

CÉREQ ÉCHANGES

11
2019

Effet du parcours à diplôme donné sur l'insertion professionnelle

Groupe de travail sur l'enseignement supérieur
(GTES)

Julien CALMAND, Philippe LEMISTRE
(coordinateurs)



Céreq

CÉREQ ÉCHANGES

11
2019

Effet du parcours à diplôme donné sur l'insertion professionnelle

Groupe de travail sur l'enseignement supérieur
(GTES)

Julien CALMAND, Philippe LEMISTRE
(coordinateurs)

Sommaire

Préface – La valeur professionnelle des parcours de formation	5
<i>Catherine Béduwé</i>	
Introduction générale – Rôles des parcours d'études sur l'insertion professionnelle	23
<i>Julien Calmand et Philippe Lemistre</i>	
Quel effet de la série et de la mention du baccalauréat sur l'insertion des diplômés de master ?	29
<i>Boris Ménard</i>	
Influence du parcours d'études sur l'insertion des sortants de l'université	53
<i>Philippe Lemistre et Fanette Merlin</i>	
Le rapport au travail au regard du parcours dans l'enseignement supérieur. Analyse des représentations des diplômés de licence ou licence professionnelle	67
<i>Julie Béné</i>	
Ingénieurs : des parcours et des insertions professionnelles différenciées selon le genre et l'origine socioculturelle	81
<i>Cécile Gautier et Magali Jaoul-Grammare</i>	
La professionnalisation de l'enseignement supérieur et du doctorat, quels effets sur les parcours scolaires et les perspectives professionnelles des docteurs ?	105
<i>Julien Calmand</i>	
Parcours différents dans le supérieur pour un même diplôme final et insertions différenciées. Le cas des diplômes de licence professionnelle et master à l'université de Lille 1.....	119
<i>Martine Cassette, Nathalie Jacob et Aurélie Cassette</i>	
L'institutionnalisation des stages au sein de l'enseignement supérieur	143
<i>Julie Béné et Ronan Vourc'h</i>	
Postface.....	165
<i>Romain Delès</i>	

Préface

La valeur professionnelle des parcours de formation

*Catherine Bédoué**

Cette¹ nouvelle production du Groupe de travail sur l'enseignement supérieur (GTES)² sur les parcours de formation s'inscrit dans une longue lignée de travaux (Martinelli & Stoeffer-Kern, 1998 ; Giret, 2003 ; Borrás, Epiphane, Lemistre & Ryk, 2012 ; Bédoué, Cassette & Lemistre, 2014 ; Lemistre & Mora, 2016). Ces recherches ont permis de montrer et d'analyser l'évolution des parcours étudiants dans un contexte éducatif changeant qui place l'employabilité des diplômés au cœur de ses préoccupations. Les politiques menées ont encouragé la poursuite d'étude et développé la professionnalisation de l'ensemble du système de formation, notamment universitaire. Ces évolutions ont conduit à une diversification de l'offre de formation supérieure afin que chaque bachelier, quel que soit son baccalauréat, trouve sa voie et poursuive des études longues et professionnalisantes. Et cette diversification des possibilités de poursuite d'études s'est traduite par une égale diversité des parcours de formation menant à des diplômes comparables.

L'observation empirique des parcours de formation suppose de disposer de données qui décrivent le cheminement des jeunes depuis la fin de l'école obligatoire jusqu'à leur sortie de l'enseignement supérieur. La pertinence de l'analyse dépend de la richesse des données dont on dispose pour décrire les différentes étapes de ce cheminement. Si l'on veut ensuite relier parcours de formation et processus d'insertion professionnelle, il faut également des données qui permettent de décrire les premières années de vie active. Les recherches existantes s'appuient sur deux types de données principales : les enquêtes rétrospectives auprès d'anciens élèves et étudiants quelques années après leur sortie de formation initiale, comme le propose le dispositif d'enquêtes nationales du Céreq³ ou les enquêtes menées par les observatoires universitaires ; les enquêtes de suivi de cohortes de scolaires dans leur cheminement éducatif, répétées régulièrement sur plusieurs années comme le font les panels de la Depp⁴.

En 20 ans, et grâce à ces données, ces recherches ont abouti à deux résultats importants pour l'analyse des relations entre formations et emplois : un même diplôme peut s'obtenir à l'issue de cheminements éducatifs différents, plus ou moins singuliers, plus ou moins professionnalisés et après des durées d'études variables ; et ces parcours ne sont pas neutres en termes d'insertion professionnelle. Ils sont porteurs de compétences ou de signaux de compétences qui contribuent à différencier les étudiants entre eux, au-delà de leurs diplômes, et sont de ce fait susceptibles d'intéresser un futur employeur. Ainsi le parcours de formation d'un étudiant, sa forme, sa rapidité, son contenu, participe de la formation d'un étudiant et, de ce fait, acquière une valeur professionnelle propre, complémentaire à celle de leur diplôme.

Quelle est cette valeur et sur quoi repose-t-elle ? Une revue de ces travaux permet de répondre à ces questions. Après avoir rapidement rappelé les fondements théoriques de cette valeur, nous montrerons quelles sont les caractéristiques des parcours susceptibles d'alimenter cette valeur et les résultats obtenus en termes d'insertion professionnelle.

* TSM Research, UMR 5303 CNRS, Université Toulouse 1 Capitole.

¹ Ce travail est issu d'un rapport rédigé pour le CNEC sur l'employabilité et la professionnalité des étudiants en 2019.

² <http://www.cereq.fr/articles/GTES/Groupe-de-travail-sur-l-enseignement-superieur>.

³ <http://www.cereq.fr/articles/Enquete-Generation/Presentation-detaillee-de-Generation>.

⁴ <http://www.education.gouv.fr/cid124106/-education-formations-n-95-les-panels-d-eleves-de-la-depp-source-essentielle-pour-connaître-et-évaluer-le-système-éducatif.html>.

1. Pourquoi s'intéresser aux parcours de formation ?

En économie, deux cadres théoriques principaux sont convoqués pour expliquer le rôle d'un parcours de formation dans le processus d'insertion professionnelle : la théorie du capital humain et la théorie du filtre ou du signal.

Du côté du « capital humain », on considère que le parcours de formation entre dans la construction des compétences d'un individu qui, mises en œuvre dans l'emploi, augmenteront sa productivité. En effet, chaque étape d'un parcours, caractérisée par le type de filière, la ou les spécialités de formation, un stage en entreprise, un job étudiant, un séjour à l'étranger, etc., est susceptible d'apporter à l'étudiant des savoirs et des compétences complémentaires ou supplémentaires à celles sanctionnées par son ou ses diplômes. Des parcours différents, à diplôme donné, impliquent l'acquisition de compétences particulières, dues aux disciplines, concepts, notions, savoirs, méthodologies, acquis dans chaque épisode formatif ou chaque expérience, ainsi qu'aux pédagogies et méthodes de travail rencontrées. Certaines de ces compétences, étant plus appréciées, ou plus recherchées, ou considérées comme plus productives par les employeurs, seront mieux valorisées sur le marché du travail, en termes d'accès à l'emploi ou de rémunération (Meng et Heijke, 2005).

Du côté du « signal », on considère que les étapes d'un parcours sont porteuses d'informations qui vont permettre aux employeurs de discriminer les diplômés entre eux. Des informations basées sur la sélection et les performances scolaires telles que la mention au bac, le passage par une filière sélective, la pluricertification, l'obtention de diplômes intermédiaires connotés positivement comme le BTS ou le DUT, ou un diplôme d'ingénieur, seraient la preuve que ces diplômés sont meilleurs que les autres. On suppose que la productivité dont ils font preuve dans leurs études se retrouvera dans l'emploi. Ce signalement peut être assez indépendant des acquis de la formation (c'est le cas de la mention au baccalauréat, par exemple) auquel cas il vient compléter le profil d'un étudiant. Mais il se peut aussi que les étudiants sélectionnés à l'entrée d'une formation soient également ceux qui accéderont le plus facilement aux acquis de la formation. C'est un signal que les compétences sanctionnées par le diplôme seront effectivement acquises. Dans cette perspective, les étudiants issus d'un parcours sélectif ou présentant des marques d'excellence scolaire seront recherchés et bénéficieront d'une meilleure reconnaissance de leurs compétences sur le marché du travail (Dupray 2000). Les étapes sont également porteuses d'autres types de signaux. Exercer une activité rémunérée parallèlement à ses études peut être le signe d'une autonomie accrue, de volonté, de motivation, voire de capacité à travailler en équipe ou de connaissance du travail en entreprise. Il en est de même pour un changement d'orientation, une année de césure, une reprise d'études... qui peuvent témoigner d'une capacité à évoluer ou à se remettre en question, d'un intérêt accru pour les études, de l'existence d'un projet professionnel... Dans une économie où la structure de diplôme croît plus vite que la structure des qualifications, ces signaux et compétences extra-scolaires peuvent jouer un rôle de plus en plus important dans le tri des candidats à l'emploi (Béduwé & Espinasse, 1995).

De son côté, la théorie économique du filtre laisse penser que les étapes d'un parcours de formation, et notamment celles qui signalent que l'étudiant a été sélectionné et/ou qu'il a obtenu un diplôme connoté positivement, révèlent des aptitudes potentielles, des qualités ou des capacités que les entreprises, à tort ou à raison, valorisent (intelligence, efficacité, rapidité, réactivité, capacité de travail, etc.). La présence de certaines étapes sert à identifier ces aptitudes chez les candidats afin de pouvoir les filtrer. Elles garantissent également aux entreprises une plus grande « homogénéité » des étudiants ainsi triés, ce qui leur permet de réduire le(s) risque(s) lié(s) au recrutement.

D'un point de vue plus sociologique, ces hypothèses n'excluent pas l'explication d'une meilleure insertion du fait de la mobilisation de réseaux socioprofessionnels que les étapes d'un parcours permettent d'acquérir. Aux compétences accordées à certaines formations sélectives (autonomie, méthodes de travail...) et aux étudiants sélectionnés (rapidité, réactivité...) peuvent s'ajouter les avantages liés aux relations professionnelles qui ont pu se nouer au cours de stages ou du fait de la présence d'intervenants professionnels, ou encore lors de l'exercice d'une activité rémunérée pendant les études. Les réseaux sont un moyen de tisser des liens entre employeurs et candidats, et comme le souligne Marchal (2015) « [...] pour dire la compétence sans avoir à l'écrire et à la résumer, pour la faire

valoir sur des registres personnels, familiaux, amicaux, moraux, qui n'ont pas leur place dans les correspondances à distance où ils sont perçus comme déplacés, voire illégitimes » (p. 243).

Ces différentes hypothèses s'excluent d'autant moins que les parcours ne cessent de se diversifier, de s'allonger et se complexifier, augmentant le nombre de paramètres susceptibles d'intervenir sur le processus d'insertion professionnelle. Certaines étapes peuvent avoir des effets contradictoires sur le marché de l'emploi. Parmi toutes les compétences d'un diplômé, révélées *a minima* par son diplôme et son parcours, certaines constitueront un avantage pour l'accès à certains emplois, mais pas pour d'autres. Plus le parcours est complexe, plus il est porteur d'informations sur les compétences ou capacités d'un étudiant qui peuvent être interprétées de manière contradictoire par les employeurs. Cette accumulation de compétences, de signaux, de réseaux émis par les diplômés à travers leur parcours de formation entre en résonance avec les attentes des employeurs qui sont elles-mêmes diversifiées.

2. La remise en cause du parcours type de formation

Favoriser les poursuites d'études afin d'élever le niveau de formation des étudiants est un élément clé des politiques visant à améliorer l'accès à l'emploi des jeunes dans une économie compétitive basée sur le développement des connaissances. L'objectif national « 80 % d'une génération au niveau du bac » affiché dès 1985 est aujourd'hui atteint (79,8 %, RERS 2018, p. 222), et celui préconisé par l'Europe de mener 50 % d'une classe d'âge à détenir un diplôme de l'enseignement supérieur, repris dans la loi sur l'École de 2005, est en bonne voie (45 %, RERS 2018, p. 248) même s'il a été révisé à 60 % en 2025 (STRANES, 2015). Parallèlement à la hausse du niveau d'éducation, l'enseignement supérieur s'est professionnalisé afin d'ancrer les savoirs dans la réalité du monde du travail et les besoins attendus – ou supposés attendus – des entreprises (Quenson & Coursaguet, 2012).

En 2002, avec la réforme du LMD (licence-master-doctorat), les universités ont progressivement mis en place, à chacun des trois grands niveaux de diplôme, une voie dite professionnelle à côté de la voie générale. Cette nouvelle organisation, et notamment la licence professionnelle, offre et encourage la poursuite d'études des sortants à bac+2 des voies professionnelles plus anciennes, et toujours très prisées par le marché du travail, que sont les BTS et les DUT. Elle a également supprimé la sortie de l'université à bac+2 (DEUG) au profit de la licence en 3 ans. La restructuration du second cycle en 2 ans, master 1 et master 2, a également bouleversé les stratégies de poursuite d'études à l'issue de la licence (Borras *et al.*, *op. cit.*). Les différences de finalité entre la licence générale, tournée vers la poursuite d'études, et la licence professionnelle orientée vers l'insertion professionnelle sont aujourd'hui à nuancer. Selon l'enquête auprès des jeunes sortis de formation initiale en 2013 (Céreq, 2017), il y a plus de diplômés d'une licence générale (38 000) que de diplômés d'une licence professionnelle (28 000) qui se présentent sur le marché du travail, et 15 % des titulaires d'une licence professionnelle poursuivent des études supérieures (Maetz, 2017). En 2016, une nouvelle loi a autorisé les universités à sélectionner à l'entrée en master, faisant de la L3 le véritable palier d'entrée en troisième cycle et modifiant encore les stratégies de poursuite d'étude.

La loi LRU de 2007 a ensuite généralisé l'objectif de professionnalisation en faisant de l'orientation et de l'insertion professionnelle de tous les étudiants une nouvelle mission des universités. Pour faire face à l'accueil de publics de néobacheliers très diversifiés et pour lutter contre le décrochage universitaire en licence, l'accompagnement et les possibilités de réorientations, d'équivalences et de reprises d'études après de courtes interruptions se sont élargies (Plan réussite en licence, 2007, 2010).

Ces évolutions font que le parcours de formation dépend de la manière dont les étudiants ont cheminé entre les filières, professionnelle ou générale, et les spécialités qu'ils ont enchaînées, et selon quel enchaînement chronologique.

En théorie, un parcours universitaire de master classique dure 5 ans. Il se déroule sur 3 niveaux de licence (L1, L2 et L3) et deux niveaux de master (M1 et M2) pour déboucher sur un diplôme de master. Si on rajoute 3 ans de lycée pour obtenir le baccalauréat et une inscription immédiate dans le supérieur en L1, un parcours classique et linéaire de master dure 8 ans et permet d'obtenir un baccalauréat, une licence et un master. Dans les faits, ces parcours s'avèrent souvent beaucoup plus complexes et plus

longs, du fait des possibilités accrues de redoublements et de changements d'orientation, de semestrialisations des enseignements, d'équivalences entre diplômes ou spécialités, de poursuites d'études à l'issue de diplômes orientés vers l'insertion (BTS, DUT, L3 pro, écoles bac+4, master pro), de doubles diplômes (bi licences), de brèves interruptions d'études, d'années de césure... Plus un étudiant avance dans ses études supérieures et plus son parcours a de chances de s'écarter d'un parcours type et/ou de la durée théorique des cycles LMD, du fait des opportunités qui s'offrent à lui, mais aussi de ses capacités et de ses priorités, de l'évolution de son projet ou encore de ses ressources.

Plusieurs études ont ainsi montré qu'à côté du parcours théorique classique ou du moins « attendu » compte tenu de l'organisation des filières, d'autres cheminements existaient, menant à l'obtention d'un même diplôme ou niveau de diplôme. Certains de ces parcours attirent suffisamment d'étudiants pour constituer une autre voie et brouiller la notion de parcours typique (Grelet, 2011).

Lemistre & Ménard (2014) ont montré, à partir d'une enquête universitaire *ad hoc* menée à l'université Toulouse 3, la diversité des cheminements empruntés par des diplômés d'une licence scientifique générale pour obtenir un master 2. Lemistre (2017) a étendu ces résultats à l'ensemble de la génération de jeunes sortis en 2010 du système de formation initiale. En tenant compte des « choix » des jeunes à chaque palier du système (3^e, 2nde, bac, bac+2, L3, M1 et M2) entre les différentes voies coexistantes (professionnelle, technologique, générale) cet auteur montre la diversité des parcours derrière chaque diplôme de sortie. Qui plus est, ces parcours aux étapes diversement professionnalisées sont le fait de publics aux origines sociales et culturelles différentes, liés à la plus ou moins forte sélection des différentes voies, notamment professionnelles. Enfin Papagiorgi et Ponceau (2018) montrent, à l'aide du panel des bacheliers 2008, la diversité des parcours selon le point d'entrée dans l'enseignement supérieur (IUT, STS ou licence) : le passage par un IUT par exemple apparaît bien comme un tremplin vers des études longues, à la différence de la STS qui conduit à des parcours beaucoup plus courts. Les parcours sont également divers au sein de la même filière d'entrée : ainsi par exemple, seuls 36 % des entrants en licence connaissent un parcours quasiment linéaire. Un bachelier sur quatre se réoriente au cours de son parcours dans l'enseignement supérieur et 37 % redoublent au moins une fois. Ces réorientations, comme les redoublements, permettent aux jeunes de poursuivre leurs études, notamment lorsqu'ils n'avaient pas pu choisir dès le départ les études souhaitées. Cependant, un redoublement avant le baccalauréat ou en première année dans le supérieur, quelle que soit la filière, diminue très fortement les chances d'obtenir un diplôme du supérieur ; de même une réorientation en première année, notamment en licence, s'avère pénalisante par rapport à ceux qui, à caractéristiques comparables, ont un parcours linéaire.

Théophile (2014), grâce aux données de suivi des étudiants de l'université Paris-Est Marne-la Vallée, a montré qu'un master pouvait s'obtenir très « normalement », c'est-à-dire pour des raisons institutionnelles, en 3 ans plutôt que 2. Ce résultat remet en cause non seulement la durée théorique d'un parcours, mais interroge la notion d'échec universitaire à ce niveau et les indicateurs de performance associés publiés par le ministère (Fouquet, 2013). De leur côté, Bachelet, Le Long, Collet, Groult, Planquois & Raoul (2014) ont montré, en s'appuyant sur les données de quatre universités, que la poursuite d'études à l'issue d'un master vers un autre master ou même une nouvelle licence concernait près d'un quart des diplômés ayant poursuivi des études. On peut supposer, comme le font les auteurs, que ces diplômés cherchent à afficher une double compétence ou une spécialisation de leurs compétences afin d'améliorer leurs conditions d'insertion professionnelle. Mais ils soulignent aussi le coût que cela représente pour les universités, compte tenu de l'ampleur du phénomène. La notion de parcours classique est ici aussi réinterrogée.

La durée d'un parcours et de ses étapes (licence en 3 ans, 4ans... après un BTS ou un DUT ou un L2 universitaire) ainsi que la chronologie du parcours (interruption et reprise d'études, réorientations, redoublements, années de césure) ont un effet sur la réussite universitaire et notamment le niveau de diplôme atteint ; mais elles peuvent également avoir un impact sur l'insertion professionnelle. Un parcours plus long ou moins linéaire, dès lors qu'il est associé à de moindres performances scolaires, peut s'avérer pénalisant au moment de l'insertion professionnelle, les employeurs y voyant le signe d'une plus faible productivité.

Cependant, une durée plus longue n'est pas forcément associée à de moindres performances scolaires, ou pas seulement, et tout dépend alors des raisons qui ont amené un jeune à prolonger son parcours. Un allongement du parcours – à diplôme équivalent – résulte parfois de plusieurs facteurs, plus ou moins favorables à l'insertion. La multiplication des filières, les possibilités d'équivalences et de réorientations, les reprises d'études après de courtes interruptions... permettent aux étudiants de « réajuster leurs stratégies de formation tout en profitant du "statut d'étudiant" dans une université de masse » (Giret, 2003, p.75). Et ces stratégies, qui nécessitent un temps d'études plus long, ne sont pas toujours perdantes. Il est possible que l'allongement des études corresponde, dans une perspective de filtre, à des diplômés dotés d'expériences extra scolaires, à des changements de filière, à l'obtention de diplômes intermédiaires, témoignant de capacités d'apprentissage plus importantes ; ou encore qu'il signale une motivation et une assiduité plus importantes de ces candidats. Effectivement, les diplômés du supérieur sortis en 1996 à l'issue d'un parcours plus long, c'est-à-dire qui ont eu besoin d'années d'études supplémentaires pour valider le même diplôme, n'ont pas été pénalisés en termes de salaire obtenu deux ans plus tard.

C'est également le cas de certains parcours contournant le 1^{er} cycle universitaire et qui, bien que potentiellement plus longs, peuvent s'avérer rentables. Béduwé & Giret (2012) l'ont montré à propos des titulaires d'un master de sciences qui ont réussi à poursuivre leurs études après un BTS ou un DUT. Ces diplômés bénéficient, par rapport aux titulaires d'une licence, de l'avantage que confère un diplôme professionnel valorisé par le marché du travail, à la fois pour les connaissances appliquées qu'il certifie, et la sélection qu'il opère entre les bacheliers.

Dans le travail précurseur à bien des égards mené par J.-F. Giret en 2003, ce dernier montrait également que plusieurs caractéristiques du parcours avaient un effet discriminant sur la rémunération obtenue deux ans après l'obtention du diplôme (avoir fait un stage, avoir occupé un emploi d'étudiant en CDI, avoir obtenu un autre diplôme non universitaire), alors que d'autres non (avoir réalisé une partie de ses études à l'étranger ou terminé ses études avec un diplôme différent du plus haut niveau de diplôme). La partie suivante s'attache à détailler ces éléments de professionnalisation dont l'impact évolue en fonction du contexte. Mais J.-F. Giret insistait sur un point que toutes les études ont par la suite confirmé : si les interactions entre formes de parcours et insertion sont multiples et souvent significatives, le plus haut diplôme obtenu, son niveau et sa spécialité, restent des déterminants essentiels de l'insertion professionnelle.

3. Professionnalisation des parcours et sélection des publics

Une seconde série de travaux, certainement la plus prolifique, s'est attachée à documenter et analyser la diversité des parcours à travers ses dimensions potentiellement « professionnalisantes ». L'objectif est de repérer dans un parcours les étapes susceptibles d'apporter au jeune des compétences, ou des signaux de ces compétences, pouvant être valorisés au moment de la recherche d'un emploi, et à en évaluer l'impact sur les conditions d'insertion. Ces éléments sont ceux que, spontanément, les diplômés font figurer dans leur CV.

Bien que la notion soit polysémique, on peut s'accorder sur la définition de la professionnalisation d'une formation proposée par Rose (2008) : « *Des formations orientées vers le marché du travail, débouchant sur des emplois appartenant à des champs professionnels identifiés et renvoyant à des modes de formation impliquant confrontation à la pratique et intervention de professionnels.* » Ce qui implique une certaine spécialisation des contenus de formation, une ouverture à des modes de d'apprentissage privilégiant les séjours en entreprise tels que l'alternance, un allongement et une multiplication des stages et l'intervention de professionnels.

Le degré et la forme de professionnalisation d'un cursus constitue une autre dimension de la caractérisation d'un parcours.

Différents travaux se sont d'abord attachés à étudier la valeur intrinsèque sur le marché du travail d'un diplôme à caractère professionnel, c'est-à-dire nette des effets de parcours en amont. Conçus dans un objectif explicite d'employabilité des étudiants, visant à leur donner les compétences correspondantes aux besoins des entreprises ou tout au moins attendues par le marché du travail, ces diplômes sont censés améliorer les conditions d'insertion professionnelle de leurs détenteurs. Ceci étant, l'analyse s'est révélée complexe, cette valeur dépendant aussi bien de la filière suivie, du niveau et de la spécialité du diplôme (Calmand, Ménard & Mora, 2015), de l'hétérogénéité des publics et, bien sûr, des indicateurs d'insertion retenus.

Bédoué, Fourcade & Giret (2009) se sont intéressés aux meilleures performances salariales – c'est-à-dire les performances salariales brutes – des diplômés scientifiques de la Génération 98 issus de spécialités appliquées, par rapport à ceux titulaires d'un même diplôme mais dans une discipline de sciences fondamentales. Ils ont montré que l'avantage d'un diplôme de licence ou master en sciences appliquées s'effaçait dès lors qu'on tenait compte du fait que ces diplômés étaient, plus souvent que les autres, entrés dans le supérieur *via* une filière sélective (CPGE, IUT) ou détenteurs d'un DUT ou d'un diplôme d'ingénieur. Autrement dit, le parcours de formation s'avérait aussi déterminant sinon plus que les compétences certifiées par la spécialité du diplôme terminal dès lors que l'on tenait compte des liens que le parcours entretient avec la spécialité finale.

Poursuivant dans cette voie, Calmand, Giret & Guégnard (2014) ont montré, à l'aide de trois enquêtes Génération 2001, 2007 et 2010, que si les titulaires d'une licence professionnelle ont en moyenne un avantage en termes d'accès à l'emploi plus rapide et plus stable par rapport aux licences générales, ils peuvent le perdre en termes d'accès à l'emploi qualifié et notamment aux métiers d'encadrement. Cet avantage s'avère par ailleurs, à diplôme équivalent, plus probable pour les jeunes dont le capital social est élevé. Résultat que les auteurs expliquent par des exigences et des stratégies d'attentes plus importantes ou encore facilitées par des réseaux sociaux et familiaux plus adéquats. L'avantage spécifique de ces diplômes professionnels est donc à nuancer, d'autant qu'il n'est pas certain que les diplômés d'une licence générale ne rattrapent finalement pas leur « retard » au bout de quelques années de vie professionnelle.

Kergoat et Lemistre (2014) ont fait un pas de plus dans la comparaison entre filières professionnelles et générales : d'une part en introduisant un degré de professionnalisation supplémentaire avec les licences passées sous statut d'apprenti et d'autre part en tenant compte du double processus de sélection qui caractérise les formations professionnelles. Une première sélection a lieu en amont, à l'entrée des filières professionnelles basée sur les performances scolaires et/ou l'origine sociale, et en aval lors de l'accès à l'emploi *via* l'avantage des aides à la recherche d'emploi offertes par les établissements dispensant ces formations. Par ailleurs la création des licences professionnelles s'effectue majoritairement sur des « niches d'emploi », c'est-à-dire dans des spécialités professionnelles où l'insertion est bonne. Tenir compte de ces différents éléments amène à relativiser fortement le constat brut que *« les licences professionnelles par apprentissage font mieux que la licence professionnelle par voie scolaire qui, à son tour, est plus avantageuse que la licence générale : les licences professionnelles occupent les meilleurs emplois en termes de qualification et de salaire »*. Les auteurs concluent que, notamment pour les licences professionnelles, le parcours *via* la filière empruntée (L1-L2 vs. IUT-STES), les performances scolaires antérieures, le domaine disciplinaire et les caractéristiques sociales, expliquent une part considérable de leur avantage salarial. Donc, au-delà du caractère intrinsèquement professionnel de la licence pro ou de la formation par apprentissage, les facilités d'insertion sont largement dues au caractère sélectif de ces parcours et aux réseaux professionnels des établissements qui les proposent.

Ces études montrent que le mode et le niveau de sélectivité des filières et des formations constituent une dimension majeure de la valeur professionnelle – réelle ou attendue – des parcours de formation.

La sélection est particulièrement forte à l'entrée des filières professionnelles qui, souvent, cumulent forte valeur professionnelle et possibilités de poursuites d'études. Il en est ainsi, depuis toujours, de l'accès aux grandes écoles qui ne se fait qu'après un, deux voire trois ans de CPGE et aux écoles de commerce, d'ingénieurs ou de santé recrutant au niveau baccalauréat sur dossier, ou d'autres formations prestigieuses et/ou professionnelles attractives car fortement valorisées sur le marché du travail. C'est

le cas également des IUT et des STS qui recrutent sur dossier ou sur examen d'entrée, même si la sélectivité dépend fortement des spécialités préparées. Très souvent propédeutiques, ces filières, notamment les IUT, constituent une stratégie efficace de contournement du 1^{er} cycle universitaire dans la mesure où elles débouchent quasi systématiquement sur une poursuite d'études en L3 tout en assurant, le cas échéant, une bonne insertion professionnelle (Bédoué & Giret, 2012). L'université, qui reste la destination la plus importante des bacheliers (environ 60 % des étudiants du supérieur), est en accès libre mais de plus en plus de formations régulent leurs effectifs. La mise en place de « parcours » en licence depuis 2003 repousse la spécialisation des études et offre des possibilités toujours plus grandes de réorientations ou bifurcations en cours de premier cycle. Mais si certains de ces parcours sont ouverts, d'autres offrent des places limitées, parfois dès l'entrée en L1. L'accès à la licence professionnelle (L3 pro) s'avère le plus souvent très sélectif, ainsi que nombre de spécialités de masters qui, pour maintenir la qualité de leurs débouchés, limitent leurs effectifs. Au total, à tous les niveaux de formation, les filières professionnelles, parce qu'elles offrent les meilleures perspectives d'emploi tout en n'empêchant pas la poursuite d'études, sont très recherchées et, de ce fait, très sélectives.

Il existe, entre ces filières, de nombreuses possibilités de passages qui s'opèrent le plus souvent après l'obtention d'un diplôme de niveau bac+2 (BTS, DUT), bac+3 (écoles de santé) voire bac+4 ou +5 (diplôme d'ingénieur...). Ce qui conduit certains jeunes à accumuler des doubles certifications, universitaires et/ou non universitaires. C'est encore une dimension supplémentaire de la valeur professionnelle d'un parcours.

La formation par alternance est un élément phare de la professionnalisation des parcours de formation dans l'enseignement supérieur. Ce mode de formation permet tout à la fois la mise en application des connaissances théoriques, la transformation de compétences en qualification, l'acculturation au monde du travail et la constitution d'un réseau de contacts professionnels. C'est un mode de professionnalisation plus long et plus ciblé professionnellement que les stages présents dans les formations par voie scolaire. Encouragé par les pouvoirs publics et recherché par les étudiants qui y voient la possibilité d'études financées et plus rentables professionnellement, l'apprentissage s'est fortement développé dans l'enseignement supérieur. En dehors du BTS, les formations supérieures ont accueilli, en 2016-2017, 22 % des apprentis contre 6 % en 2000-2001, et l'ensemble des formations du supérieur, BTS compris, représente 37 % des apprentis (RERS 2018). Plusieurs études invitent cependant à la prudence sur la valeur ajoutée de ces dispositifs en matière d'accès à l'emploi et leur valeur intrinsèquement professionnelle.

Sarfaty (2014) a confirmé l'aspect sélectif de l'apprentissage en montrant la double sélection à l'œuvre dans le recrutement des apprentis, à la fois universitaire et professionnel. À partir d'une enquête quantitative réalisée sur des fichiers administratifs, d'observations d'entretiens de recrutement et d'entretiens semi-directifs, cette étude montre que le processus de recrutement dans des M2 en alternance, porté par une forte demande, a tendance à développer la sursélectivité. Les enseignants tendent à recruter, sur critères scolaires, des étudiants qui correspondent le mieux à leur formation et aux attentes des employeurs (qui souvent participent aux jurys de recrutement des apprentis). Non seulement parce que de bons taux d'insertion renforcent la crédibilité de leur formation mais parce qu'ils sont convaincus qu'ils doivent fournir des étudiants immédiatement opérationnels. Ce qui, selon Sarfati (*ibid.*) n'est pas sans effet pervers : « *Et si les politiques universitaires louent l'alternance pour sa capacité à développer la "professionnalisation" des étudiants, on doit noter que celles et ceux qui sont écartés le sont parce qu'on considère qu'ils ne sont pas immédiatement opérationnels. On aurait pu s'attendre à ce qu'une année d'alternance soit l'occasion d'acquérir des dispositions professionnelles. Mais parce que la concurrence est forte on ne recrute que ceux qui ont le moins besoin de faire cette acquisition.* »

De son côté, Issehane (2011) a montré que l'impact positif de l'apprentissage sur l'accès à l'emploi des sortants du supérieur de la Génération 2001 devient non significatif si l'on tient compte de son caractère non aléatoire, c'est-à-dire du taux variable d'apprentis par région dans les différentes filières de l'enseignement supérieur (filières courtes, universitaires et écoles de commerce et d'ingénieurs). En revanche, l'apprentissage conserve un effet positif sur le salaire, du fait d'une reconnaissance par les employeurs de leur ancienneté ou expérience. Ceci étant, le salaire obtenu dépend fortement du niveau et de la spécialité du diplôme, mais également de la position professionnelle du père (positive si cadre

ou chef d'entreprise). Cet effet d'offre a été confirmé par Garrouste, Kramarz & Zizzo (2018) qui soulignent que les disparités en matière d'offre locale d'apprentissage, liées à la variabilité de son financement par les Régions, conditionnent les possibilités d'accès des jeunes et donc le recours effectif à l'alternance en classe de 3^e, pour la Génération 2010.

L'effet déterminant de la spécialité est confirmé par Beaupère Collet & Issehnane (2017) dans une comparaison des représentations et des devenir de diplômés de master d'une même spécialité et d'un même établissement, selon qu'ils sont passés par l'apprentissage ou une formation classique. Mêlant analyses quantitative et qualitative, l'étude montre un effet propre toujours positif de l'apprentissage sur l'accès à un emploi en CDI mais plutôt négatif sur l'accès à un emploi de cadre. Mais selon leur spécialité, les étudiants de master, du fait de la segmentation du marché du travail, ont des représentations et font des usages différenciés de l'alternance : pour certaines formations, l'alternance est un prérecrutement et donc une période d'essai, pour d'autres la période d'apprentissage s'apparente plutôt à un stage long sans recrutement à l'issue. Pour certains étudiants, l'apprentissage est une condition pour pouvoir poursuivre des études, quand pour d'autres il s'agit de se former au plus près du terrain afin de s'insérer rapidement.

La professionnalisation de l'enseignement supérieur s'accompagne d'une généralisation des stages en entreprise. Lors de l'année universitaire 2016-2017, un tiers des inscrits dans une formation universitaire initiale a effectué un stage, cette proportion variant significativement selon la filière et augmentant avec le nombre d'années d'étude (RERS 2018). C'est dans les formations de licence générale que les stages sont les moins fréquents, tout en concernant quand même 15 % des inscrits, allant de 3 % en 1^{re} année à 39 % en 3^e année. Les entreprises, les organismes de formation et les stagiaires ont tous intérêt à ce que les stages se développent, même si les raisons diffèrent voire sont parfois contradictoires, et bien que leur essor spectaculaire ne remplisse pas toujours les objectifs de qualité qui leur sont assignés (Glammann, 2015). Ainsi, tous les séjours en entreprise ne se valent pas en termes de compétences professionnelles engrangées et tous les stages n'offrent pas les mêmes perspectives professionnelles. Giret & Issehnane (2012) ont dressé une typologie des stages en fonction de leurs caractéristiques (durée, rémunération, caractère formateur, etc.) et montré qu'en général, plus la formation est de niveau élevé, prestigieuse et sélective, et plus le stage sera gratifié et formateur. À partir d'une analyse portant sur les jeunes formés du supérieur dans la Génération 2004, ces auteurs mettent en évidence l'impact du stage et de sa qualité sur l'insertion professionnelle, et ce à formation identique. Plus le stage est gratifié et formateur, plus les jeunes ont de chances de trouver des emplois mieux rémunérés sur le marché du travail. Les auteurs soulignent par ailleurs que la qualité des stages est très inégalitaire socialement : les stages les plus favorables pour l'insertion professionnelle se trouvent plus fréquemment dans les filières les plus inégalitaires socialement.

4. L'accompagnement des étudiants vers l'emploi

En 2007, la loi LRU a fait de l'objectif d'insertion professionnelle une mission à part entière des universités, les rendant responsables et même comptables de l'employabilité de leurs étudiants. Elles sont tenues, à partir d'enquêtes harmonisées, de publier des statistiques de poursuite d'études, de réussite et des indicateurs d'insertion professionnelle des sortants de master à des fins d'information des étudiants et de comparabilité des universités entre elles, ce qui n'est pas sans poser de problèmes (Borras, Boudier, Calmand, Canals & Ménard, 2014). Obligation leur est également faite de créer un bureau d'aide à l'insertion professionnelle (BAIP) chargé de « *recueillir et diffuser une offre de stages et d'emplois variée, en lien avec les formations proposées par l'université. Il conseille les étudiants sur leurs problématiques liées à l'emploi et à l'insertion professionnelle* » (site du MESRI).

Les universités ont alors, parallèlement au développement de filières et diplômes professionnels, développé des dispositifs d'accompagnement à l'insertion professionnelle pour aider tous les étudiants, et notamment ceux des filières généralistes, à développer des compétences connexes ou transversales à plusieurs champs professionnels (Gayraud, Simon-Zarka & Soldano, 2011). Ils contribuent aussi à mettre en place des réseaux (anciens employeurs, travail associatif...) et à développer la capacité des étudiants à les mobiliser dans le cadre d'une recherche d'emploi (voir Rose (2014) pour une présentation et une analyse détaillée de ces ressources et de leurs enjeux). Sont également visés le

développement de projet personnel et professionnel, la sensibilisation à l'entrepreneuriat, la connaissance des débouchés et l'acculturation au monde professionnel, l'élaboration de portefeuilles d'expériences et de compétences, les techniques de recherche d'emploi, les compétences en informatique, en langues étrangères, en méthodes de travail... La nature, la durée, la diversité et le caractère obligatoire ou non de ces dispositifs peuvent également servir à caractériser un parcours. Ils dépendent des universités, des formations, parfois même des enseignants et... des étudiants selon qu'ils s'en saisissent ou non, renforçant encore le caractère singulier d'un parcours de formation. Ces dispositifs peuvent avoir un impact sur l'insertion.

Lemistre (2012) a ainsi montré que les sortants de L3 qui avaient trouvé leur premier emploi *via* leur établissement de formation et ses réseaux professionnels ont eu un accès plus probable aux emplois qualifiés, que ceux qui avaient bénéficié d'autres intermédiaires (ANPE, mission locale et PAIO, Apec...) ou qui s'étaient appuyés sur leurs propres relations personnelles ou professionnelles. Lemistre & Ménard (2018) ont montré que ces dispositifs, très divers dans leur conception et diversement utilisés par les étudiants, semblaient avoir des effets positifs sur l'insertion professionnelle des étudiants qui en ont bénéficié. Cependant, lorsque ces auteurs tiennent compte de l'origine sociale des publics ayant bénéficié de ces aides, ils concluent qu'elles sont, au moment de l'insertion professionnelle, plus utiles aux faiblement dotés bien qu'elles soient plus accessibles aux autres.

Rose (2014) met en avant l'importance du projet personnel et professionnel de l'étudiant dans sa préparation à la vie professionnelle, même s'il reconnaît les dangers et les limites d'une injonction au projet. Aide au projet professionnel, bilan de compétences, portefeuille d'expériences et de compétences, préparation à la recherche d'emploi, informations sur les débouchés... sont autant d'outils qui doivent permettre aux étudiants de mobiliser les ressources internes et externes à la construction de leur projet mais aussi, voire surtout, de développer leur capacité à s'approprier les connaissances, savoirs et compétences utiles à ce projet. Mais il s'agit d'une dynamique personnelle qui nécessite un accompagnement largement individualisé. C'est la condition pour que l'étudiant développe une pratique réflexive sur ses compétences dans un objectif d'employabilité et d'insertion professionnelle.

L'impact de l'existence d'un projet pour un diplômé sur ses conditions d'insertion professionnelle a été montré par Béret (2002). Il souligne que « *types de projet et origines sociales différentes constituent des ressources singulières dont les effets se combinent pour expliquer les qualifications atteintes* », ce qui explique que « *[...] des origines ouvrières et un projet élevé assurent une meilleure insertion que des origines plus favorables en l'absence de projet professionnel* » (*ibid.*, p.13). Béduwé et Giret (2014) ont également cherché à démêler les liens entre parcours de formation, projet professionnel et insertion professionnelle. Ils montrent d'abord que le contournement de la licence par des 1^{ers} cycles plus sélectifs est effectivement plus facile pour les élèves les plus performants scolairement (et donc issus de milieux favorisés) mais également le fait d'étudiants aux projets professionnels précis. Et ensuite que si ce contournement est effectivement « payant » en termes d'insertion professionnelle, le fait d'avoir un projet professionnel peut s'avérer plus déterminant encore que le type de parcours sur la qualité de l'emploi occupé. Autrement dit, le parcours n'explique pas toutes les différences d'insertion et les étudiants mûs par un projet professionnel déterminé ont toutes les chances de tirer leur épingle du jeu, y compris en suivant un parcours classique et moins prestigieux.

5. La professionnalisation *via* les expériences extrascolaires

Enfin, à la diversité des parcours du fait des filières suivies, des diplômes engrangés et du degré de professionnalisation des formations suivies, se superpose la diversité des épisodes extrascolaires qui jalonnent un parcours et qui peuvent contribuer à renforcer son caractère professionnel. Les étudiants ont la possibilité, durant leurs études, d'effectuer des stages non obligatoires, des années de césure (par exemple Gauthier, 2008 ; Didier & Simonin, 2007), d'exercer de petits jobs ou des emplois réguliers (par exemple Belgith, 2015), de s'engager dans du travail associatif (Margaria, 2017), d'obtenir des diplômes extra-universitaires (BAFA, diplômes de langues...), autant d'épisodes qui peuvent s'avérer plus ou moins professionnalisants car potentiellement utiles au moment de l'insertion professionnelle.

Tous ces éléments tendent à complexifier les parcours et mettent en évidence la porosité de plus en plus évidente entre situations d'études et d'emploi dans l'enseignement supérieur, que ce soit à partir d'enquêtes statistiques (par exemple Bédoué *et al.*, 2019) ou d'entretiens auprès des étudiants (Pinto, 2010).

De plus en plus d'étudiants sont amenés à travailler pendant leurs études, pour des raisons financières mais pas seulement (Bédoué, Giret, 2016). La dimension « professionnalisante » de ces activités parallèles, hors cursus et bien souvent sans lien avec les études, semble de plus en plus reconnue, à la fois par les étudiants (Belgith, 2015 ; Bédoué *et al.* 2018) et par le marché du travail (Bédoué, Giret, 2004 ; 2018). Cependant, tous ces travaux soulignent l'extrême diversité des situations de travail étudiant et des opportunités professionnelles qu'elles procurent. Ainsi la place du travail salarié dans les trajectoires d'études, le nombre d'heures travaillées et le lien entre emploi et études s'avèrent déterminants pour évaluer la valorisation de cette expérience. Ces critères sont également ceux qui augmentent le risque d'un échec aux examens ou d'un abandon des études, comme le montrent de nombreuses études nationales et internationales (Befy *et al.*, 2009 ; Body *et al.*, 2017 ; Pinto, 2010 ; Zilloniz, 2017). Le sens des causalités entre décrochage et emploi étudiant est cependant complexe comme le montrent des analyses qualitatives (Beaupère & Boudesseul, 2009) et longitudinales (Bédoué *et al.*, 2019). Ces derniers ont ainsi montré qu'une activité rémunérée lourde et récurrente pouvait conduire à faire des études longues, quitte à rallonger le parcours d'études, et sous réserve de gérer correctement l'inconfort, la fatigue, l'usure et l'isolement inhérents à ce cumul.

L'incitation faite aux jeunes à suivre une partie de leurs études à l'étranger repose sur l'idée d'un lien entre mobilités internationales et employabilité des jeunes. Effectivement, ces expériences d'études à l'étranger permettent aux étudiants d'acquérir de nouvelles compétences voire même de se constituer des réseaux internationaux (Brézault, 2016). Ces expériences peuvent s'avérer positives au moment de l'insertion professionnelle (Calmand *et al.*, 2014), tout en se révélant dépendantes des filières de formation et des milieux sociaux dont les étudiants sont issus (Calmand *et al.*, 2016). De fait, poursuivant leurs recherches, Calmand, Condon, Pietropaoli, Rouaud & Santelli (2018) ont montré, à l'aide des données de l'enquête Génération 2010 du Céreq, qu'il existait, comme pour le travail étudiant, une telle diversité dans ces expériences qu'il était difficile de conclure à une plus-value au moment de l'insertion. Seuls les séjours longs et certifiants semblent valorisés à terme, mais seulement chez ceux qui n'avaient pas connu d'autre mobilité géographique, ni pendant leurs études ni après.

6. Des parcours de formation marqués socialement

Il est difficile de traiter de la diversité des parcours et de leur valeur professionnelle sans aborder la question des publics qui les empruntent.

Le développement de l'éducation a amené aux portes de l'enseignement supérieur des générations de bacheliers toujours plus nombreuses et socialement plus diversifiées. Toutes séries confondues, le taux d'accès au baccalauréat des générations a continuellement augmenté, y compris au sein des différentes classes sociales (Selz & Vallet, 2006). C'est ce qu'on appelle la démocratisation quantitative. Mais dans le même temps, les divergences sociales au sein des différentes séries se sont accrues. C'est ce que Pierre Merle (2000) a appelé la démocratisation ségrégative en montrant que si l'accès au baccalauréat s'était généralisé (démocratisation), l'accès aux différentes séries dépendait de l'origine sociale (ségrégation). Ce raisonnement peut être étendu à l'enseignement supérieur dans la mesure où le type de baccalauréat ainsi que la mention, marqués socialement, déterminent la suite des études supérieures (Duru-Bella & Kieffer, 2008). Les inégalités sociales, loin de s'effacer, se déplacent voire se prolongent vers l'enseignement supérieur. Brinbaum, Huguée et Poullaouec (2018) ont ainsi montré, à l'aide d'un panel d'élèves entrés au collège en 1995, que les inégalités d'apprentissage en primaire ont un impact sur l'entrée dans l'enseignement supérieur, la réussite en licence ainsi que sur le devenir post licence. En établissant cinq types de licenciés, ils mettent en évidence les manières dont les parcours scolaires, l'origine sociale et les conditions d'études se combinent, différencient nettement les titulaires de licence et la suite de leurs études.

Au final, si l'origine sociale des étudiants évolue peu d'une année sur l'autre, elle est très contrastée selon les filières ou types de formation (STS, IUT, écoles petites et grandes, université...), selon les champs disciplinaires, et *in fine*, selon les niveaux d'études atteints. Ainsi, les enfants issus de milieux favorisés (parents cadres ou profession intellectuelle supérieure) représentent 35 % de l'ensemble des étudiants toutes formations supérieures confondues (RERS 2018). Ils sont cependant fortement surreprésentés dans les troisièmes cycles (41 %) et les grandes écoles (61 % à l'ENS) ainsi que dans les formations universitaires en sciences politiques et droit (37 %) ; ils sont au contraire très sous-représentés en STS (16 %), en AES (21 %) et en STAPS (29 %) et en dessous de la moyenne (31 %) en licence. Ces contrastes sont le fruit de comportements et de stratégies marquées socialement, et conduisent à considérer l'enseignement supérieur français comme un espace segmenté et hiérarchisé socialement (Verley & Zilloniz, 2010)

Cette hiérarchisation sociale est le produit d'une sélection qui prend sa source dès l'école primaire, qui se matérialise à l'entrée dans l'enseignement supérieur *via* le type (voie, série, mention) de baccalauréat obtenu, et qui se prolonge tout au long des parcours de formation supérieure. Certains diplômes/formations/filières/spécialités ou encore cursus sont plus attractifs que d'autres et, les places étant limitées, les postulants y sont plus ou moins sévèrement sélectionnés. Si le tri des candidats repose largement sur les capacités scolaires, présentes et passées, on sait qu'elles sont en grande partie déterminées par l'origine sociale.

Ainsi, par exemple, le taux de réussite à la licence en 4 ans est en moyenne de 39 % mais il varie fortement selon différents critères révélateurs des « performances scolaires » antérieures de l'étudiant (RERS 2018) : la réussite est rare chez les titulaires d'un baccalauréat professionnel (6 %) alors qu'elle concerne un bachelier général sur deux (50 %) ; elle est de 48 % chez les étudiants ayant passé le baccalauréat « à l'heure » et tombe à 16 % parmi ceux qui l'ont obtenu avec plus d'un an de retard. Elle dépend aussi du parcours après le baccalauréat puisque 41 % des étudiants entrés directement à l'Université vont réussir en 4 ans contre 25 % de ceux qui ont attendu deux ans pour le faire. Ces marqueurs scolaires sont corrélés avec l'origine sociale, puisque la réussite en licence concerne à peine un jeune sur trois issu de milieux défavorisés (31 %), surreprésentés parmi les bacheliers professionnels, et près de la moitié des jeunes issus au contraire d'un milieu très favorisé (48 %), plus souvent à l'heure et titulaires d'un baccalauréat scientifique. Ainsi « *l'enseignement supérieur, en même temps qu'il s'est ouvert à des fractions accrues de la jeunesse, a connu une diversification croissante de ses filières, rendant possible la multiplication des hiérarchies internes et donc le maintien, voire le renforcement, des inégalités sociales en son sein* » (Pinto, 2008).

La plupart des recherches présentées dans les paragraphes précédents font le parallèle entre professionnalisation, sélection universitaire et segmentation sociale des publics. La hausse des niveaux d'éducation et la professionnalisation des enseignements, bien réelles et qui touchent l'ensemble des jeunes, n'ont donc pas gommé, au contraire, les inégalités sociales d'accès aux filières et aux formations qui permettent une insertion professionnelle dans les meilleures conditions (Erlich & Verley, 2010). Comme l'analyse Lemistre (2015), la régulation des « files d'attente pour l'emploi » se fait de plus en plus *via* la professionnalisation des formations supérieures qui génèrent leurs propres files d'attente, créant ou reproduisant ainsi les inégalités d'accès liées à la sélection.

Ces différences sociales sont susceptibles de jouer également sur le processus d'insertion professionnelle, *via* le niveau d'éducation atteint mais pas seulement, comme le montre l'analyse dans plusieurs pays des triangles éducation, destinée professionnelle et origine sociale (Bernardi & Ballarino, 2016). Dans chacun des 14 pays étudiés, les chercheurs ont montré que l'origine sociale avait toujours un effet net sur la réussite professionnelle, c'est-à-dire par-delà l'effet, plus fort cependant, qui s'exerce *via* le niveau d'éducation atteint. Dans le cas français, ce résultat s'avérait toutefois plus net en milieu de carrière qu'en début de vie professionnelle et faible voire inexistant pour les diplômés de l'enseignement supérieur (Bouchet, Peugny & Vallet, 2016). Ces auteurs ont affiné ces résultats en reconduisant l'analyse auprès de deux cohortes de jeunes débutants (Goffette & Vallet, 2018). Ils confirment l'impact direct de l'origine socio-économique et culturelle des jeunes sur leur insertion professionnelle, et si ce résultat s'explique en grande partie par les inégalités d'accès aux diplômes les plus élevés, il ne s'y réduit pas. À diplôme égal, l'insertion est moins bonne pour les jeunes issus de familles ouvrières ou de familles peu diplômées.

Finalement, les parcours de formation peuvent être vus, *a posteriori*, comme la trace de stratégies formatives (contraintes par l'offre) qui vont marquer le processus d'insertion. L'interprétation des interactions entre parcours de formations et processus d'insertion professionnelle dépend du cadre théorique que l'on se donne. Dans les études citées, l'interprétation relève d'un choix entre « *une stratégie rationnelle d'acquisition de compétences ou de signaux afin d'améliorer la qualité d'un curriculum vitae ou, au contraire, d'un déterminisme structurel qui ne fait que reproduire les inégalités et favoriser les "héritiers" aussi bien dans leur parcours universitaire que dans leur parcours professionnel* » (Giret, 2003). Mais il est clair que les deux cadres ne s'excluent pas.

7. Du parcours de formation à la professionnalité étudiante

Observé *a posteriori*, une fois les études achevées, un parcours est caractérisé par l'enchaînement et l'accumulation d'épisodes potentiellement professionnalisants, propres à l'étudiant. Chacun de ces épisodes participe à la formation et finalement à la professionnalisation d'un étudiant. La valeur professionnelle d'un parcours dépend *in fine* de l'accumulation mais aussi de la combinaison de ces épisodes qui dotent le diplômé d'une combinaison particulière de compétences, complémentaires ou supplémentaires à son diplôme terminal, plus ou moins utiles pour son insertion professionnelle future. C'est ce que Béduwé et Mora (2017) ont appelé sa professionnalité. C'est l'étudiant lui-même qui se professionnalise, non seulement du fait de ses choix de formation mais à travers l'ensemble de son expérience de vie étudiante (Dubet, 1994).

Au gré des expériences vécues, la professionnalité s'enrichit de connaissances théoriques ou savoirs pratiques, de compétences spécifiques à un domaine d'études ou simplement connexes voire transversales à plusieurs domaines d'études, mais également d'une meilleure connaissance du fonctionnement du marché du travail et ses propres capacités. Ainsi, les diverses expériences d'emploi en cours d'études, intégrées ou non au cursus de formation (stages, alternance mais aussi activités salariées et jobs étudiants), les séjours d'études à l'étranger, la participation à des dispositifs de préparation à la vie professionnelle, ou encore l'engagement associatif, l'activité syndicale ou militante, les années de césure, dès lors qu'ils sont susceptibles d'enrichir un CV et d'être valorisés au moment de l'insertion professionnelle ultérieure, contribuent à façonner la professionnalité d'un étudiant.

C'est cette combinaison particulière de compétences, générales, transversales ou spécifiques à un domaine professionnel, qui va intéresser un futur employeur. Comme le montre Lazear (2003) les entreprises n'accordent pas toutes le même poids aux différents types de compétences que possède un individu (*skill-weights approach*). En ce sens, aucune des compétences de l'individu considérées seules n'est spécifique à l'entreprise, qui les considère toutes comme générales. En revanche leur « combinaison pondérée » peut s'avérer spécifique aux besoins d'une entreprise, chaque entreprise pouvant d'ailleurs accorder un poids différent à chacune des compétences.

En s'appuyant sur les données de l'enquête Génération 2010 du Céreq auprès des jeunes sortis de l'enseignement supérieur au-delà de bac+3, Béduwé & Mora (2017) ont proposé une mesure de cette professionnalité et montré qu'elle avait effectivement un impact net, au-delà du diplôme et de l'origine sociale, sur les conditions d'insertion et de réussite professionnelle dans les trois premières années de vie active. Il existe différents profils de professionnalité déterminés par l'enchaînement et la nature des épisodes d'un parcours. Certains profils renforcent l'employabilité des diplômés et/ou modifient la qualité de l'emploi trouvé. Notamment quand ils correspondent à une accumulation d'épisodes dont les recherches citées précédemment ont souligné la valeur professionnelle. Et lorsque, par ailleurs, la professionnalité correspond à l'accumulation de compétences liées à la discipline de formation, ou considérées comme telles par les étudiants, elle s'avère un vrai bonus pour la qualité de l'emploi obtenu. Elle pourrait même augmenter, faiblement, les chances d'obtenir un emploi « adéquat » (Béduwé, 2018).

Conclusion

Grâce aux données du Céreq et des observatoires, on dispose aujourd'hui d'études et de résultats bien établis sur l'impact de certaines étapes d'un parcours sur l'accès à l'emploi des diplômés du supérieur. Au total, plus un parcours est long, plus il a de chances d'être complexe en termes de savoirs, de connaissances, de compétences ou encore de signaux quant aux capacités de l'étudiant, au-delà des connaissances certifiées par son diplôme terminal. Ce qui rend l'analyse et *a fortiori* l'interprétation des interactions possibles entre parcours de formation et parcours d'insertion professionnelle également plus complexe. Mais cette double complexité témoigne en retour de la richesse des relations qui s'établissent entre formations et emplois, c'est-à-dire entre des individus formés et leurs carrières professionnelles.

Les études présentées dans ce volume sont un nouveau témoignage de cette richesse.

Références bibliographiques

- Bachelet, A., Le Long, Y., Collet, X., Groult, S., Planquois, C. & Raoul, L. (2014). La poursuite d'études après un master. Dans C. Béduwé, M. Cassette & P. Lemistre (Eds), *Parcours de formation des étudiants de master* (p. 49-71). Marseille : Céreq, coll. « Relief » (n° 46).
- Beaupère, N., & Boudesseul, G. (2009). *Sortir de l'Université sans diplôme, comprendre les parcours d'étudiants décrocheurs*. Paris : La Documentation Française.
- Beaupère, N., Collet, X., & Issehnane, S. (2017). L'alternance à l'université, quel effet propre sur l'insertion ? *Formation Emploi*, 138, 79-97.
- Béduwé, C. (2018). La professionnalisation peut-elle ignorer l'adéquation formation emploi ? Dans C. Béduwé, S. Croity-Belz & C. Soldano, *La professionnalisation peut-elle ignorer l'employabilité ? Application à l'enseignement supérieur et la formation tout au long de la vie. Actes du 4ème séminaire interdisciplinaire Évaluation Formation Emploi* (p. 101-126). Marseille : Céreq, coll. « Échanges » (n° 8).
- Béduwé, C., Berthaud, J., Giret, J.-F. & Solaux, G. (2019). *Salariat étudiant, parcours universitaires et conditions de vie*. Paris : La documentation Française, coll. « Études et Recherches de l'Observatoire national de la vie étudiante ».
- Béduwé, C., Cassette, M., & Lemistre, P. (Eds) (2014). *Parcours de formation des étudiants de master*. Marseille : Céreq, coll. « Relief » (n° 46).
- Béduwé, C., & Espinasse, J.-M. (1995). France : politique éducative, amélioration des compétences et absorption des compétences. *Sociologie du travail*, 37(4), 527-556.
- Béduwé, C., Fourcade, B., & Giret, J.-F. (2009). Parcours de formation et insertion professionnelle : le cas des scientifiques. *Formation Emploi*, 106, 5-23.
- Béduwé, C., & Giret, J.-F. (2004). Le travail en cours d'études a-t-il une valeur professionnelle ? *Économie et Statistique*, 378-379, 55-83.
- Béduwé C. & Giret JF. (2012). Les stratégies de contournement de la licence sont-elles payantes pour les formations scientifiques ? Dans I. Borrás, D. Epiphane, P. Lemistre, G. Ryk (dir.), *Étudier en licence : parcours et insertion* (p. 225-237). Marseille : Céreq, coll. « Relief » (n° 36).
- Béduwé, C., & Giret, J.-F. (2014). Projet professionnel, parcours de formation et insertion professionnelle des diplômés scientifiques. Dans C. Bonnard & J.-F. Giret (coord.), *Quelle attractivité pour les études scientifiques dans une société de la connaissance*. Paris : L'Harmattan, coll. « Savoir et Formation », série « Enseignement supérieur ».
- Béduwé, C., & Giret J.-F. (2018). Le travail salarié des étudiants en France. Dans T. Couppié, A. Dupray, D. Epiphane et V. Mora (coord.) *20 ans d'enquêtes Génération* (p. 117-125). Marseille : Céreq, coll. « Essentiels » (n° 1).

- Béduwé, C., & Mora, V. (2017). De la professionnalité des étudiants à leur employabilité, n'y a-t-il qu'un pas ? *Formation Emploi*, 138, 59-77.
- Béduwé, C., Berthaud, J., Giret, J.-F. & Solaux, G. (2018). Les relations entre l'emploi salarié et les interruptions d'études à l'université. *Éducation et Sociétés*, 41, 9-25.
- Beffy, M., Fougere, D. & Maurel, A. (2009). L'impact du travail salarié des étudiants sur la réussite et la poursuite des études universitaires. *Économie et Statistique*, 422, 31-50.
- Béret, P. (2002). Projets professionnels et emplois ultérieurs : une analyse des mécanismes de l'insertion professionnelle. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 31/2. URL : <http://journals.openedition.org/osp/4776>.
- Belghith, F. (2015). L'activité rémunérée des étudiants. Une diversité de situations aux effets contrastés, *OVE Infos*, 30. URL : <http://www.ove-national.education.fr/publication/ove-n30-lactivite-remuneree-des-etudiants>.
- Bernardi, F., & Ballarino, G. (eds) (2016). Education, Occupation and Social origin: a comparative analysis of the transmission of Socio-Economics inequalities. Cheltenham and Northampton, MA: Edward Elgar.
- Body, K. M.D, Bonnal, L., & Giret, J.-F. (2017). Mesurer l'effet du travail salarié sur la réussite : une analyse statistique sur les étudiants d'une université française. *Mesure et évaluation en éducation*, 40(3), 69-103.
- Borras, I., Boudier, M., Calmand, J., Canals, V., & Ménard, B. (2014). Comparer les performances des universités : les indicateurs quantitatifs en questions. Dans J. Calmand & D. Epiphane (coord.), *Évaluer les universités. Analyse critique des indicateurs d'établissements et méthodologie des enquêtes auprès des recruteurs* (p. 7-47). Marseille : Céreq, coll. « Relief » (n° 47).
- Borras, I., Epiphane, D., Lemistre, P. & Ryk, G. (Eds.) (2012). *Étudier en licence : parcours et insertion (Groupe de travail sur l'enseignement supérieur)*. Marseille : Céreq, coll. « Relief » (n° 36).
- Bouchet, V., 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*, 2016-05.
- Brézault, M. (2016). La mobilité internationale, vecteur de professionnalisation du parcours des étudiants ? Dans P. Lemistre & V. Mora (coord.). *Professionnalisation des publics et des parcours à l'université (Groupe de travail sur l'enseignement supérieur)* (p. 15-35). Marseille : Céreq, coll. « Échanges » (n° 3).
- 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 Statistiques*, 499, 79-105.
- Calmand, J., Rouaud, P., & Sulzer, E. (2014). Les effets des expériences à l'étranger en cours d'études sur l'insertion : quelques résultats issus de l'enquête Génération 2010. Communication aux 7^{èmes} Rencontres du Réseau Jeunes et Sociétés, Poitiers, Octobre 2014.
- Calmand, J., Rouaud, P., & Sulzer, E. (2016). Séjours à l'étranger en cours d'études, une plus-value sur l'insertion en France ? *Bref du Céreq*, 348.
- Calmand, J., Condon S., Pietropaoli, K., Rouaud, P., & Santelli, E. (2018). Expériences à l'étranger en cours d'études et insertion : des liens complexes, pour quelle plus-value ? *Formation Emploi*, 142, 57-77.
- Calmand, J., Giret, J.-F. & Guégnard, C. (2014). Les formations professionnelles de l'enseignement supérieur en France au prisme de l'insertion et de la mobilité sociale des diplômés. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 43/1. URL : <https://journals.openedition.org/osp/4307>.
- Calmand, J., Ménard, B., & Mora, V. (2015). *Faire des études supérieures et après ?* Marseille : Céreq, coll. « Note Emploi Formation » (n° 52).
- Céreq (2017). *Quand l'école est finie...* Marseille : Céreq, coll. « enquêtes » (n° 1).

- Didier, C., & Simonin, P. (2012). Du rôle émancipatoire des césures dans la formation des ingénieurs. *Forme d'éducation et processus d'émancipation*, May 2012, Rennes, France. <halshs-00783225>
- Delès, R. (2017). Le projet professionnel des étudiants : outil de professionnalisation ou injonction ? *Éducation et sociétés*, 39(1), 169-183.
- Dubet, F. (1994). Dimensions et figures de l'expérience étudiante dans l'université de masse. *Revue française de sociologie*, 35-4, 511-532.
- Dupray, A. (2000). Le rôle du diplôme sur le marché du travail : filtre d'aptitudes ou certification de compétences productives ? *L'orientation scolaire et professionnelle*, 29(2). URL : <https://journals.openedition.org/osp/5909>.
- Duru-Bellat, M., & Kieffer, A. (2008). Du baccalauréat à l'enseignement supérieur en France : déplacement et recomposition des inégalités. *Population*, 63(1), 123-157.
- Erlich, V., & Verley, E. (2010). Une relecture sociologique des parcours des étudiants français : entre segmentation et professionnalisation. *Éducation et sociétés*, 26(2), 71-88.
- Fouquet, S. (2013). Parcours et réussite en licence et en master à l'université. *Note information SIES*, 13.02
- Garrouste, M., Kramarz, F., & Zizzo, C. (2018). L'accès à la formation en apprentissage : une question de ressources régionales ? *Formation Emploi*, 142, 5-33.
- Gauthier, J. (2008). Les enseignements du débat national université emploi : regard sur les cadres cognitifs et normatifs des acteurs légitimes. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 37/2. URL : <https://journals.openedition.org/osp/1646>.
- Gayraud, L., Simon Zarca, G., & Soldano, C. (2011). *Université : les défis de la professionnalisation*. Marseille : Céreq, coll. « Note Emploi Formation » (n° 46).
- Giret, J.-F. (2003). La diversité des parcours universitaires influence-t-elle l'insertion professionnelle des diplômés de l'enseignement supérieur ? Dans J.-F. Giret (dir.), *Parcours étudiants : de l'enseignement supérieur au marché du travail* (p.75-86). Marseille : Céreq, coll. « Relief » (n° 1).
- Giret, J.-F. (dir.) (2003). *Parcours étudiants : de l'enseignement supérieur au marché du travail*. Marseille : Céreq, coll. « Relief » (n° 1).
- Giret, J.-F., & Issehnane, S. (2012) L'effet de la qualité des stages sur l'insertion professionnelle des diplômés de l'enseignement supérieur. *Formation Emploi*, 117, 29-47.
- Glaymann, D. (2015). Quels sont les effets de l'inflation des stages dans l'enseignement supérieur. *Formation Emploi*, 129, 5-22
- Goffette, C., & Vallet, L.-A. (2018). Les trajectoires d'insertion professionnelle des jeunes portent-elles la marque de leurs origines socio-économique et culturelle ? Dans T. Couppié, A. Dupray, D. Epiphane et V. Mora (coord.) *20 ans d'enquêtes Génération*. Marseille : Céreq, coll. « Essentiels » (n° 1).
- Grelet, Y. (2011). Au fil des parcours, de l'orientation à l'insertion. *Céreq Bref*, 287.
- Issehnane, S. (2011). Le développement de l'apprentissage dans le supérieur : une évaluation empirique à partir de l'enquête Génération 2001. *Travail et Emploi*, 125, 27-39.
- Kergoat, P., & Lemistre, P. (2014). Professionnalisation de l'enseignement supérieur et sélection des publics : les faux-semblants de la démocratisation. *Économie et Sociétés*, 9, 1405-1438.
- Lazear, E.P. (2003). Firm-Specific Human Capital: A Skill-Weights Approach. *NBER Working Paper*, No. 9679. URL : <https://www.nber.org/papers/w9679>.
- Lemistre, P. (2012). Sortir de L3 et entrer sur le marché du travail : l'accès au premier emploi. Dans I. Borrás, D. Epiphane, P. Lemistre & F. Ryk (Eds.), *Étudier en Licence : parcours et insertion (Groupe de travail sur l'enseignement supérieur)* (p. 203-223). Marseille : Céreq, coll. « Relief » (n° 36).

- Lemistre, P. (2015). La professionnalisation des formations initiales : une solution aux mutations du marché de l'emploi pour les jeunes ? *Revue française de pédagogie*, 192(3), 61-72.
- Lemistre, P. (2017). À qui profite la professionnalisation des parcours ? Dans J. Calmand, T. Coupplié & V. Henrard (coord.), *Rendement éducatif, parcours et inégalités dans l'insertion des jeunes. Recueil d'études sur la Génération 2010* (p. 109-128). Marseille : Céreq, coll. « Échanges » (n° 5).
- Lemistre, P. & Ménard, B. (2014). De la licence générale scientifique vers le master : des parcours typiques ? Dans C. Bédouvé, M. Cassette & P. Lemistre (Eds), *Parcours de formation des étudiants de master* (p. 13-24). Marseille : Céreq, coll. « Relief » (n° 46).
- Lemistre, P., & Ménard, B. (2018). Dispositifs de professionnalisation à l'université : quels effets à l'insertion, et pour quels étudiants ? *L'orientation scolaire et professionnelle*, 47/2. URL : <http://journals.openedition.org/osp/5990> ; DOI : 10.4000/osp.5990.
- Lemistre, P., & Mora, V. (coord.) (2016). *Professionnalisation des publics et des parcours à l'université. (Groupe de travail sur l'enseignement supérieur)*. Marseille : Céreq, coll. « Échanges » (n° 3).
- Maetz, I. (2017). La poursuite d'études des diplômés de licence en première année de master. *Note d'information du SIES*, 17.07.
- Marchal, E. (2015). *Les embarras des recruteurs Enquête sur le marché du travail*. Paris : Éditions de l'EHESS, coll. « Ces de figure ».
- Margaria, C. (2017). *Du bénévole au jeune cadre : la place des activités associatives dans le recrutement des jeunes diplômés*. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation. Paris Sorbonne Cité-Paris Descartes.
- Martinelli, D., & Stoeffler-Kern, F. (coord.) (1998). *Parcours de formation et insertion professionnelle des étudiants, sources et méthodes*. Marseille, Céreq, coll. « Documents » (n° 134).
- Meng, C. & Heijke, H. (2005). *Student time allocation, the learning environment and the acquisition of competencies*, ROA-RM-2005/1E, Research Centre for Education and the Labour Market, Maastricht.
- Merle, P. (2000). Le concept de démocratisation de l'institution scolaire : une typologie et sa mise à l'épreuve. *Population*, 55(1), 15-50.
- Pinto, V. (2008). Démocratisation et professionnalisation de l'enseignement supérieur. *Mouvements*, 2008/3, 55-56.
- Pinto, V. (2010). L'emploi étudiant et les inégalités sociales dans l'enseignement supérieur. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 183, 58-71.
- Quenson, E. & Coursaget, S. (dir.) (2012). *La professionnalisation de l'enseignement supérieur. De la volonté politique aux formes concrètes*. Toulouse : Octarès.
- Repères et Références statistiques. Édition 2018*. MEN-DEP.
- Rose, J. (2008). La professionnalisation des études supérieures, Tendances, acteurs et formes concrètes. Dans *Les chemins de la formation vers l'emploi. 1^{ère} biennale formation-emploi-travail* (p. 43-58). Marseille : Céreq, coll. « Relief » (n° 25).
- Rose, J. (2014). *Mission Insertion. Un défi pour les Universités*. Rennes, PUR.
- Selz, M., & Vallet, L.-A. (2006). La démocratisation de l'enseignement et son paradoxe apparent. Dans Insee, *Données sociales. La société française. Édition 2006* (p. 101-107). Insee, coll. « Insee références ».
- Sarfati, F. (2014). L'alternance au risque de la sursélectivité. *Revue française de socioéconomie*, 14(2), 71-92.
- STRANES (2015). *Pour une société apprenante - propositions pour une stratégie nationale de l'enseignement supérieur*. URL : <http://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/cid92442/pour-une-societe-apprenante-propositions-pour-une-strategie-nationale-de-l-enseignement-superieur.html>

- Théophile, N. (2014). *De la compréhension de l'échec en master à la mesure de la réussite*. Dans C. Bédoué, M. Cassette & P. Lemistre (Eds), *Parcours de formation des étudiants de master* (p. 43-48). Marseille : Céreq, coll. « Relief » (n° 46).
- Verley, E., & Zilloniz, S. (2010). L'enseignement supérieur en France : un espace segmenté qui limite l'égalisation des chances. *Formation Emploi*, 110, 5-18.
- Zilloniz, S. (2017). Les activités rémunérées des étudiants : quelles formes et quelle organisation ? *Dares Analyses*, 046.

Introduction générale

Rôles des parcours d'études sur l'insertion professionnelle

Julien Calmand et Philippe Lemistre***

La problématique soulevée lors des recherches du groupe de travail sur l'enseignement supérieur qui ont mené à cet ouvrage est liée à deux évolutions concomitantes : l'expansion scolaire et la professionnalisation. Si la professionnalisation répond à des attendus européens, elle s'effectue selon des modalités propres à la France.

La spécificité de la politique française d'expansion scolaire a été de favoriser la professionnalisation des diplômés notamment par la création de diplômes professionnels ou l'augmentation des effectifs accueillis dans les filières déjà existantes. La professionnalisation emprunte deux voies indissociables pour la formation initiale, celles des contenus et des parcours. Concernant les contenus, la professionnalisation passe par la création de filières professionnelles, comme les licences professionnelles en France en 1999. À la frontière de la professionnalisation des contenus et des parcours, on trouve la mise en situation sur le marché du travail, soit l'apprentissage ou les stages. Viennent ensuite nombre de dispositifs dans le supérieur et aussi en amont, dont l'objectif est de préparer les jeunes pour le marché du travail en facilitant leur orientation dans le système éducatif, en lien avec la réalisation de leur projet professionnel.

Nous nous intéressons ici plus spécifiquement à la professionnalisation des contenus non seulement pour le diplôme final, mais aussi pour les diplômes intermédiaires, le passage par l'apprentissage, les stages, et enfin le rapport au travail qui découle des multiples expériences personnelles. En regard des seuls diplômés, dans cette perspective un parcours professionnalisé contient au moins un diplôme professionnel du supérieur ou du secondaire. Ces derniers sont de plus en plus présents dans les parcours qui mènent à un diplôme du supérieur, leur nombre ayant considérablement augmenté. Ainsi, le baccalauréat professionnel créé en 1985 est obtenu par 67 096 jeunes en 1995 et 179 841 en 2016. Dans le même temps, les effectifs de bacheliers généraux augmentent de 40 000 individus, soit près de trois fois moins. La croissance des effectifs en baccalauréat professionnel, particulièrement forte pour le domaine des services, se fait sans doute en partie au détriment de la filière technologique qui perd des effectifs dans ce domaine. Toutefois, cette désaffection relative peut aussi s'expliquer par la croissance des effectifs dans la filière générale la plus proche du domaine des services, la filière économique et sociale (Lemistre & Merlin, 2019)

Concernant l'enseignement supérieur en France, il a connu deux principaux mouvements de professionnalisation. Le premier débute dans les années 1960-1970 avec la création des BTS, DUT et DESS. Le début de la seconde ère de professionnalisation coïncide avec la création des licences professionnelles et le passage au LMD au début des années 2000. Après une multiplication des effectifs par neuf en BTS et plus de deux en DUT des années 1980 aux années 2000, ces effectifs ont ensuite stagné, avec 242 000 diplômés de BTS et 117 000 de DUT en 2010.

L'expansion scolaire repose désormais sur les niveaux licence (L) et master (M). Au niveau L, la croissance des diplômés délivrés est portée par la licence professionnelle avec 44 000 diplômés délivrés en 2010. Si au niveau M, la croissance du nombre de diplômés professionnels délivrés avant 2000 a été tirée par les bacs+5 professionnels universitaires (les DESS d'alors), c'est sans commune mesure avec les évolutions à partir des années suivantes qui conduiront de 2000 à 2010 à presque

* Céreq/Iredu (Institut de Recherche en Education), Université de Bourgogne, Dijon.

** Céreq-CERTOP-UMR 5044 – CNRS - Maison de la Recherche - Université de Toulouse II - Le Mirail.

doubler le nombre de diplômés de master professionnel, pour atteindre 106 000 diplômes de master délivrés en 2010 (Kabla-Langlois, 2016).

Compte tenu des évolutions précédentes, les parcours se modifient, ainsi que le rôle de certains diplômes au sein de ces parcours, particulièrement des diplômes professionnels. Destinés tout d'abord à permettre un accès direct au marché du travail, ces derniers deviennent propédeutiques, au moins jusqu'à bac+3. Par exemple, les baccalauréats technologiques sont d'abord destinés à une insertion immédiate. Ensuite, les brevets de technicien supérieur s'inscrivent dans la continuité de ces baccalauréats technologiques, de même que les DUT. Si les premiers vont assez bien assurer cette continuité, notamment car ils sont dispensés au sein des mêmes établissements (lycées technologiques), ce ne sera rapidement pas le cas des seconds. La raison est simple : les meilleures filières (ou supposées telles) du supérieur attirent les bons lycéens, non seulement issus des filières technologiques, mais aussi des filières générales. Même si pour ces dernières il y a d'autres filières d'excellence (les classes préparatoires notamment), le DUT demeure un débouché sélectif et privilégié par rapport à nombre de formations générales universitaires de premier cycle. Ainsi, dans le cadre de l'expansion scolaire, les bacheliers généraux vont-ils devenir majoritaires parmi les sortants de DUT. Corollaire de cette dernière, la sélectivité va conduire les étudiants sélectionnés en DUT à souhaiter poursuivre leurs études, puisqu'ils sont relativement performants. Un diplôme qui n'était pas destiné à la poursuite d'études le devient alors contre la volonté de l'institution, dans un premier temps du moins¹. Dans ce contexte, plus de 60 % des détenteurs de DUT poursuivent leurs études, avant même la création des licences professionnelles en 1999, et plus de 80 % pour les sortants de 2010 dont 50 % jusqu'au niveau bac+5². Les licences professionnelles s'inscrivent dans la même logique avec déjà 30 % de taux de poursuite d'études pour les diplômés de 2014 (Sies, 2017) et un souhait de poursuite d'études exprimé par plus de 40 % des jeunes en dernière année de licence en 2016 (Lemistre, 2019). Dans le même temps, l'apprentissage se développe dans l'enseignement supérieur au détriment du secondaire sans logique de filière, « *les apprentis du haut (supérieur) n'étant pas les apprentis du bas (secondaire)* » (Kergoat & Lemistre, 2014). La sélectivité des filières et lors des parcours s'avère en effet discriminante socialement et compte tenu des performances antérieures dans le système éducatif. C'est l'élitisme républicain à la française (Baudelot & Establet, 2009). Ainsi la France apparaît d'une part comme un « bon élève de l'Europe » puisqu'ayant déjà dépassé l'objectif du traité de Lisbonne de 40 % de diplômés parmi les 30-34 ans à l'horizon 2020, mais d'autre part comme un mauvaise élève en termes de reproduction sociale (OCDE 2016).

Dans ce contexte, l'objectif d'égalité des chances est partie prenante de l'ambition des pouvoirs publics de « bac moins trois à bac plus trois » pour établir « *un continuum de formation articulant les trois années qui précèdent et les trois années qui suivent le baccalauréat* » (circulaire MEN-MESR n°2013-2012 du 18/06/2013). Pour renforcer l'égalité des chances, il faudrait alors permettre à tous d'accéder à un niveau d'études de trois années après le bac au moins. Afin d'adapter l'offre à l'ensemble des publics et permettre au plus grand nombre d'accéder à l'enseignement supérieur, la création de filières professionnelles ou de diplômes à bac+3 et plus semble essentielle (Korolitski & Lichtenberger, 2012). Il s'agit de permettre des parcours diversifiés où les bifurcations sont facilitées, notamment entre filières générales et professionnelles.

Toutefois, la création de diplômes, de filières et de spécialités de formation va de pair avec une sélectivité accrue des publics. Ainsi, la multiplication des titres brouillerait les cartes sans jamais être amenée à les redistribuer, un phénomène qui participe à la reproduction sociale en « *jouant des erreurs de perception que favorise la floraison anarchique des filières et des titres à la fois relativement insubstituables et subtilement hiérarchisés* » (Bourdieu, 1979, p. 174). C'est la démocratisation ségrégative (Merle, 2012). Cette notion met en évidence ce que peut masquer la démocratisation quantitative, supposée uniforme au sens d'une augmentation généralisée des niveaux d'éducation, qui en réalité masque des logiques internes à chaque niveau. Alors qu'auparavant les enfants de milieux riches en capitaux économiques et culturels se distinguaient par des durées de scolarité plus longues (inégalités quantitatives), ils se distinguent aujourd'hui par le choix de filières dont sont en partie exclus les enfants des classes populaires (inégalités qualitatives) (Peugny, 2013).

¹ Les poursuites d'études vont être institutionnalisées notamment à travers le nouveau PPN (programme pédagogique national des DUT) qui propose trois parcours de formation : insertion immédiate, poursuite courte (licence), poursuite longue (bac+5).

² Source enquête DUT 2012.

L'hypothèse que nous faisons ici est que se superpose à la démocratisation ségrégative par la filière et la spécialité, une ségrégation par la nature du parcours lui-même, non seulement selon les types de formation, mais aussi des situations de stage, ou plus généralement du rapport au travail qui ont jalonné ce parcours. En outre, les deux éléments sont liés, le parcours et son contenu étant déterminant de la filière, voire de la spécialité du diplôme final. Dès lors que le renforcement d'un continuum de bac moins trois à bac plus trois s'appuyant sur des parcours différenciés est affiché comme objectif, on peut alors s'interroger, d'une part sur le caractère discriminant d'une logique de parcours distincts et, d'autre part, sur l'impact d'un parcours différent pour aboutir au même type de certification finale.

Il est important de noter qu'un état des lieux est d'autant plus nécessaire que, comme cela a été mentionné précédemment, il y a eu des évolutions notables récemment. Or, celles-ci sont susceptibles de faire évoluer la stratification sociale. La France semblait appartenir au pays où l'expansion scolaire s'apparente à un processus de diversion favorable aux classes sociales supérieures qui accèdent non seulement davantage aux plus hauts niveaux, mais aussi aux filières les plus sélectives (Brint et Karabel, 1989). Or, les évolutions récentes peuvent soit renforcer ce processus, soit l'atténuer. L'hypothèse de diversion pour l'ensemble des pays faisait en effet consensus jusqu'aux années 2000. Une autre est venue la relativiser depuis. Dans cette perspective, les opportunités offertes par l'expansion scolaire s'avèreraient majoritairement inclusives compte tenu d'une diffusion des classes populaires dans toutes les filières, avec des différenciations selon les structures éducatives des pays, mais une prévalence globale de l'hypothèse inclusive sur celle de diversion pour plusieurs pays (Shavit, Arum et Gamoran, 2007).

Un état des lieux des trajectoires d'études n'est néanmoins pas suffisant pour analyser les vertus possibles des composantes des nouvelles trajectoires d'études. Les études qui mettent en avant une expansion scolaire inclusive établissent en effet une hiérarchie souvent implicite entre les filières d'études. L'hypothèse qui est faite est que les ségrégations dans le système éducatif pour l'accès à certains types de diplômes se prolongent à l'identique sur le marché du travail. Dans cette perspective, une trajectoire inclusive dans le système éducatif aurait aussi des vertus à l'insertion. En mettant en doute cette conjecture, la notion même de trajectoires inclusives peut être interrogée en examinant la valorisation des trajectoires d'études sur le marché du travail. En effet, à type de diplôme final du supérieur donné, si les trajectoires des jeunes d'origine sociale modeste les plus communes avant l'obtention du diplôme du supérieur s'avèrent pénalisantes sur le marché du travail par rapport à celles des jeunes les plus favorisés socialement, l'avantage obtenu dans le système éducatif est susceptible d'être en tout, ou partie, effacé en situation d'emploi³.

Cet ouvrage propose donc un état des lieux dans les différents registres invoqués, sans prétention à l'exhaustivité.

La première contribution est de Boris Ménard du Service statistique du MESRI et chercheur associé au CERTOP. Sa contribution repose sur l'appariement d'enquêtes administrées par le ministère dont principalement l'enquête à 30 mois pour les diplômés de master de 2014. Pour les différents grands domaines de spécialité, l'effet du type de bac est croisé avec les performances au bac. Parmi les nombreux résultats, on peut noter l'effet toujours déterminant du type de bac et de la performance sur l'insertion à type de master donné, variable néanmoins selon la filière. Si des résultats sont attendus comme par exemple la prime aux bacs S avec mentions, d'autres le sont moins : les détenteurs d'un bac pro ou techno sont loin d'être systématiquement pénalisés à l'insertion à type de master donné.

³ Pour clarifier cette idée, prenons l'exemple fictif d'un diplôme sélectif du plus haut niveau pour lequel deux trajectoires se distinguent. L'une, avec un passage par une filière professionnelle et l'autre non. Dans la seconde dominent les classes supérieures, contrairement à la première. La trajectoire professionnalisée est donc réputée inclusive, car elle permet à des jeunes d'origine sociale modeste d'accéder à un haut diplôme sélectif. Si sur le marché du travail, la trajectoire professionnalisée des jeunes d'origine sociale modeste conduit à une moins bonne valorisation du diplôme que la trajectoire plus académique des plus favorisés socialement, son caractère inclusif est donc fortement relativisé, plus encore si sa plus value est également faible en regard des autres diplômes obtenus par les jeunes de même origine sociale et au parcours antérieur comparable. Ainsi, une trajectoire est réellement inclusive si elle permet à la fois une plus value relative dans le système éducatif et sur le marché du travail.

Le second chapitre de Fanette Merlin du Céreq et de Philippe Lemistre tente de saisir les parcours des diplômés de licence et master en empilant trois enquêtes Génération du Céreq de 1998, 2004 et 2010. Les parcours sont différenciés par grand domaine de spécialité du diplôme final et selon le type de bac et possible bac+2. Les trajectoires proposées sont mises en relation avec le genre, l'origine sociale et l'insertion. À l'insertion, les trajectoires bousculent la hiérarchie des diplômes : par exemple c'est une trajectoire master comprenant un DUT qui mène à l'insertion la plus favorable. Quant au genre, les trajectoires les moins favorables à l'insertion sont principalement féminines ; *a contrario*, les trajectoires BTS à bac+3 et 5 semblent clairement un vecteur de promotion sociale.

Le chapitre suivant de Julie Béné de l'INJEP repose sur une exploitation d'un module de l'enquête Génération 2013 financé par l'INJEP sur le rapport au travail. Il s'agit de voir dans quelle mesure la formation au sein de l'enseignement supérieur façonne les attitudes des jeunes face au travail, soit leur rapport au travail, ceci en fonction de leurs parcours d'études déclinés en deux catégories : généraliste ou professionnalisant pour les sortants dont le plus haut diplôme est la licence. Le rapport au travail est saisi *via* 9 éléments dont l'importance était évaluée par les individus, notamment la sécurité de l'emploi, la reconnaissance hiérarchique, l'autonomie, l'équilibre entre vie professionnelle et personnelle, etc. Parmi les résultats, on peut citer par exemple une attention accrue à la sécurité de l'emploi avec un parcours professionnalisant, des parcours généralistes qui s'accompagnent d'une sensibilité au contenu du travail. Globalement, il y a un lien avéré entre parcours et rapport au travail pour les diplômés de licence. Le lien de causalité reste à explorer. Dans ce domaine, la socialisation primaire, saisie par l'origine sociale, a un effet important sur le rapport au travail. Or, elle influence aussi beaucoup le parcours d'étude comme le suggèrent aussi les deux premiers chapitres.

Le quatrième chapitre est une contribution de Magalie Jaoul-Grammare et de Cécile Gauthier qui questionnent l'accès aux filières les plus sélectives de l'enseignement supérieur que sont les formations d'ingénieurs dispensées à l'université ou dans les grandes écoles. L'intérêt de cet article pour l'ensemble des travaux du sous-groupe est de considérer la question des parcours d'accès à ces formations élitistes par le prisme de la différenciation homme/femme. Malgré la diversification des parcours d'accès aux diplômes d'ingénieur, qui favorise une hétérogénéité des publics représentés dans ces formations, c'est une hiérarchisation des diplômes qui s'opère. Ainsi, les étudiants les moins dotés en capital scolaire, culturel, les femmes sont moins représentées dans les cursus non universitaires. Pour atteindre ces formations, elles doivent réaliser « la voie royale » (bac S, en avance, mention TB, CPGE) alors que ce n'est pas le cas pour les hommes. Et trois ans après la sortie du système éducatif, le type d'établissement délivrant le diplôme a un impact significatif sur la rémunération. Le genre continue d'être discriminant dans l'emploi : à diplôme et secteur d'emploi égal, les femmes occupent moins souvent des emplois favorables que les hommes.

Le cinquième chapitre de Julien Calmand traite des effets de la professionnalisation de l'enseignement supérieur et du doctorat sur les parcours scolaires et professionnels des docteurs. Il s'agit d'étudier comment ces deux mouvements favorisent l'accès en doctorat à des étudiants aux trajectoires scolaires plus professionnalisées. En comparant trois cohortes du dispositif Génération, on assiste à un accès plus important en doctorat ayant collecté des diplômés de types professionnels (BTS-DUT, grandes écoles). Cette transformation morphologique du champ est favorisée d'une part par la diversification des parcours dans l'enseignement supérieur et d'autre part par un changement des modes de recrutement en doctorat basé sur une plus forte sélection et une meilleure acculturation aux attentes de la sphère privée. Ces mouvements favorisent aussi une plus grande intégration des docteurs dans la sphère du privé une fois la thèse en poche. Les docteurs aux parcours scolaires professionnels sont plus enclins à embrasser les carrières en entreprises et délaissent le plus souvent celles de la recherche publique.

La sixième contribution de Martine Cassette, Nathalie Jacob et Aurélie Cassette apporte une dimension territoriale au sujet que nous traitons dans l'ensemble de ce sous-groupe puisqu'il s'agit d'étudier les parcours des étudiants de l'université de Lille 1. À partir de deux enquêtes sur l'insertion des licences professionnelles et de master de cette université, les auteures montrent la différenciation des parcours scolaires et d'insertion à l'issue de ces deux formations. En licence professionnelle, en mêlant type de baccalauréat, diplôme d'entrée dans le supérieur et accès ou non à l'apprentissage, Martine Cassette identifie 8 trajectoires différenciées. Alors que la poursuite d'étude à l'issue de la licence professionnelle

est devenue un enjeu, ce sont les jeunes ayant acquis un bac général, ayant un parcours professionnel ou ayant acquis un diplôme en apprentissage qui continuent leur chemin dans l'enseignement supérieur. Ces profils bénéficient aussi d'une meilleure insertion. Ces étudiants, lorsqu'ils ne poursuivent pas, ont aussi une meilleure insertion que les autres. S'il n'y a pas de différence en termes d'accès à l'emploi, ils sont plus souvent stabilisés dans leur emploi, accèdent plus souvent au statut de cadre ou profession intermédiaire et sont mieux rémunérés. Pour les masters, Nathalie Jacob propose une triple différenciation des parcours scolaires selon l'acquisition de diplômes professionnels, la présence ou non de stage, ou de l'alternance en master. À l'université de Lille 1, plus de la moitié des diplômés de master en 2011, 2012 et 2013 avaient auparavant acquis au moins un diplôme professionnel du supérieur, 67 % avaient effectué un stage et 30 % ont réalisé leur bac+5 par l'alternance. Cette dernière forme de professionnalisation du master apporte un avantage sur le marché du travail. Trente mois après leur sortie sur le marché du travail, les alternants accèdent plus souvent à l'emploi, sont mieux rémunérés et sont plus satisfaits de leur emploi. Cet avantage se confirme d'autant plus lorsque les alternants de masters ont acquis des diplômes professionnels durant leur cursus antérieur.

Ces aspects professionnalisants des parcours dans l'enseignement supérieur sont abordés dans la dernière contribution de Ronan Vourch et de Julie Béné qui étudient les effets de l'institutionnalisation des stages. À partir des données de Génération 2010, les auteurs montrent que la majorité des étudiants de l'enseignement supérieur ont effectué un stage. Cependant, il existe des différences selon la formation suivie et selon les formes d'intermédiation pour l'accès au stage. Dans les cursus où les stages sont les moins présents, l'accès des étudiants se fait le plus souvent par réseaux, et, dans les cursus où ils sont plus présents, c'est l'établissement de formation qui favorise leur accès. Ces formes de différenciation s'exercent aussi sur la qualité des stages. Plus précisément, quatre types de stages ont été mis en évidence : le stage long et bien gratifié, le stage de durée moyenne et peu gratifié, le stage court et non gratifié, le stage facultatif et éloigné de la formation suivie. Une nouvelle fois, type de stage réalisé et filière d'études sont liés. Les stages de meilleure qualité, qui correspondent du point de vue de l'insertion professionnelle aux stages longs et bien gratifiés, sont surreprésentés parmi les jeunes en formation bac+5, tandis que les étudiants inscrits dans un cursus bac+2 réalisent plus souvent des stages courts et non gratifiés. Au final, les enjeux entourant la pratique des stages dans l'enseignement supérieur se situent moins dans leur institutionnalisation que dans les reconfigurations qu'elle amène notamment en termes d'inégalités.

Références bibliographiques

- Baudelot, C., & Establet, R., (2009). *L'élitisme républicain. L'école française à l'épreuve des comparaisons internationales*. Paris : Éditions du Seuil, coll. « La république des idées », 117 p.
- Blossfeld, H.P., Buchholz, S., Skopek, J., & Triventi, M. (eds). *Secondary Education Models and Social Inequality: An International Comparison*. Cheltenham (UK)-Northampton (MA) : Edward Elgar publishing (eduLIFE Lifelong Learning Series, Vol.3).
- Brint, S., & Karabel, J. (1989). *The Diverted Dream. Community Colleges and the Promise of Educational Opportunity in America, 1900-1985*. New York : Oxford University Press, 312 p.
- Lemistre, P. (2018). Ségrégations et parcours professionnalisés des sortants du supérieur. *Populations vulnérables*, 5, 115-135.
- Lucas, S.R. (2001). Effectively Maintained Inequality: Education Transitions, Track Mobility, and Social Background Effects. *American Journal of Sociology*, 106(6), 1642-1690.
- Shavit, Y., Arum, R., & Gamoran, A. (eds) (2007). *Stratification in Higher Education: A Comparative Study*. Stanford, CA : Stanford University Press, 504 p.

Quel effet de la série et de la mention du baccalauréat sur l'insertion des diplômés de master ?

*Boris Ménard**

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 2010¹ (Ménard, 2014). Cette expansion au niveau master coïncide avec un objectif plus global d'élévation du niveau d'études des différentes classes d'âge sortant du système éducatif, réévalué en une décennie de 50 % de diplômés de l'enseignement supérieur au sein d'une génération de sortants (HCEEE, 2006) à 60 % (Béjean & Monthubert, 2015). Après une forte croissance des effectifs faisant immédiatement suite au passage au LMD, 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 ces 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 (Lemistre & Ménard, 2018a), etc.

Ces évolutions ont inspiré de nouveaux travaux sur l'insertion professionnelle des diplômés de l'université sous l'angle de l'expansion scolaire et de ses effets sur les conditions d'insertion (Lemistre & Ménard, 2018b), de la professionnalisation (Béduvé & Mora, 2017 ; Lemistre & Ménard, 2018a), des parcours éducatifs (Lemistre, 2017), mais également, de la crise et ses effets sur les débuts de carrière des jeunes (Calmand et Ménard, 2018). Nous nous proposons dans cet article d'explorer de nouvelles pistes de recherche et ainsi de chercher à évaluer l'insertion professionnelle des diplômés de master à l'aune de leur performance dans l'enseignement secondaire *via* la série et la mention du baccalauréat obtenu.

Est-ce que la performance dans l'enseignement secondaire a un effet sur l'insertion professionnelle à l'issue de l'obtention d'un master universitaire ? Les effets de la performance dans le secondaire sont-ils captés par d'autres variables de parcours ou le résultat des caractéristiques sociodémographiques des diplômés (genre, origine sociale) ? 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 et Kieffer, 2010).

Pour esquisser des pistes de réponses, la première partie propose une revue de littérature sur les effets du bac et de la mention sur les parcours. La deuxième partie présente les données mobilisées dans cette étude, les caractéristiques de la population et les statistiques descriptives sur les indicateurs d'insertion déclinés notamment selon la série et la mention du baccalauréat. La partie suivante est consacrée à la mise en perspective des résultats des statistiques descriptives en mobilisant des 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 l'influence du parcours dans le secondaire, évalué à l'aune de la série et de la mention obtenue au baccalauréat, sur l'insertion professionnelle des diplômés du supérieur sont relativement rares, voire inexistantes si la population d'analyse est circonscrite aux diplômés de master. D'une manière générale, les travaux sur l'insertion professionnelle des diplômés de l'enseignement supérieur s'intéressent souvent quasi exclusivement au seul diplôme terminal pour expliquer et évaluer les conditions d'insertion sur le marché du travail. Des études récentes ont toutefois cherché à évaluer l'effet du parcours universitaire sur l'insertion (Ménard, 2017b), en particulier l'effet du passage par une filière professionnelle (Lemistre, 2017), sans toujours chercher à (ou pouvoir) remonter jusqu'au secondaire.

Très récemment, Lemistre et Merlin (2019 et dans cet ouvrage) 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 LSHS², 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, *op.cit.*). 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 déterminants de l'orientation et des trajectoires dans l'enseignement supérieur. En effet, la performance dans le secondaire constitue un facteur de première importance lorsqu'il s'agit d'évaluer l'orientation postbaccalauréat. 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 Bédoué, Fourcade, Giret & Moullet (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 recherche³ ne comptent pas parmi les meilleurs bacheliers au regard de la mention obtenue au baccalauréat. En effet, les meilleurs bacheliers scientifiques s'orientent majoritairement vers des filières sélectives telles que les classes préparatoires aux grandes écoles (CPGE), les grandes écoles qui recrutent à bac+1, les instituts universitaires de technologie (IUT), etc.

Dans une autre étude à partir des données de l'enquête Génération 2010, Calmand, Ménard & Mora (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 d'étudier le rôle de la série et de la mention du baccalauréat sur l'insertion, nous mobilisons les données produites par le ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de l'Innovation (MESRI). Ces données concernent les diplômés de master en 2014 (cf. encadré 1). Il convient de

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.

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 à l'issue du diplôme exclut de fait 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 plus performants en termes de série et de mention au baccalauréat, et le résultat d'aspirations vers un niveau de sortie élevé, motivées pour partie (au moins) par cette performance dans le secondaire et/ou par des dispositions pour les études héritées des niveaux de capitaux familiaux (capital culturel et/ou capital économique).

Encadré 1 • Les données mobilisées

Les résultats présentés sont issus de la huitième enquête sur l'insertion professionnelle des diplômés de master, menée par le ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de l'Innovation (MESRI) et l'ensemble des universités publiques françaises de métropole et des DOM de décembre 2016 à avril 2017 (à l'exception de Paris-Dauphine). Cette enquête a été conduite 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 1^{er} décembre 2017, soit 30 mois après leur sortie de l'université.

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 ans ou moins au moment de l'obtention du master en 2014. Les diplômés vérifiant ces conditions représentent 38 % des titulaires de master (hors master enseignement). Le taux de réponse exploitable à l'enquête est de 71 %. 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 en regard des critères énoncés ci-dessus.

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 des bases de diplômés 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 passé 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. Nous faisons 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. Plusieurs modèles logit et de régression sur les salaires sont réalisés pour chaque indicateur afin d'introduire successivement une série de variables de contrôle : 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), caractéristiques de l'emploi⁴. Les modèles présentés dans cet article sont les modèles globaux, c'est-à-dire ceux présentant l'ensemble des variables mobilisées successivement.

⁴ Les caractéristiques de l'emploi ne sont ajoutées que dans les seuls modèles sur les salaires.

2.1. Caractéristiques de l'échantillon

Avant de s'intéresser aux différents facteurs pouvant influencer sur les indicateurs d'insertion à 30 mois, et bien sûr la série et la mention du bac, il convient de dresser le portrait des diplômés de master à l'université en 2014. 88 % des diplômés 2014 de master dans le champ de l'enquête sont titulaires d'un baccalauréat général. La part des bacheliers scientifiques est de 42 %, la part des bacheliers ES est de 31 % et celle des bacheliers L de 15 %. Les baccalauréats technologiques représentent quant à eux 10 % des diplômés dans le champ de l'enquête et proviennent principalement des séries sciences et techniques de gestion (STG) et sciences et technologies industrielles (STI). Enfin, les bacheliers professionnels sont peu nombreux à obtenir un diplôme de master, ils constituent moins de 1 % des diplômés de master dans le champ de l'enquête (Tableau 1). Plus de la moitié des diplômés de master ont obtenu une mention au baccalauréat (55 %), principalement une mention AB (35 %) tandis qu'on dénombre moins de 5 % de mentions TB. 34 % ont obtenu leur bac à la première session sans obtenir de mention et 7 % l'ont obtenu au rattrapage (Tableau 2). Le Tableau 3 donne la répartition des bacheliers selon leur série dans les grands domaines de discipline de master. Pour les séries générales, environ deux tiers des bacheliers ES de l'échantillon sont diplômés en DEG, un peu plus de la moitié des bacheliers S sont diplômés en DEG. Les bacheliers L se répartissent de façon plus homogène dans les domaines SHS, LLA et DEG (par ordre d'importance). Pour les séries technologiques, les bacheliers STI et STL (sciences et technologies de laboratoire) se retrouvent majoritairement diplômés dans le domaine STS et les bacheliers STT (sciences et techniques tertiaires) en DEG. Enfin, près de la moitié des bacheliers professionnels de l'échantillon est diplômée en DEG.

Tableau 1 • Distribution des séries au baccalauréat parmi les diplômés de master 2014

Série du bac	n	N	Pourcentage
ES	9 461	13 340	30,9
L	4 407	6 429	14,9
S	13 334	18 336	42,4
STG	1 449	2 084	4,8
STI	910	1 232	2,9
STL	256	348	0,8
STT	145	205	0,5
Autre bac	236	354	0,8
Autre bac techno	398	549	1,3
Bac professionnel	244	351	0,8
Total	30 840	43 228	100

Sources : MESRI/SIES, enquête Diplômés de master 2014. MEN, base OCEAN pour le baccalauréat (2004 à 2009).

ES : économique et social ; L : littéraire ; S : scientifique ; STG : sciences et techniques de gestion ; STI : sciences et technologies industrielles ; STL : sciences et technologies de laboratoire ; STT : sciences et techniques tertiaires.

Champ : 30 840 diplômés représentatifs de 43 228 diplômés de master dans le champ de l'enquête.

Tableau 2 • Distribution de la mention obtenue au baccalauréat parmi les diplômés de master 2014

Mention	n	N	Pourcentage
TB	1 298	1 817	4,2
B	5 011	6 980	16,2
AB	10 795	15 062	34,8
P	10 456	14 710	34,0
R	2 193	3 125	7,2
NR	1 087	1 534	3,6
Total	30 840	43 228	100

Sources : MESRI/SIES, enquête Diplômés de master 2014. MEN, base OCEAN pour le baccalauréat (2004 à 2009).

TB : mention Très bien ; B : mention Bien ; AB : mention Assez Bien ; P : mention Passable ; NR : mention non renseignée ; R : baccalauréat obtenu au rattrapage.

Champ : 30 840 diplômés représentatifs de 43 228 diplômés de master dans le champ de l'enquête.

Tableau 3 • Distribution des séries au baccalauréat dans les domaines de discipline en master

Série du bac	DEG	LLA	SHS	STS
ES	65,2	7,9	22,4	4,5
L	29,3	31,9	36,9	2,0
S	30,8	3,9	11,8	53,5
STG	76,8	4,6	11,7	6,8
STI	20,4	5,2	10,7	63,7
STL	9,9	0,8	5,1	84,1
STT	53,4	11,1	31,0	4,5
Autre bac	36,8	9,3	30,5	23,4
Autre bac techno	29,9	6,6	36,4	27,2
Bac professionnel	48,8	6,5	18,4	26,3
Total	43,2	9,5	19,3	27,9

Sources : MESRI/SIES, enquête Diplômés de master 2014. MEN, base OCEAN pour le baccalauréat (2004 à 2009).

ES : économique et social ; L : littéraire ; S : scientifique ; STG : sciences et techniques de gestion ; STI : sciences et technologies industrielles ; STL : sciences et technologies de laboratoire ; STT : sciences et techniques tertiaires.

DEG : droit, économie, gestion ; LLA : lettres, langues, art ; SHS : sciences humaines et sociales ; STS : sciences, technologies, santé.

Champ : 30 840 diplômés représentatifs de 43 228 diplômés de master dans le champ de l'enquête.

2.2. L'effet du bac et de la mention dans les statistiques descriptives

30 mois après l'obtention du diplôme de master en 2014, le taux d'insertion⁵ professionnelle s'élève à 91 % (Ménard, 2017a). Symétriquement, le taux de chômage à 30 mois des diplômés est de 9 %. Ces taux sont toutefois variables selon le domaine disciplinaire d'obtention du master. Ainsi, les taux d'insertion s'échelonnent de 87 % (taux de chômage 13 %) en lettres-langues-art (LLA) et sciences humaines et sociales (SHS) à 93 % (taux de chômage 7 %) en droit-économie-gestion (DEG). Le taux d'insertion à 30 mois dans le domaine sciences-technologies-santé (STS) atteint 91 % (taux de chômage 9 %). La variance dans les résultats est encore plus importante si l'on s'intéresse aux conditions d'emploi, en particulier au taux d'emploi stable (de 58 % en SHS à 79 % en DEG) ou au taux d'emploi-cadre (de 45 % en LLA à 74 % en STS).

Afin d'évaluer l'effet du baccalauréat sur l'insertion des diplômés de master, nous déclinons dans un premier temps les différents indicateurs d'insertion selon la série du baccalauréat, à domaine d'obtention du master donné (Annexe 1). En DEG, les diplômés de master détenteurs d'un baccalauréat professionnel bénéficient du taux de chômage le plus faible (5 %), devant les bacheliers S et ES (respectivement 5,9 % et 6,9 %). À l'autre extrémité de la hiérarchie, le taux de chômage des détenteurs d'un baccalauréat STT atteint 17,7 %. Au niveau des conditions d'emploi, les détenteurs d'un baccalauréat STI profitent à la fois des taux d'emploi stable et taux d'emploi cadre les plus élevés (respectivement 86,5 % et 75 %). À l'inverse, le taux d'emploi stable est inférieur de 15 points pour les détenteurs d'un baccalauréat STT et le taux d'emploi cadre de 27 points pour les titulaires d'un autre baccalauréat technologique (hors STG, STI et STT).

Dans le domaine sciences humaines et sociales (SHS), le taux de chômage à 30 mois s'échelonne de 9,7 % pour les baccalauréats technologiques hors STG et STI à 17 % pour les bacheliers STG. Ces derniers bénéficient en outre des conditions d'insertion les moins favorables (50 % d'emplois stables et 51 % d'emplois cadres). À l'inverse, près de 72 % des bacheliers STI occupent un emploi stable à 30 mois et 65 % des bacheliers S un emploi de niveau cadre.

Dans le domaine sciences-technologies-santé (STS), les bacheliers technologiques STI et STG profitent des taux de chômage les plus faibles à 30 mois (environ 6 %) alors que le taux de chômage atteint 15 % pour les détenteurs d'un bac L. Les détenteurs d'un bac technologique sont également très

⁵ Le taux d'insertion mesuré par le MESRI est calculé en faisant le rapport du nombre de diplômés en emploi sur l'ensemble de la population active (diplômés en emploi et au chômage au moment de l'enquête).

bien placés sur le taux d'emploi stable (90 % pour les STI et 88 % pour les STG) et sur le taux d'emploi cadre pour les STI (73 %). Ils font plus que rivaliser par exemple avec les bacheliers S.

La lecture des statistiques descriptives met en exergue un effet de la série du baccalauréat sur le niveau des indicateurs d'insertion. Il apparaît que les bacheliers technologiques qui ont réussi à obtenir un diplôme de master n'ont souvent rien à envier aux diplômés de master qui proviennent d'un baccalauréat général en termes d'accès à l'emploi et de conditions d'emploi. Toutefois, il faut noter également qu'un bon accès à l'emploi (i.e. un taux de chômage faible) n'est pas nécessairement synonyme de conditions d'emploi plus favorables en moyenne.

Dans un deuxième temps, les principaux indicateurs d'insertion à 30 mois sont déclinés selon la mention obtenue au baccalauréat, indépendamment de la série (Annexe 2). La mention obtenue au baccalauréat nous permet d'approcher la performance dans le secondaire des diplômés de master, tout en gardant à l'esprit qu'il existe une hiérarchie entre les séries du baccalauréat, excluant que l'on puisse considérer comme équivalents les niveaux scolaires des détenteurs d'une mention dans la série professionnelle et générale par exemple. À grand domaine de master donné, les indicateurs d'insertion professionnelle à 30 mois varient grandement selon la mention obtenue au baccalauréat.

Parmi les diplômés 2014 d'un master en droit-économie-gestion (DEG), les titulaires d'une mention TB profitent du taux de chômage le plus faible (3,5 %) et du taux d'emploi cadre le plus élevé (73,5 %). Le taux de chômage des diplômés qui n'ont pas obtenu de mention au baccalauréat est au minimum plus de deux fois supérieur (7,4 % pour les mentions non renseignées à 9,3 % pour les bacheliers passés par le rattrapage). Les écarts mesurés pour ces derniers avec les titulaires d'une mention TB sont proches des 20 points concernant le taux d'emploi cadre. En lettres-langues-arts (LLA), on retrouve plus ou moins les mêmes différences selon la mention obtenue. Le taux de chômage des bacheliers de la deuxième session (20,9 %) équivaut à près de trois fois le taux observé pour les titulaires d'une mention TB (7,2 %). Les écarts dans les taux d'emploi cadre sont d'environ 20 points entre les mentions extrêmes. En sciences humaines et sociales (SHS), ce sont les détenteurs d'une mention B au baccalauréat qui bénéficient du taux de chômage le plus faible (7,9 %). Ils devancent leurs homologues ayant une mention TB ou AB (respectivement 8,8 %).

Tableau 4 • Indicateurs d'insertion à 30 mois selon la spécialité du master, la série et la mention du baccalauréat (en %)

Domaine du master et série et mention du baccalauréat	Fréquence	Taux de chômage	Taux d'emploi stable	Taux d'emploi cadre	Taux d'emploi	Taux d'inactifs
DEG S TB	0,7	2,3	84,9	82,2	94,1	3,6
DEG ES TB	0,7	3,9	76,5	62,9	93,9	2,3
DEG BAC PRO	0,4	5	77,8	67,6	90,7	4,5
DEG STG BTB	0,5	5,6	86,2	52	94,4	0
DEG S AB	4,6	5,6	83,9	67,8	91,6	3
DEG S B	2,2	5,9	84,7	73,4	90,9	3,4
DEG ES B	3,3	5,9	78,3	60	89,9	4,4
DEG S PNR	4,5	6,2	82,2	65,3	90,8	3,2
DEG ES AB	7,6	6,6	80,7	55,4	90,4	3,3
DEG L BTB	0,9	7	74,5	57,4	89,1	4,2
DEG ES PNR	7,4	7,8	77,3	54	89,9	2,6
DEG STG AB	1,5	7,9	78,8	52,2	88,8	3,5
DEG S R	1,1	8,4	84,3	60	89,8	1,9
DEG ES R	1,2	8,5	69,7	54,3	87	4,9
DEG AUTBAC TECH MENT	0,6	8,5	87,7	62,1	89,6	2
DEG STG PRNR	1,7	8,7	78,4	45	88,2	3,4
DEG L AB	1,6	9,7	69,9	55,5	85,7	5,1
DEG AUTBAC TECH PRNR	0,7	11,4	72,9	61,3	88,2	0,5
DEG L PRNR	1,9	12,2	72,7	51,4	83,7	4,7
DEG AUTBAC	0,3	16,5	81,5	48,7	78,1	6,5
LLA S BTB	0,4	8,8	53,4	49,8	82,3	9,7
LLA S AB	0,5	9,3	66	48	86	5,2
LLA L TB	0,4	9,5	72,9	68,6	77,9	14

LLA ES AB	1,0	10,1	72,3	36,1	87,3	2,8
LLA ES BTB	0,5	10,5	71,4	44,1	86,7	3,1
LLA L AB	1,6	11,5	64	46,7	83,7	5,4
LLA AUTBAC	0,6	13,3	64,8	45,3	83,3	4
LLA ES PRNR	1,0	14,1	55,9	39,1	82,4	4,1
LLA L B	1,0	14,4	69,5	55	81,5	4,8
LLA L PRNR	1,8	15	58,6	41	80	6
LLA S PRNR	0,7	18	67,4	46,3	79,3	3,2
SHS S TB	0,3	5,2	67,5	78,8	89,9	5,2
SHS S AB	1,6	9,1	60	61,5	85	6,5
SHS ES BTB	1,4	9,7	57,4	59,3	85,4	5,3
SHS AUTBAC TECH MENT	0,6	10,5	62,6	54,6	84,9	5,1
SHS S B	0,9	10,6	60,2	64,4	85,5	4,4
SHS S R	0,4	11,1	68,6	60	86,9	2,2
SHS ES AB	2,3	11,9	55,6	54	84,3	4,4
SHS ES PNR	2,7	12,7	56,1	52,3	83,3	4,6
SHS L AB	1,8	12,9	57,3	51,3	83	4,7
SHS S PNR	1,8	13,9	61,3	67,4	81,4	5,5
SHS AUTBAC TECH PRNR	0,9	14,6	49,9	54,6	81,5	4,6
SHS L PNR	2,1	15,1	52,6	53,6	80,9	4,7
SHS L BTB	1,2	15,3	60,7	59,6	80,8	4,6
SHS AUTBAC	0,4	16,3	63,8	62,6	81,9	2,1
SHS L R	0,5	18,4	59	52,2	76,1	6,8
SHS ES R	0,6	19,5	60,2	52,4	76,7	4,8
STS STI BTB	0,5	4,4	89,7	89,3	93,9	1,8
STS STI AB	0,7	5,4	94,2	85,8	90,8	4,1
STS ES PRNR	0,8	7	77,7	61,5	91,2	1,9
STS ES MENT	0,6	7,2	77,6	65,9	89	4,1
STS AUTBAC	0,4	7,7	82,9	82	86,4	6,4
STS STI PRNR	0,6	8	84,8	81,6	89,3	3
STS S B	3,7	8,1	77,2	79,6	87,3	5
STS AUTBAC TECH MENT	0,7	8,3	70,3	70,7	89,7	2,1
STS AUTBAC TECH PRNR	0,7	8,7	67,8	59,2	85,5	6,4
STS S TB	0,8	9,3	82,1	86,3	85,8	5,4
STS S AB	7,7	9,3	74,4	74,7	86,4	4,7
STS S NR	0,7	10,2	70	79	84,8	5,5
STS S P	7,9	10,4	75,9	70	85,7	4,3
STS S R	1,8	13,4	76,8	69,4	83,2	3,9
STS L	0,3	15,1	66,7	61,7	82,3	3,1
TOTAL	100,0	9,4	73,3	61,7	86,9	4,1

Sources : MESRI/SIES, enquête Diplômés de master 2014. MEN, base OCEAN pour le baccalauréat (2004 à 2009).

TB : mention Très bien ; B : mention Bien ; AB : mention Assez Bien ; P : mention Passable ; NR : mention non renseignée ; R : baccalauréat obtenu au rattrapage.

Des regroupements sont opérés suivant les effectifs lorsque n en emploi < 30.

DEG : droit, économie, gestion ; LLA : lettres, langues, art ; SHS : sciences humaines et sociales ; STS : sciences, technologies, santé

Champ : 30 840 diplômés représentatifs de 43 228 diplômés de master dans le champ de l'enquête.

En considérant simultanément la série et la mention du baccalauréat (Tableau 4), les écarts observés sur les indicateurs d'insertion sont encore plus importants que pour la seule mention ou la seule série, à domaine de spécialité de master donné. En DEG, le taux d'emploi 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 à l'emploi cadre à 30 mois est d'autant plus élevé lorsque la mention obtenue au bac s'élève également. Pour les bacheliers scientifiques, le taux d'emploi cadre varie de 60 % pour les diplômés qui ont obtenu leur baccalauréat au rattrapage à 82 % pour les mentions TB. Sur l'accès à l'emploi cadre, les diplômés de master DEG titulaires d'un baccalauréat scientifique dominant nettement, quelle que soit la mention obtenue. Ainsi, les titulaires d'un bac S les moins « performants » (bac obtenu au rattrapage) bénéficient par exemple d'un taux d'emploi cadre plus élevé que les bacheliers littéraires avec mention B ou TB et, équivalent à celui des bacheliers ES mention B.

En lettres-langues-art (LLA), si les bacheliers S avec mention bénéficient des taux de chômage les plus faibles à la date de l'enquête, seuls les titulaires d'un bac L avec mention B ou TB ont un taux d'emploi cadre supérieur à 50 % (respectivement 55 % et 69 %).

En sciences humaines et sociales (SHS), le constat s'apparente à celui effectué pour les diplômés de master en DEG au regard de l'analyse des écarts dans les statistiques descriptives. En effet, le taux de chômage à 30 mois des diplômés de master LLA également titulaires d'un bac S 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 des masters DEG, les bacheliers scientifiques dominent nettement sur le taux d'accès à l'emploi cadre après un master LLA. Quelle que soit la mention, ce dernier est toujours supérieur à 60 % alors qu'il est presque toujours inférieur⁶ à 60 % pour les autres bacs et mentions.

Pour les masters 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 technologiques avec mention en sciences et technologies industrielles qui se situent globalement au sommet de la hiérarchie, quel que soit l'indicateur d'insertion. On notera toutefois que les bacheliers S mention TB rivalisent sur l'accès au niveau cadre dans l'emploi.

À ce stade, la question qui se pose est celle de l'explication de tels écarts et des résultats paradoxaux mis en exergue notamment dans le domaine STS comparativement aux autres domaines pour les bacheliers S. Le paragraphe suivant présente ainsi quelques autres variables pouvant influencer le niveau des indicateurs d'insertion à la date de l'enquête.

⁶ 63 % pour les titulaires d'un autre type de bac.

2.3. Les autres facteurs influençant le niveau des indicateurs d'insertion

Des résultats antérieurs ont mis en exergue l'effet du parcours universitaire sur l'insertion et notamment le passage par la voie professionnelle à l'université (Calmand et Epiphane, 2012) ou la spécialité de formation. En effet, les débouchés professionnels à l'issue d'un diplôme ne sont pas uniformément distribués et le caractère professionnalisant de la formation ou du parcours dans le supérieur s'avère être un atout pour s'insérer sur le marché du travail et décrocher un emploi stable, non déclassé et correctement rémunéré.

Toutefois et dans les statistiques descriptives, le passage par une filière professionnelle à l'université n'est pas toujours bénéfique sur les indicateurs d'insertion par rapport à la trajectoire modale LM dans les domaines de sciences humaines et sociales (Tableau 5).

Concernant la spécialité de formation, si l'accès à l'emploi et la qualité de l'insertion peuvent varier grandement selon le domaine disciplinaire du master (Ménard, 2017a), le Tableau 6 montre qu'au sein d'un même domaine la variance dans les indicateurs selon le secteur disciplinaire peut elle-même être très élevée. On peut ainsi observer par exemple des écarts sur les taux de chômage entre secteurs disciplinaires au sein d'un même domaine allant de 8 points en DEG à 25 points en LLA. Les écarts observés sur le taux d'emploi-cadre sont encore plus élevés, de 12 points en DEG à plus de 50 points en STS (43,3 % de cadres en Pluri SVS STU contre 93,3 % en Informatique). La lecture de ces écarts réaffirme ici l'intérêt d'un recours à des modélisations économétriques pour pouvoir « isoler » les effets des différentes variables pouvant interférer sur la mesure de l'insertion professionnelle.

Tableau 5 • Indicateurs d'insertion à 30 mois selon la spécialité du master et le parcours dans l'enseignement supérieur (en %)

Domaine master	Parcours dans le sup	Taux de chômage	Taux d'emploi stable	Taux d'emploi cadre	Taux d'emploi	Taux d'inactifs
DEG	PRO ECOLE	4,2	87,0	77,7	94,9	1,0
DEG	PRO UNIVERSITE	5,3	83,4	56,8	92,4	2,4
DEG	M	6,3	82,0	65,2	90,7	3,2
DEG	2M	6,9	76,1	73,2	90,6	2,7
DEG	LM	8,7	76,3	55,8	87,5	4,1
LLA	PRO ECOLE	8,5	86,6	89,5	91,5	0,0
LLA	M	9,2	65,2	56,2	85,0	6,3
LLA	LM	13,0	64,4	44,8	82,7	4,9
LLA	PRO UNIVERSITE	14,0	58,3	28,4	81,8	4,8
LLA	2M	14,5	64,3	51,5	77,8	9,1
SHS	M	11,0	61,9	64,4	85,4	4,1
SHS	PRO UNIVERSITE	11,5	64,9	46,3	85,1	3,9
SHS	PRO ECOLE	12,3	72,1	72,2	86,5	1,3
SHS	LM	13,2	56,0	58,0	82,2	5,4
SHS	2M	13,9	56,8	59,5	83,7	2,9
STS	2 M	5,4	69,8	75,1	90,3	4,5
STS	M	6,0	80,7	89,5	90,7	3,6
STS	PRO UNIVERSITE	7,4	82,7	77,4	89,7	3,1
STS	PRO ECOLE	8,0	83,7	90,6	88,4	3,9
STS	LM	11,4	71,8	67,5	83,9	5,3

Sources : MESRI/SIES, enquête Diplômés de master 2014. MESRI, bases SISE résultats université, école d'ingénieurs, écoles de management de 2005 (2006 pour les écoles de management) à 2013.

Champ : 30 840 diplômés représentatifs de 43 228 diplômés de master dans le champ de l'enquête.

Tableau 6 • Indicateurs d'insertion à 30 mois selon la spécialité du master et le parcours dans l'enseignement supérieur (en %)

Domaine	Secteur disciplinaire	Taux de chômage	Taux d'emploi stable	Taux d'emploi cadre	Taux d'emploi	Taux d'inactifs
DEG	Pluri sciences économiques, gestion	3,7	84,4	62,4	93,3	3,1
	Sciences de gestion	6,0	84,2	59,7	91,7	2,4
	Sciences juridiques	8,5	74,5	57,9	87,3	4,6
	AES	9,0	68,3	51,0	87,2	4,2
	Sciences économiques	9,2	75,7	59,2	87,5	3,6
	Sciences politiques, pluri	12,0	55,5	62,8	82,3	6,5
LLA	Langues et litt étr, cult et langues régionales	10,2	66,7	58,1	84,7	5,8
	Langues et litt anc et françaises, générale et comparée	10,2	65,4	53,7	81,5	9,2
	Français, langue étrangère et pluri langues	10,2	60,0	55,8	84,3	6,1
	Pluri lettres, langues, sciences humaines	10,7	60,0	45,6	82,5	7,6
	Langues étrangères appliquées	11,2	74,0	37,0	86,4	2,7
	Sciences du langage, linguistique	12,0	60,9	56,4	82,7	6,0
	Pluri lettres, sciences du langage, arts	13,0	53,4	34,2	82,4	5,3
	Arts	18,8	56,8	39,3	77,3	4,8
SHS	Sc religieuses, psychologie, sc cognitives, philo	8,0	61,8	83,7	88,4	3,9
	Aménagement	11,4	57,0	51,4	84,1	5,1
	Sciences de l'information et de la communication	12,3	62,9	52,7	84,1	4,1
	Sciences de l'éducation	13,6	61,4	44,5	84,7	2,1
	Pluri sciences humaines et sociales	13,9	57,1	38,8	81,0	5,8
	Géographie	16,0	50,9	52,5	79,2	5,7
	Sociologie, démographie	16,6	50,3	46,3	78,7	5,6
	Histoire	17,4	48,0	35,0	77,7	6,0
STS	Archéologie, ethnologie, anthropologie	33,1	37,3	40,0	57,2	14,4
	Informatique	3,4	93,3	93,1	95,0	1,7
	Math info, mass	3,5	90,4	94,3	94,4	2,1
	Pluri sciences	5,4	75,9	76,1	90,6	4,3
	Mathématiques	5,7	85,2	89,8	90,8	3,7
	Électronique, génie électrique, EEA	6,4	92,6	92,2	90,7	3,1
	Génie civil	6,7	89,4	80,4	91,8	1,6
	Sciences et technologie industrielles	6,8	86,3	79,3	91,6	1,7
	Mécanique, génie mécanique, ingénierie	7,0	88,6	89,2	91,1	2,0
	Staps	7,1	74,1	45,1	88,9	4,3
	Physique, physique et chimie	7,8	75,6	81,6	86,8	5,9
	Pharmacie	8,8	72,4	86,2	88,8	2,6
	Médecine	9,8	68,9	67,8	85,9	4,8
	Génie des procédés, matériaux	10,0	83,2	77,8	86,0	4,5
	Sciences de la vie, biologie, santé	13,2	59,2	62,0	81,3	6,4
	Pluri sc fonda et applic, form générale métiers ingénieur	13,6	59,0	67,9	82,8	4,2
	Pluri SVS, STU	13,7	66,1	43,3	82,1	4,9
Chimie	14,3	70,7	61,1	82,2	4,0	
Sciences de l'univ, de la terre, de l'espace	17,6	59,2	61,0	74,6	9,5	
Ensemble		9,4	73,3	61,7	86,9	4,1

Source : MESRI/SIES, enquête Diplômés de master 2014.

Champ : 30 840 diplômés représentatifs de 43 228 diplômés de master 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 déterminer s'il existe un effet propre de la série et de la mention au baccalauréat sur les indicateurs d'insertion. Nous cherchons ainsi à vérifier si l'importance des écarts présents dans les statistiques descriptives résistent à des analyses toutes choses égales par ailleurs et surtout, si des effets significatifs du croisement série et mention du baccalauréat (et aussi des différentes séries de variables de contrôle⁷) peuvent être mis en évidence dans chaque grand domaine de spécialité de master ou s'il existe des spécificités dans chaque domaine en regard des indicateurs d'insertion professionnelle.

Pour répondre à ces interrogations, les différentes modélisations vont mesurer successivement la probabilité d'accès à l'emploi (vs chômage), d'accès à l'emploi en tenant compte des inactifs (vs halo du chômage), d'accès au niveau cadre dans l'emploi et, la probabilité de percevoir un niveau élevé de rémunération (pour les temps pleins).

3.1. Les déterminants de l'insertion à 30 mois pour les masters en DEG

Tableau 7 • Les déterminants en DEG

	Emploi	Emploi (halo)	Cadre	Ln salaire
Femme	-0.0938	-0.139**	-0.672***	-0.114***
Homme	Réf.	Réf.	Réf.	Réf.
Bac et mention				
Bac S TB	1.212***	0.593**	1.187***	0.149***
Bac S B	0.236	0.0835	0.756***	0.0817***
Bac S AB	0.276*	0.140	0.434***	0.0595***
Bac S PNR	0.204	0.0669	0.268***	0.0360***
Bac S R	-0.155	-0.0866	0.0446	0.0187
Bac ES TB	0.866**	0.727**	0.459***	0.0358
Bac ES B	0.223	-0.0188	0.308***	0.0231
Bac ES AB	0.132	0.0317	0.0844	0.0208*
Bac ES R	0.0203	-0.171	-0.0136	-0.0157
Bac L BTB	0.225	0.113	0.205	0.0523**
Bac ES PNR	Réf.	Réf.	Réf.	Réf.
Bac L AB	-0.153	-0.243	0.0683	-0.00763
Bac L PRNR	-0.374**	-0.434***	-0.109	-0.0204
Bac STG BTB	0.0856	0.361	-0.0909	-0.0136
Bac STG AB	-0.197	-0.305*	-0.0969	-0.0349*
Bac STG PRNR	-0.156	-0.237	-0.400***	-0.0270
Autre bac tech ment	-0.284	-0.238	0.152	0.0101
Autre bac tech PRNR	-0.515**	-0.321	0.169	0.00438
Bac pro	0.307	-0.103	0.383*	0.0290
Autre bac	-0.759**	-0.795***	-0.413	-0.0504
Spé master				
Sc juridiques	-0.147	-0.240***	0.0270	-0.00980
Gestion	Réf.	Réf.	Réf.	Réf.
Sc po pluri	-0.663***	-0.717***	0.0873	-0.0134
Sc économiques	-0.332***	-0.333***	-0.0375	-0.00205
AES	-0.190	-0.269**	-0.178*	-0.0176
Parcours univ				
Pro école	0.413*	0.665***	0.661***	0.0780***
Pro univ	0.337***	0.322***	0.0396	0.00955
LM	Réf.	Réf.	Réf.	Réf.
M	0.189	0.188*	0.274***	0.0477***

⁷ Genre, spécialité du master, parcours universitaire, retard au baccalauréat, retard dans l'enseignement supérieur, PCS du chef de famille, échelon de la bourse.

Double master	0.275*	0.336**	0.574***	0.0447***
Retard bac				
Une année	-0.00269	0.00652	0.0365	0.0131
Deux années et plus	-0.138	-0.0308	0.0486	0.0198
Pas de retard	Réf.	Réf.	Réf.	Réf.
Bac en avance	0.163	-0.125	0.0763	0.0349**
Retard sup				
Une année	0.0296	0.0335	0.184***	0.0214***
Deux années	-0.279***	-0.138	0.171***	0.0398***
Pas de retard	Réf.	Réf.	Réf.	Réf.
Trois années et plus	-0.363***	-0.246**	0.172*	0.0345**
PCS : Agriculteur	0.129	0.181	0.00559	-0.00488
Ouvrier	Réf.	Réf.	Réf.	Réf.
Artisan commerçant	0.188	0.0598	0.0942	0.0131
Prof. lib chef entrep.	-0.165	-0.432***	0.239**	0.0235
Cadre fonct. pub.	0.0961	-0.195	0.227**	0.0158
Prof instit art spec	-0.354**	-0.531***	0.211**	-0.0165
Cadre admin	-0.00823	-0.187	0.267***	0.0385***
Ingénieur	0.0274	-0.0784	0.428***	0.0220
PI santé social	-0.194	-0.272*	0.193*	-0.0172
PI admin	0.107	0.00120	0.106	-0.0277
Technicien contrem	0.0981	0.0752	-0.00606	-0.0192
Employé fonct. pub.	0.376*	0.0579	0.00411	-0.00420
Police	0.363	0.229	0.223	0.0531**
Employé admin	0.181	0.0787	0.179*	0.0301
Employé com serv	0.0554	0.0453	-0.00412	0.0503***
Retraité	-0.367*	-0.409**	0.224	0.0485*
Autre inactif	-0.0694	-0.289**	0.0855	-0.00158
Autre PCS	0.0892	-0.0884	0.227**	0.0632***
Échelon bourse				
Non boursier	Réf.	Réf.	Réf.	Réf.
Échelon 0	-0.477***	-0.538***	-0.472***	-0.0498***
Échelon 0b	-0.537***	-0.430***	-0.420***	-0.0508***
Échelon 1	-0.483***	-0.311**	-0.198**	-0.0609***
Échelon 2	-0.649***	-0.514***	-0.526***	-0.0801***
Échelon 3	-0.691***	-0.774***	-0.243**	-0.0463**
Échelon 4	-0.589***	-0.612***	-0.0436	-0.0153
Échelon 5	-0.356**	-0.332**	-0.177*	-0.0699***
Échelon 6	-0.683***	-0.574***	-0.0479	-0.0676***
Échelon 7	-0.855***	-0.753***	-0.293	-0.0314
Premier emploi				0.0410***
Fonction publique				-0.134***
Association				-0.189***
Constant	2.782***	2.619***	0.327***	7.641***
Observations	12562	12989	11496	9604

Source : MESRI/SIES, enquête Diplômés de master 2014.

Champ : 12 989 diplômés de master DEG.

Pour les diplômés en DEG, la série du bac et la mention ont globalement peu d'effet toutes choses égales par ailleurs sur l'accès à l'emploi 30 mois après l'obtention de leur master. Seule une partie des écarts constatés dans les statistiques descriptives subsistent dans la modélisation avec l'introduction des variables de contrôle. Par rapport aux diplômés de master titulaires d'un bac ES sans mention (passable ou non renseignée), les diplômés titulaires d'un bac S ont plus de chances d'être en emploi à 30 mois lorsqu'ils ont obtenu une mention TB ou AB. L'effet de la mention TB pour ces bacheliers est largement atténué avec l'introduction des inactifs dans la modélisation (modèle 2), cette dernière faisant également disparaître l'effet de la mention AB.

Revenons au premier modèle sur l'accès à l'emploi (sans tenir compte des inactifs). Pour les bacheliers ES, seule une mention TB augmente la probabilité d'emploi une fois l'ensemble des variables de contrôle introduites. Au contraire, l'ensemble des bacheliers L sans mention (passable, non renseignée ou rattrapage), les bacheliers technologiques (hors STG) sans mention et les autres types de bac ont une probabilité diminuée d'emploi à 30 mois par rapport à la référence.

L'effet du baccalauréat et de la mention est plus prégnant sur l'accès au statut cadre pour les diplômés de master en droit-économie-gestion, en particulier pour les bacheliers généraux. À l'exception des diplômés qui ont obtenu le bac à la deuxième session (réf : bac ES passable ou mention non renseignée), un baccalauréat scientifique accroît significativement les chances d'accès au statut cadre, la valeur du coefficient augmentant avec la mention obtenue (0,268 pour les mentions passable et non renseignée à 1,187 pour les mentions TB). Pour les bacheliers ES, les chances d'accès au statut cadre sont significativement augmentées pour les seuls titulaires d'une mention B ou TB. Pour les bacheliers L, aucun effet propre de la série et de la mention n'a pu être mis en évidence ; celui-ci étant capté par les variables relatives à la filière empruntée dans le supérieur, au retard accumulé dans l'enseignement supérieur et à l'origine sociale. Toutes choses égales par ailleurs, l'accès à un emploi de niveau cadre apparaît plus fermé pour les bacheliers STG sans mention (passable ou non renseignée). Les bacheliers professionnels, relativement « nombreux » parmi les titulaires d'un master DEG (comparativement aux autres domaines, cf. Tableau 2), ont quant à eux plus de chances d'accès au statut cadre que les bacheliers ES pris en référence.

Pour les diplômés en DEG, l'obtention d'un baccalauréat scientifique lorsque celui-ci n'est pas obtenu au rattrapage plutôt qu'un bac ES sans mention (passable ou non renseignée) a un effet positif sur le niveau de rémunération. L'effet est d'autant plus grand que la mention est élevée. Pour les autres diplômés détenteurs d'un bac général, la probabilité s'accroît pour les baccalauréats L mention B ou TB et, les baccalauréats ES mention AB.

3.2. Les déterminants de l'insertion à 30 mois pour les masters en STS

Tableau 8 • Les déterminants en STS

	Emploi	Emploi (halo)	Cadre	Ln salaire
	Réf.	Réf.	Réf.	Réf.
Femme	0.153*	0.156**	-0.305***	-0.0503***
Homme				
Bac et mention				
Bac S TB	-0.0817	-0.176	0.614***	0.0931***
Bac S B	0.196	0.0657	0.373***	0.0489***
Bac S AB	0.0647	0.0193	0.201***	0.0217**
Bac S NR	-0.00266	-0.0266	0.166	0.136***
Bac S P	Réf.	Réf.	Réf.	Réf.
Bac S R	-0.219	-0.152	-0.00950	0.0272
Bac ES mention	-0.121	-0.129	0.0140	0.0313
Bac ES PRNR	0.0497	0.231	-0.156	-0.0111
Bac L	-0.831**	-0.595**	-0.180	-0.00195
Bac STI BTB	0.432	0.348	0.509*	0.0434
Bac STI AB	0.214	-0.0469	0.219	0.0320
Bac STI PRNR	-0.139	-0.175	0.0603	0.00577
Autre bac techno mention	0.257	0.394*	0.176	0.0590**
Autre bac techno PRNR	0.270	0.0798	-0.284	0.000977
Autre bac	0.0775	-0.152	0.303	0.117***
Spé master :				
Mathématiques	1.077***	0.950***	1.591***	0.218***
Physique physique-chimie	0.521**	0.367*	0.685***	0.0146
Chimie	-0.147	0.0234	-0.114	0.0121
Sciences univers	-0.332***	-0.363***	-0.111	-0.0718***
Médecine	0.393*	0.362*	0.362**	0.0910***
Pharmacie	0.396	0.510*	0.830***	0.160***
STAPS	0.872***	0.727***	-0.590***	-0.0807***
Mécanique	0.663***	0.850***	1.304***	0.0527***
Génie civil	0.829***	1.050***	0.809***	0.0773***
Génie procédés	0.237	0.261	0.573***	0.0591***
Informatique	1.526***	1.539***	2.012***	0.0969***
Électronique	0.779***	0.823***	1.766***	0.0755***
Sciences techno industrielles	0.668***	0.867***	0.720***	0.103***
Maths informatique	1.369***	1.353***	1.953***	0.154***

Sciences et vie de la santé	Réf.	Réf.	Réf.	Réf.
Pluri fonda, formation ingénieurs	0.0194	0.167	0.239	-0.0725**
Pluri SVS	-0.0655	0.0196	-0.815***	-0.101***
Pluri sciences	0.949***	0.805***	0.649***	0.0427*
Parcours universitaire				
Professionnel grande école	0.0858	0.185	0.935***	0.119***
Professionnel université	0.260***	0.274***	0.165**	0.0222**
LM	Réf.	Réf.	Réf.	Réf.
M	0.534***	0.480***	1.120***	0.123***
Double master	1.011***	0.695***	0.327*	0.0212
Retard bac				
Bac en avance	0.0406	0.0638	-0.0359	0.0346**
Pas de retard	Réf.	Réf.	Réf.	Réf.
Une année	-0.338***	-0.230***	-0.00554	-0.00784
Deux années et plus	-0.167	-0.203	-0.398**	-0.00837
Retard supérieur				
Pas de retard	Réf.	Réf.	Réf.	Réf.
Une année	0.0489	-0.0304	0.111*	0.0323***
Deux années	-0.0391	-0.0566	0.119	0.0342***
Trois années et plus	-0.326**	-0.219*	0.379***	0.0576***
PCS : Agriculteur				
Artisan commerçant	0.0974	0.0332	0.108	0.0115
Profession libérale, chef entreprise	-0.327*	-0.454***	0.424***	0.0382**
Cadre fonction publique	-0.271	-0.275*	0.267*	0.0470**
Prof instit art spec	-0.447**	-0.403**	0.184	0.0385*
Prof instit art spec	-0.428**	-0.572***	0.0868	0.0383**
Cadre administratif	-0.0186	-0.0717	0.218	0.0299*
Ingénieur	-0.202	-0.246	0.444***	0.0402**
PI santé social	-0.282	-0.119	0.271	0.0286
PI administrative	-0.127	-0.267	0.131	0.0294
Technicien contremaître	-0.461***	-0.312**	0.0174	-0.00475
Employé fonction publique	0.136	0.0506	-0.00905	0.0219
Police	-0.484*	-0.271	0.0404	0.0363
Employé administratif	0.0675	0.0486	0.215	0.0277
Employé commerce services	-0.239	-0.0593	-0.171	0.0218
Ouvrier	Réf.	Réf.	Réf.	Réf.
Retraité	-0.187	-0.232	0.0364	0.0674**
Autre inactif	-0.351*	-0.265	0.177	0.0291
Autre PCS	-0.250	-0.335*	0.147	0.0258
Échelon bourse				
Non boursier	Réf.	Réf.	Réf.	Réf.
Échelon 0	-0.370***	-0.244**	-0.156	-0.0363**
Échelon 0b	-0.437**	-0.336**	-0.272*	-0.0480**
Échelon 1	-0.279*	-0.331***	-0.0781	-0.0193
Échelon 2	-0.656***	-0.633***	-0.465***	-0.0360*
Échelon 3	-0.183	-0.254	-0.0803	-0.0557**
Échelon 4	-0.252	-0.256	-0.0264	-0.0632***
Échelon 5	-0.409**	-0.284*	-0.0258	-0.0430**
Échelon 6	-0.482**	-0.354**	-0.0121	-0.0352*
Échelon 7	-0.747**	-0.578**	-0.0350	-0.0688*
Premier emploi				0.0178**
Fonction publique				-0.133***
Association				-0.156***
Constant	2.122***	1.705***	0.230*	7.522***
Observations	8574	8969	7665	6263

Source : MESRI/SIES, enquête Diplômés de master 2014.

Champ : 8 969 diplômés de master STS.

Pour les diplômés en sciences-technologies-santé, la performance dans le secondaire approchée ici par la série du baccalauréat et la mention obtenue n'a presque pas d'effet significatif sur la probabilité d'emploi à la date de l'enquête. Toutes choses égales par ailleurs, seule la détention d'un bac L (sans distinction de mentions en raison d'effectifs insuffisants) fait baisser la probabilité d'être en emploi une fois l'ensemble des variables de contrôle introduites. 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 (cf. Tableau 6).

En effet et avec l'introduction successive des différents blocs de variables, l'effet négatif du rattrapage ou positif d'une mention pour les bacheliers scientifiques disparaît une fois introduites les variables relatives au retard dans la scolarité secondaire ou supérieure (bac, enseignement supérieur). L'avantage des bacheliers STI mis en évidence dans les statistiques descriptives disparaît dès lors que l'on introduit le bloc de variables relatif à la spécialité du master. L'effet de la série du baccalauréat est ici indirect, on retrouve de très fortes proportions de bacheliers technologiques dans des spécialités parmi les mieux placées en termes d'accès à l'emploi (informatique, électronique, génie civil, sciences et technologies industrielles, génie mécanique, etc.). Alors que les bacheliers STI ne représentent qu'environ 6 % des diplômés de master STS, leur proportion dans les spécialités citées ci-dessus s'échelonne de 12 % en génie civil jusqu'à 35 % en électronique, génie électrique et EEA⁸. À l'effet de la spécialité sur l'accès à l'emploi s'ajoutent les effets du parcours dans l'enseignement supérieur (positif pour les diplômés passés par la voie professionnelle à l'université, pour les détenteurs de deux masters), du retard dans le parcours (une année au bac, trois années et plus dans l'enseignement supérieur), de la PCS du chef de famille et également de l'échelon de bourse.

Les effets de la série du bac et la mention obtenue exercent une influence plus prégnante sur la probabilité d'accès au niveau cadre dans l'emploi occupé à la date de l'enquête pour les diplômés d'un master scientifique. Ainsi, plus la mention obtenue au bac S est élevée et plus les chances d'accès au statut cadre sont augmentées. Les détenteurs d'un bac STI mention B ou TB voient également leurs chances d'accéder au statut cadre s'accroître (coefficient supérieur au bac S mention B, mais inférieur au bac S TB). L'introduction successive met en évidence des corrélations entre le secteur disciplinaire du master et un baccalauréat ES obtenu au rattrapage, avec mention passable ou non renseignée. La significativité de l'effet négatif avant l'introduction du secteur disciplinaire est imputable à la surreprésentation⁹ de ces bacheliers en STAPS, un des secteurs disciplinaires du domaine parmi les plus mal placés sur l'accès à l'emploi cadre.

Toutes choses égales par ailleurs, l'effet de la mention au bac scientifique est particulièrement prégnant sur le niveau de rémunération à 30 mois des diplômés de master en sciences-technologies-santé. Meilleure est la mention et plus les diplômés ont de chances de percevoir une rémunération relative plus élevée (réf : bac S passable). Toutefois, les valeurs du coefficient les plus hautes sont à mettre au crédit des bacheliers S dont on ne connaît pas la mention au baccalauréat (0,136) puis des autres types de bacheliers (0,117). Enfin, les titulaires d'un bac technologique (hors STI) ont également des chances accrues de percevoir un niveau de rémunération supérieur lorsqu'ils sont titulaires d'une mention. On notera ici l'effet des variables de contrôle. La spécialité fine du master influe largement sur le niveau de rémunération, à l'instar du parcours dans l'enseignement supérieur (effet positif du passage par une filière professionnelle à l'université ou en école), du retard accumulé dans l'enseignement supérieur (effet positif) et de l'origine sociale (effet positif d'une PCS élevée et effet globalement négatif de chaque échelon de bourse par rapport aux non-boursiers).

⁸ Électronique, électrotechnique et automatismes.

⁹ 45 % de l'ensemble des bacheliers ES mention PRNR diplômés de master dans le domaine STS l'ont été en STAPS.

3.3. Les déterminants de l'insertion à 30 mois pour les masters en SHS

Tableau 9 • Déterminants des indicateurs d'insertion professionnelle pour les diplômés de master en SHS

	Emploi	Emploi (halo)	Cadre	Ln salaire
Femme	0.0349	-0.00191	-0.244***	-0.0331***
Homme	Réf.	Réf.	Réf.	
Bac et mention				
Bac S TB	0.937*	0.558	1.224***	0.114***
Bac S B	0.210	0.139	0.474***	0.0500**
Bac S AB	0.295	0.0575	0.229*	0.0288
Bac S PNR	-0.174	-0.187	0.458***	0.0271
Bac S R	0.158	0.257	0.152	0.0579*
Bac ES BTB	0.283	0.139	0.479***	0.0769***
Bac ES AB	0.0516	0.0558	0.180	0.0106
Bac ES R	-0.406*	-0.324	-0.0214	0.0496
Bac ES PNR	Réf.	Réf.	Réf.	Réf.
Bac L BTB	-0.196	-0.139	0.474***	0.0642***
Bac L AB	-0.0412	-0.0514	-0.00489	0.0230
Bac L PNR	-0.140	-0.0956	0.00117	-0.0221
Bac L R	-0.213	-0.240	-0.0672	0.0285
Autre bac techno mention	0.0975	0.00618	0.100	0.00235
Autre bac techno PRNR	-0.0796	-0.0295	0.0628	-0.0511**
Autre bac	-0.231	-0.0281	0.256	0.0478
Spé master				
Histoire	-0.290**	-0.326***	-0.673***	-0.0986***
Infocom	Réf.	Réf.	Réf.	Réf.
Géographie	-0.274*	-0.285**	0.00296	-0.0207
Aménagement	0.138	0.0370	-0.165	-0.0165
Archéologie	-1.103***	-1.273***	-0.593**	-0.161***
Psycho philo co	0.671***	0.559***	1.698***	0.00674
Sociologie	-0.233	-0.274*	-0.264**	-0.0351*
Sc éducation	-0.0125	0.114	-0.230	0.00787
Pluri SHS	-0.0530	-0.147	-0.511***	-0.0308
Parcours univ				
Pro école	0.00955	0.349	0.603**	0.113***
Pro univ	0.209	0.252**	-0.0775	0.00643
LM	Réf.	Réf.	Réf.	Réf.
M	0.218	0.265*	0.487***	0.0678***
Double M	0.107	0.272*	0.289**	0.0112
Retard bac				
retarbac1	-0.119	-0.370**	0.303*	-0.0397*
Pas de retard	Réf.	Réf.	Réf.	Réf.
retarbac2	-0.0342	-0.0795	-0.0349	0.0102
avance bac	-0.399**	-0.370**	0.392**	-0.00538
Retard sup				
Pas de retard	Réf.	Réf.	Réf.	Réf.
Une année	-0.151	-0.0813	0.112	0.0227**
Deux années	-0.217*	-0.149	0.141	0.0261*
Trois années et plus	-0.253*	-0.115	0.213*	0.0405**
PCS : Agriculteur				
Artisan commerçant	0.101	0.303	0.134	-0.0633**
Prof. lib chef entrep.	-0.222	-0.136	0.390**	-0.0285
Cadre fonct. pub.	-0.129	-0.103	0.229	0.00733
Prof instit art spec	0.0369	-0.0869	0.463**	-0.0103
Cadre admin	-0.258	-0.208	0.242*	0.00692
Cadre admin	-0.00422	0.0859	0.192	0.00920
Ingénieur	-0.181	-0.0279	0.482***	0.0232
PI santé social	-0.669***	-0.484**	0.215	-0.0196
PI admin	-0.411*	-0.314*	0.121	-0.00293
Technicien contrem	-0.261	-0.207	0.133	0.000415
Employé fonct. pub.	-0.205	-0.108	-0.0586	-0.0289
Police	-0.115	-0.0127	0.227	0.0128
Employé admin	-0.164	0.0225	-0.0192	-0.00292
Employé com serv	-0.273	-0.221	0.312*	0.0211
Ouvrier	Réf.	Réf.	Réf.	Réf.

Retraité	-0.382	-0.0793	0.509**	0.00447
Autre inactif	-0.197	-0.101	-0.0823	-0.00996
Autre PCS	-0.0149	-0.135	0.428***	0.0445*
Échelon bourse				
Non boursier	Réf.	Réf.	Réf.	Réf.
Échelon 0	0.0136	-0.0339	-0.293**	-0.0527***
Échelon 0b	-0.0649	-0.0672	-0.285*	-0.00755
Échelon 1	-0.0595	-0.0442	-0.164	-0.0448**
Échelon 2	-0.0501	-0.0752	-0.232	-0.0779***
Échelon 3	-0.442**	-0.446**	-0.287	-0.0661**
Échelon 4	0.0240	0.128	-0.167	-0.0376
Échelon 5	-0.306*	-0.330**	-0.0570	0.00517
Échelon 6	-0.0338	-0.174	-0.145	-0.00385
Échelon 7	-0.145	0.114	-0.142	0.0363
Premier emploi				0.0201**
Fonction publique				-0.0994***
Association				-0.0990***
Constant	2.189***	1.822***	-0.249	7.479***
Observations	5825	6124	4939	3694

Source : MESRI/SIES, enquête Diplômés de master 2014.
Champ : 6 124 diplômés de master SHS.

À l'instar des modélisations précédentes, la série et la mention du baccalauréat n'exercent pas une influence décisive sur l'accès à l'emploi des diplômés de master SHS. Seuls les diplômés titulaires d'un bac S mention TB ont (une fois encore) une probabilité supérieure d'être en emploi à 30 mois. Au contraire, l'obtention d'un bac ES au rattrapage réduit les chances des diplômés d'un master SHS d'accéder à un emploi à cette date. L'effet d'une mention AB pour les bacheliers ES disparaît avec l'introduction de la variable relative à la filière suivie dans l'enseignement supérieur. Les effets mentionnés précédemment ne sont plus significatifs dès lors que l'on intègre les inactifs à la modélisation (modèle emploi halo).

En SHS, plus la mention obtenue au baccalauréat général est élevée et plus les chances d'accès au statut cadre le sont également toutes choses égales par ailleurs. Toutefois, pour les bacheliers ES et L, seuls les titulaires d'une mention B ou TB bénéficient d'une probabilité significativement supérieure d'atteindre le niveau cadre dans l'emploi. Pour les bacheliers S (par rapport à la référence ES PNR), les chances d'accès au statut cadre sont toujours significativement supérieures, à l'exception des bacheliers qui ont obtenu leur diplôme lors de la session de rattrapage.

En SHS, c'est plutôt la mention au baccalauréat qui prime sur le niveau de rémunération. Les détenteurs d'un baccalauréat général (S, ES ou L) avec mention B ou TB perçoivent toutes choses égales par ailleurs un niveau de rémunération supérieur. Là encore, l'effet de la spécialité sur le niveau de rémunération s'atténue une fois contrôlées les caractéristiques de l'emploi. En outre, le retard accumulé dans le parcours dans l'enseignement supérieur a un effet positif sur le niveau de rémunération, à l'instar de l'accès à un emploi de niveau cadre.

4. Discussion

Si l'université reste la voie la plus ouverte de l'enseignement supérieur (dans le sens où les formations dispensées ne sélectionnent pas toutes leurs étudiants), les effets de la performance scolaire dans l'enseignement secondaire sont encore prégnants sur les indicateurs d'insertion 30 mois après l'obtention du master en 2014. En outre, des études antérieures ont montré que les jeunes qui intègrent le marché du travail immédiatement après l'obtention de leur master ne sont pas toujours en moyenne les plus performants du secondaire (Ménard, 2017b ; Lemistre & Ménard, 2019) et/ou les plus privilégiés socialement.

Pourtant, 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 (sauf 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 la probabilité d'accès à l'emploi cadre 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 des autres séries du baccalauréat croisées avec la mention. Pour ces dernières, l'augmentation des chances d'accès au niveau cadre dans l'emploi et/ou à un niveau élevé de rémunération, lorsqu'elle existe, est conditionnée à la détention d'une mention B ou TB (niveau cadre pour les bacheliers ES mention B et TB et les bacs professionnels en DEG, rémunération pour les bacheliers L mention BTB en DEG, niveau cadre pour les bacs STI mention BTB en STS, rémunération pour les autres bacs technologiques avec mention et les autres bacs en STS, niveau cadre et rémunération pour les bacheliers ES et L mention B ou TB en SHS). À l'inverse, et suivant l'orientation disciplinaire en master, une moindre performance au baccalauréat pénalise les diplômés sur les différents indicateurs d'insertion, par exemple les bacheliers STG PRNR en DEG (niveau cadre), les bacheliers L PRNR et les autres bacheliers en DEG (accès à l'emploi), les bacheliers L en STS (accès à l'emploi), les autres bacs technologiques sans mention en SHS (rémunération).

Ainsi, si la performance dans le secondaire est un déterminant principal des poursuites d'études après le master (Ménard, 2017b ; Lemistre & Ménard, 2019), les résultats mis en évidence dans cet article montrent qu'elle peut également conditionner la qualité de l'insertion de ceux qui ont fait le choix de s'insérer sur le marché du travail dès l'obtention de leur master en 2014. Toutefois, la significativité des différentes variables de contrôle permet également de réaffirmer que la qualité de l'insertion professionnelle est fonction de multiples déterminants. Au niveau du genre, nos résultats vont dans le sens des travaux réalisés sur les inégalités professionnelles (Erb, 2018 ; Coupplié, Dupray et Moullet, 2006), les femmes sont systématiquement pénalisées sur l'accès à l'emploi cadre et le niveau de rémunération. En DEG, cette pénalité s'étend également à l'accès à l'emploi. Au contraire en STS, les femmes bénéficient d'un avantage sur l'accès à l'emploi.

Les résultats des estimations traduisent également la segmentation du marché du travail. L'effet de la spécialité du master DEG (dans une moindre mesure SHS, 4 effets sur 7 disparaissent) disparaît une fois prises en compte les variables relatives à l'emploi (premier emploi, types d'employeur). Conformément aux postulats de l'Assignment theory (Sattinger, 1993), le salaire dépend pour partie de l'emploi et dans une moindre mesure, des caractéristiques individuelles (niveau de productivité). Toutes choses égales par ailleurs, les plus performants dans le secondaire (en termes de mention obtenue) perçoivent une rémunération supérieure.

Concernant l'origine sociale, les enfants de chefs de famille ouvriers ont plus de chances d'être en emploi, mais ils sont également plus susceptibles d'avoir accepté des emplois moins qualifiés et moins bien rémunérés. On ne saisit ici pour autant qu'un effet « moyen » de l'origine sociale qui peut tout à fait varier selon la mention et la série du baccalauréat (Lemistre & Ménard, 2019). Toutefois, l'aversion au chômage semble plus développée chez les diplômés socialement plus défavorisés alors que leurs homologues des classes supérieures se distinguent plutôt par une aversion à la précarité de l'emploi, matérialisée par des situations d'attente au chômage ou en inactivité (Ménard, 2017b). Toutes choses égales par ailleurs, les boursiers cumulent les difficultés d'insertion, en particulier pour les diplômés en DEG et STS. Dans le domaine SHS, l'effet de l'origine sociale et/ou de l'échelon de bourse est moins marqué.

Le parcours dans le supérieur s'avère prépondérant dans les différents modèles, et ce dans chaque domaine disciplinaire, pour les diplômés de master, mais le type de parcours ne produit pas les mêmes effets selon le domaine de spécialité. Dans chaque domaine, le fait d'être passé par une grande école octroie les meilleures chances d'accès au statut cadre et aux salaires les plus élevés. En STS, le passage par la voie professionnelle à l'université assure à la fois à ces usagers de plus grandes chances d'accès à l'emploi, à un emploi de niveau cadre et à un emploi bien rémunéré, à l'instar du double master sauf sur le niveau de rémunération. En DEG, les détenteurs d'un double master bénéficient d'un avantage sur l'ensemble des indicateurs. Si un passage par la voie professionnelle universitaire est bénéfique pour les diplômés de DEG sur l'accès à l'emploi, ce n'est en revanche plus le cas pour l'accès au niveau cadre et à un niveau de rémunération élevé. Enfin, en SHS, le passage par la voie professionnelle universitaire n'a d'incidence que sur l'accès à l'emploi et seulement en intégrant les

inactifs dans la modélisation. Dans ce domaine, l'obtention d'un double master facilite l'accès à l'emploi cadre mais pas à une rémunération plus élevée.

Un autre résultat à souligner dans l'article est l'effet positif et significatif du retard dans la scolarité supérieure sur l'accès au niveau cadre dans l'emploi et dans les modélisations sur la rémunération. Le coefficient est d'autant plus élevé que le retard accumulé est important. Il convient de noter que ce même retard a un effet négatif sur l'accès à l'emploi. Ces résultats rejoignent d'autres obtenus précédemment sur l'effet du retard dans le supérieur sur la trajectoire dans le cycle master, le retard accumulé dans le parcours supérieur n'est pas toujours pénalisant en particulier pour les plus performants dans le secondaire et/ou les jeunes d'origine sociale aisée (Lemistre & Ménard, 2019). L'interprétation que l'on peut en donner ici est que les employeurs privilégieraient des profils plus matures pour occuper des emplois de niveau cadre, en particulier des postes nécessitant d'encadrer un certain nombre de collaborateurs ou avec davantage de responsabilités.

Conclusion

L'objectif de cet article était de chercher à évaluer l'effet de la série du baccalauréat et de la mention sur l'insertion professionnelle des diplômés de master en 2014. Une très large majorité des diplômés de master dans le champ de l'enquête pilotée par le ministère de l'Enseignement supérieur est issue d'un baccalauréat général où dominent les séries scientifiques. Plus de la moitié des diplômés de l'échantillon a obtenu une mention.

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 d'évaluer l'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 à une analyse toutes choses égales par ailleurs. À l'issue de cette analyse, il ressort que la détention d'un baccalauréat scientifique avec une mention élevée préserve plus que tout autre croisement baccalauréat-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) à l'insertion 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 & 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 pour l'emploi (Thurow, 1972 & 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 (réf.) 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, collection « La république des idées », 117 p.
- Bédoué, C., Fourcade, B., Giret, J.-F., & Moullet, S. (2006). *Les filières scientifiques et l'emploi*. Post-Print, HAL.
- Bédoué, C. & Mora, V. (2017). De la professionnalité des étudiants à leur employabilité, n'y a-t-il qu'un pas ? *Formation Emploi*, 138, 59-77.
- Béjean, S. & Monthubert, B. (2015). *Pour une société apprenante. Proposition pour une stratégie nationale de l'enseignement supérieur*. Rapport STRANES, MEN, 250p.
- 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. (2018). Quelle incidence de la crise économique sur les débuts de carrière des jeunes ? In A. Dupray & E. Quenson (coord.), *Sept ans de vie professionnelle des jeunes : entre opportunités et contraintes* (p. 17-33). Toulouse : Octarès/Céreq, collection « Le Travail en débat ».
- Calmand, J., Ménard, B. & Mora, V. (2015). *Faire des études supérieures... Et après ?* Marseille : Céreq, coll. « Notes Emploi Formation » (n° 52), 60 p.
- Convert, B. (2008). Orientation et réorientations des bacheliers inscrits dans l'enseignement supérieur. *Éducation et 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. *Éducation & Formations*, 98, 85-111.
- HCÉÉE, (2006). *Objectif 50 % d'une génération diplômée de l'enseignement supérieur*. Rapport du Haut comité éducation-économie-emploi.
- Lemistre, P. (2017). À qui profite la professionnalisation des parcours ? Dans J. Calmand, T. Couppié & V. Henrard (coord.), *Rendement éducatif, parcours et inégalités dans l'insertion des jeunes. Recueil d'études sur la Génération 2010* (p.109-128). Marseille : Céreq, coll. « Échanges » (n° 5).
- Lemistre, P. & Ménard, B. (2018a). Dispositifs de professionnalisation à l'université : quels effets à l'insertion, et pour quel.le.s étudiant.e.s ? *L'orientation scolaire et professionnelle*, 47(2), 243-269.
- Lemistre, P. & Ménard, B. (2018b). L'expansion scolaire a-t-elle modifié les conditions d'insertion des diplômés du supérieur ? In T. Couppié, A. Dupray, D. Epiphane & V. Mora (Eds), *20 ans d'insertion professionnelle des jeunes : entre permanences et évolutions* (p. 125-132). Marseille : Céreq, coll. « Essentiels » (n° 1).
- Lemistre, P. & Ménard, B. (2019). Analysis of the Trajectories of Science Graduates: Applying Bourdieu and Sen. *British Journal of Sociology of Education*. À paraître.
- Lemistre, P. & Merlin, F. (2019). Les trajectoires par diplômes universitaires : évolution et rôle à l'insertion. Dans P. Lemistre & F. Merlin (coord.), *Parcours d'études et insertion des diplômés du supérieur : le rôle des bacs et bac+2*. Rapport pour le CNECSCO. À paraître.

- Ménard, B. (2014). Sortants du supérieur : la hausse du niveau de formation n'empêche pas celle du chômage. *Céreq Bref*, 322, 4 p.
- Ménard, B. (2017a). Le taux d'insertion professionnelle des diplômés de master progresse, les conditions d'emploi sont stables. *Note Flash du SIES*, 24.
- Ménard, B. (2017b). *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 en sciences économiques, Université Toulouse Jean Jaurès, 296 p.
- Ménard, B. (2018). Le décrochage de l'enseignement supérieur à l'aune de l'approche par les capacités, *Formation Emploi*, 142, 119-141.
- Ménard, B. (2019). Type de bac, mention et origine sociale : effets combinés pour l'insertion des diplômés du supérieur. Dans P. Lemistre & F. Merlin (coord.), *Parcours d'études et insertion des diplômés du supérieur : le rôle des bacs et bac+2*. Rapport pour le CNESECO. À paraître.
- Rose, J. (2014). *Mission insertion*. Rennes : PUR. 240 p.
- Rosenwald, F. (Dir) (2018). *Repères et références statistiques*. Paris : MEN-MESRI, 387 p.
- 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 Process*. Cambridge, Mass : 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: Basic Books.

Annexes

Annexe 1 • Indicateurs d'insertion à 30 mois selon le domaine de spécialité du master et la série du baccalauréat (en %)

Domaine master	Série du bac	Taux de chômage	Taux d'emploi stable	Taux d'emploi-cadre	Taux d'emploi	Taux d'inactifs
DEG	bac pro	5,0	77,8	67,6	90,8	4,5
	S	5,9	83,5	68,0	91,2	3,1
	ES	6,9	78,3	55,9	90,0	3,3
	aut bac tech	7,5	76,6	48,3	90,5	2,1
	STG	8,0	79,6	48,9	89,2	3,0
	STI	8,5	86,5	74,9	91,0	0,5
	L	10,2	72,1	54,2	85,6	4,7
	aut bac	16,5	81,5	48,7	78,1	6,5
	STT	17,7	71,5	55,5	81,2	1,3
Ensemble DEG		7,2	79,5	59,1	89,7	3,3
LLA	aut bac	8,7	79,7	53,1	88,7	2,9
	ES	11,8	65,6	38,9	85,2	3,4
	S	13,0	63,4	47,7	82,2	5,5
	L	13,3	63,7	47,9	81,4	6,2
Ensemble LLA		12,9	64,2	45,3	82,6	5,2
SHS	aut bac tech	9,7	51,4	58,0	85,9	4,8
	S	11,0	61,7	65,0	84,2	5,3
	STI	11,9	71,7	53,3	84,4	4,1
	ES	12,4	56,5	54,3	83,5	4,7
	L	14,7	56,4	54,0	81,1	4,9
	aut bac	16,3	63,8	62,6	81,9	2,1
	STG	17,3	50,4	51,3	78,5	5,1
Ensemble SHS		12,8	57,9	57,2	82,9	4,9
STS	STG	5,8	88,2	73,2	91,6	2,8
	STI	6,0	89,8	85,4	91,1	3,1
	ES	7,1	77,7	63,3	90,3	2,8
	aut bac tech	7,2	66,1	55,8	87,9	5,2
	aut bac	7,7	82,9	82,0	86,4	6,4
	S	9,9	75,7	74,0	86,0	4,6
	STL	10,6	60,8	65,9	85,4	4,4
	L	15,1	66,7	61,7	82,3	3,1
Ensemble STS		9,4	76,5	73,8	86,6	4,4
	STI	7,3	86,5	78,4	90,3	2,6
	aut bac tech	8,3	61,7	52,7	88,3	3,8
	ES	8,5	72,7	54,6	88,2	3,6
	S	8,9	76,2	70,1	87,2	4,3
	STG	9,1	76,3	50,0	87,8	3,5
	STL	9,4	63,1	65,1	86,6	4,5
	bac pro	9,4	76,2	67,9	85,8	5,3
	L	12,9	63,7	52,3	82,5	5,2
	aut bac	13,7	73,4	64,1	82,7	4,2
	STT	17,9	70,6	57,4	80,5	2,0
Total		9,4	73,3	61,7	86,9	4,1

Sources : MESRI/SIES, enquête Diplômés de master 2014. MEN, base OCEAN pour le baccalauréat (2004 à 2009).

S : baccalauréat scientifique ; ES : baccalauréat économique et social ; L : baccalauréat littéraire ; STG : baccalauréat sciences et techniques de gestion ; STT : baccalauréat sciences et techniques du tertiaire ; STI : baccalauréat sciences et technologies industrielles.

Champ : 30 840 diplômés représentatifs de 43 228 diplômés de master dans le champ de l'enquête.

Annexe 2 • Indicateurs d'insertion à 30 mois selon le domaine de spécialité du master et la mention au baccalauréat (en %)

Domaine master	Mention au bac	Taux de chômage	Taux d'emploi stable	Taux d'emploi-cadre	Taux d'emploi	Taux d'inactifs
DEG	TB	3,5	80,6	73,6	93,8	2,8
DEG	B	6,0	80,7	62,8	90,4	3,9
DEG	AB	6,9	80,5	59,0	90,0	3,3
DEG	NR	7,4	81,0	65,0	88,6	4,3
DEG	P	8,0	78,3	56,3	89,3	2,9
DEG	R	9,3	75,7	53,4	87,0	4,1
Ensemble DEG		7,2	79,5	59,1	89,7	3,3
LLA	TB	7,2	67,7	62,7	82,3	11,3
LLA	AB	10,6	67,0	44,2	85,2	4,7
LLA	B	12,8	67,6	50,5	82,4	5,5
LLA	P	14,3	59,6	40,0	82,1	4,2
LLA	NR	17,0	66,3	54,7	75,4	9,1
LLA	R	20,9	56,9	40,5	76,4	3,4
Ensemble LLA		12,9	64,2	45,3	82,6	5,2
SHS	TB	10,2	60,6	70,0	84,6	5,8
SHS	AB	11,4	58,2	55,6	84,1	5,1
SHS	B	11,6	60,8	59,5	84,6	4,4
SHS	NR	12,4	54,0	67,1	81,9	6,5
SHS	P	14,0	56,4	56,0	82,0	4,6
SHS	R	16,2	61,8	54,9	80,0	4,5
Ensemble SHS		12,7	58,2	57,5	83,1	4,8
STS	B	7,9	78,3	79,6	87,9	4,6
STS	TB	8,8	82,0	85,5	86,1	5,6
STS	AB	8,8	75,7	74,9	87,0	4,6
STS	NR	9,7	69,9	72,8	84,8	6,2
STS	P	10,0	76,2	69,6	86,3	4,0
STS	R	13,1	76,4	69,2	83,7	3,8
Ensemble STS		9,5	76,4	73,7	86,5	4,4
Total		9,4	73,3	61,7	86,9	4,1

Sources : MESRI/SIES, enquête Diplômés de master 2014. MEN, base OCEAN pour le baccalauréat (2004 à 2009).

TB : mention Très bien ; B : mention Bien ; AB : mention Assez Bien ; P : mention Passable ; NR : mention non renseignée ; R : baccalauréat obtenu au rattrapage.

Champ : 30 840 diplômés représentatifs de 43 228 diplômés de master dans le champ de l'enquête.

Annexe 3 • Écarts maximums sur les indicateurs d'insertion à 30 mois (en points)

Domaine master	Écart max indicateurs	Taux de chômage	Taux d'emploi stable	Taux d'emploi cadre	Taux d'emploi	Taux d'inactifs
DEG	Série bac	12,7	15,0	26,6	13,1	6,0
	Mention bac	5,8	5,3	20,2	6,8	1,5
	Série et mention	14,2	18,0	37,2	16,3	6,5
	Parcours ES	4,5	10,7	21,9	7,4	3,1
LLA	Série bac	4,6	16,3	14,2	7,3	3,3
	Mention bac	13,7	10,8	22,7	9,8	7,9
	Série et mention	9,2	19,5	32,5	8,8	11,2
	Parcours ES	6,0	28,3	61,1	13,7	9,1
SHS	Série bac	7,6	21,3	13,7	7,4	3,2
	Mention bac	6,0	7,8	15,1	4,6	2,1
	Série et mention	14,3	17,6	17,5	13,8	4,7
	Parcours ES	2,9	16,1	25,9	4,3	4,1
STS	Série bac	9,3	29,0	29,6	9,3	3,6
	Mention bac	5,2	12,1	16,3	6,2	2,4
	Série et mention	10,7	27,5	30,1	11,6	4,3
	Parcours ES	6,0	13,9	23,1	6,8	2,2

Sources : MESRI/SIES, enquête Diplômés de master 2014. 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.

Influence du parcours d'études sur l'insertion des sortants de l'université

Philippe Lemistre, Fanette Merlin***

Depuis l'automne 2018, les sections de technicien supérieur (STS) et les instituts universitaires de technologie (IUT) sont au cœur d'une concertation portant sur la professionnalisation du premier cycle post-bac, dont les dernières préconisations¹ laissent entrevoir un enrichissement prochain de l'offre de formation aux niveaux bac à bac+3. La suggestion d'ouvrir des « programmes pilotes à bac+1 » délivrant des crédits ECTS², le souhait de voir muter le diplôme universitaire de technologie (DUT) vers une formation en trois ans, le maintien en parallèle d'une certification de la filière technologique en deux ans, de même que la conservation des STS et de la licence professionnelle, suggèrent que le cycle court professionnalisant de l'enseignement supérieur pourrait bientôt proposer rien de moins que cinq diplômes différents.

Ce projet de réforme s'inscrit dans un mouvement plus vaste de multiplication des filières dans l'enseignement supérieur, en lien avec l'ambition affichée par les pouvoirs publics d'établir un continuum de formation entre le niveau bac-3 et le niveau bac+3³. Pour renforcer l'égalité des chances et permettre à tous d'accéder à un diplôme de l'enseignement supérieur, il est jugé nécessaire d'adapter l'offre aux différents publics et de créer des filières professionnelles dans l'enseignement supérieur (Korolitski & Lichtenberger, 2012). L'extension de l'offre de formation se lit aussi en réponse à l'expansion scolaire et la hausse globale du niveau d'éducation (Lemistre, 2015). Il s'agit de permettre des parcours diversifiés où les bifurcations sont facilitées, notamment entre filières générales et professionnelles.

Or, la création de diplômes, de filières et de spécialités de formation va de pair avec une sélectivité accrue des publics, cette dernière apparaissant alors comme un corollaire de l'expansion scolaire. Ainsi, la multiplication des titres participe à la reproduction sociale en « *jouant des erreurs de perception que favorise la floraison anarchique des filières et des titres à la fois relativement insubstituables et subtilement hiérarchisés* » (Bourdieu, 1979, p. 174). C'est la démocratisation ségrégative (Merle, 2010).

Cette notion met en évidence que la démocratisation quantitative, supposée uniforme au sens d'une augmentation généralisée des niveaux d'éducation, masque en réalité des logiques internes à chaque niveau. Alors qu'auparavant les enfants de milieux riches en capitaux économiques et culturels se distinguaient par des durées de scolarité plus longues (inégalités quantitatives ou sélection verticale), ils se distinguent aujourd'hui par le choix de filières dont sont en partie exclus les enfants des classes populaires (inégalités qualitatives ou sélection horizontale).

L'hypothèse que nous faisons ici est que la démocratisation ségrégative s'opère non seulement *in fine* (via la filière ou la spécialité de formation du diplôme final), mais aussi par la nature du parcours lui-même, principalement selon les types de formation qui ont jalonné ce parcours.

Les inégalités sociales d'aspirations et de réussite scolaires conduisent à un ensemble de trajectoires où les diplômes intermédiaires, ainsi que le niveau de sortie du système éducatif, sont le reflet de la démocratisation ségrégative. Si une trajectoire d'études s'impose souvent vers un diplôme donné, plusieurs parcours coexistent toujours vers un même niveau final. Dès lors que le renforcement d'un continuum de bac moins trois à bac plus trois s'appuyant sur des parcours différenciés est affiché

* Céreq-CERTOP-UMR 5044 – CNRS - Maison de la Recherche - Université de Toulouse II - Le Mirail.

** Céreq, Département des Entrées et Évolutions dans la Vie Active (DEEVA).

¹ Rapport Dalle et Germinet, « Concertation sur la professionnalisation du 1er cycle post-bac : Rapport commandé par M^e la Ministre Frédérique Vidal », janvier 2019.

² European Credit Transfer Scale, système européen de transfert et d'accumulation des crédits.

³ « Renforcement du continuum de formation de l'enseignement scolaire à l'enseignement supérieur », Circulaire n° 2013-0012 du 18 juin 2013, https://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=72634.

comme objectif, on peut alors s'interroger, d'une part sur le caractère discriminant d'une logique de parcours distincts et, d'autre part, sur l'impact d'un parcours différent pour aboutir au même type de certification finale. Certains parcours favorisent-ils l'ouverture sociale de certains diplômes ? Une fois sur le marché du travail, tous les parcours d'études offrent-ils les mêmes perspectives professionnelles, à diplôme final donné ?

Si un parcours d'études apparaît comme un vecteur de promotion sociale et mène ensuite à des débuts de carrière marqués par une évolution favorable en termes de salaire et de position professionnelle, alors cette trajectoire apparaîtra comme favorisant doublement la mobilité sociale et, en ce sens, participant à la massification de l'enseignement supérieur français dans une perspective d'*inclusion* (Shavit Arum & Gamoran, 2007). À l'inverse, si certains parcours se révélaient marqués par une stagnation voire une situation croissante de déclassement au fil des ans, alors il apparaîtrait que certains parcours scolaires, bien que pouvant conduire au même diplôme final, s'inscrivent davantage dans une logique de *diversion*, selon laquelle la multiplication des diplômes de l'enseignement supérieur conduit à détourner les enfants des classes populaires des opportunités réservées aux élites.

À partir des bases comparables des enquêtes Génération 1998, 2004 et 2010, des trajectoires d'études ont été reconstituées pour refléter les différents parcours ayant conduit à trois diplômes finaux : la licence générale, la licence professionnelle et le master. Respectant les effectifs et les variables disponibles au sein de ces trois enquêtes, nous avons distingué le fait d'avoir obtenu un BTS, un DUT ou une licence professionnelle avant son diplôme final ; d'avoir avant cela passé un bac général, professionnel ou technologique ; et pour le bac général, d'avoir choisi la série économique et sociale, littéraire ou scientifique.

Dans un premier temps, la population représentée dans ces différentes trajectoires sera analysée en évolution dans le temps, au prisme de son effectif, de son genre et de son origine sociale. Dans un second temps, le parcours d'insertion professionnelle des jeunes sera étudié en regard de la trajectoire d'études qu'ils ont suivie. En raison de contraintes liées aux effectifs, les trois enquêtes ont été « empilées » pour cette deuxième partie, empêchant une analyse en évolution, mais permettant de dessiner un portrait global des trajectoires d'études sur la période 1998-2010.

1. Évolution des trajectoires de 1998 à 2010 et lien au genre et à l'origine sociale

1.1. Trajectoires à l'université et genre

Tableau 1 • Trajectoire d'études, genre et origine sociale

Trajectoire <i>Ensemble par diplôme final</i>	Effectif (%)	Sexe		Capital économique	
		Femme	Favorisé	Populaire	
Trajectoire <i>Ensemble par diplôme final</i>	Effectif (%)	Sexe Femme	Capital économique Favorisé Populaire		
LPLSHS_DUT	1,7	52	40	36	
LPLSHS_BTS_BACGEN	1,5	69	25	39	
LPLSHS_BTS_BACTECHPRO	1,6	41	29	42	
LPLSHS_BAC	1,0	59	44	29	
<i>Licence pro LSHS</i>	5,8	54	33	37	
LPST_DUT_BACGEN	2,2	30	38	38	
LPST_DUT_BACTECHPRO	1,0	23	32	33	
LPST_BTS_BACGEN	1,3	49	45	35	
LPST_BTS_BACTECHPRO	3,4	22	26	45	

LPST_BAC	1,0	54	33	39
<i>Licence pro ST</i>	8,9	32	34	40
LGLSHS_DUT	1,6	65	36	42
LGLSHS_BTS	2,0	72	29	48
LGLSHS_BACS	4,1	54	46	28
LGLSHS_BACES	6,8	72	36	39
LGLSHS_BACL	9,0	84	38	42
LGLSHS_BACTECHPRO	2,3	61	31	46
<i>Licence générale LSHS</i>	25,8	72	37	40
LGST_DUTBTS	1,4	33	34	41
LGST	4,7	48	43	32
<i>Licence générale ST</i>	6,2	44	41	34
M2LSHS_DUT_BACS	1,7	40	45	31
M2LSHS_DUT_AUTRES BAC	2,5	61	40	32
M2LSHS_BTS	2,0	63	29	42
M2LSHS_BAC S	10,3	58	61	21
M2LSHS_BAC ES	11,9	64	52	26
M2LSHS_BAC L	8,3	81	52	28
M2LSHS_BAC TECH PRO	1,7	63	42	37
<i>Master LSHS</i>	38,3	65	52	27
M2ST_DUT	3,2	27	42	32
M2ST_BTS	1,2	30	26	46
M2ST_BACS	9,5	45	49	28
M2ST_AUTBAC	1,2	58	50	31
<i>Master ST</i>	15,1	41	46	31
Ensemble	100	58	44	33

Champ : jeunes sortis de l'enseignement supérieur en 1998 (48 371), 2004 (64 836) et 2010 (97 334) en ayant pour plus haut diplôme une licence ou un master.

Lecture : LPLSHS : licence professionnelle lettres, sciences humaines et sociales / LPST : licence professionnelle sciences et techniques / LG : licence générale / M2 : master 2 / BACGEN : bac général / BACTECHPRO : bac technologique et professionnel.

Pour accéder aux licences professionnelles de la spécialité LSHS, la trajectoire la plus fréquente est le DUT, suivie du parcours « bac techno ou professionnel puis BTS » puis de celui « bac général puis BTS » (Tableau 1). Ces deux derniers parcours font du BTS le préalable le plus fréquent avant la licence professionnelle en LSHS. Les deux trajectoires avec BTS représentent une proportion proche, alors que dominent largement les détenteurs de baccalauréat technologique parmi les BTS.

Pour accéder aux spécialités scientifiques de la licence professionnelle, la situation est bien plus équilibrée entre baccalauréats. Si le parcours BTS domine, c'est cette fois nettement à la faveur des bacheliers technologiques et professionnels.

Parmi les diplômés de licence professionnelle du domaine LSHS, on trouve une petite majorité de filles (54 %) inégalement répartie entre les trajectoires, particulièrement pour les trajectoires incluant un BTS. En effet, 69 % des jeunes qui ont obtenu un BTS après un bac général avant la licence professionnelle sont des filles, contre 41 % des détenteurs d'un BTS précédé d'un baccalauréat technologique ou professionnel. Cette sursélection des filles reste à expliquer. Est-elle liée à une surreprésentation des garçons issus des filières professionnelles du secondaire parmi les BTS, ou à une sélection discriminatoire ? Le constat est exactement le même pour les licences professionnelles du domaine scientifique et technique où après le BTS, les filles sont nettement plus représentées parmi les détenteurs d'un bac général (49 %) que d'un bac technologique ou professionnel (22 %).

Ce sont surtout les écarts entre filières professionnelles et générales qui interrogent. En licence professionnelle, en LSHS et en ST, les garçons représentent respectivement 46 % et 68 % des sortants,

contre 28 % et 56 % des sortants des licences générales. Les licences professionnelles ont-elles été créées dans les spécialités les plus masculines ? Si oui pour quelles raisons ? La sélection dans les licences professionnelles s'exerce-t-elle à la faveur des garçons ? Les filles s'autosélectionnent-elles vers les filières générales ?

Par ailleurs, on retrouve dans les parcours des clivages connus entre filles et garçons pour le secondaire, avec une surreprésentation des filles au sein des parcours bac L et des garçons pour les parcours bac S. À bac+5, les garçons sont un peu plus représentés parmi les sortants en regard des sortants de licence générale, particulièrement pour les LSHS (LLSHS 28 % de garçons, 35 % en MLSHS). Un résultat qui interroge lorsque l'on sait que les filles réussissent mieux dans la plupart des filières (Couppié et Epiphane, 2019).

1.2. Des trajectoires marquées par l'origine sociale

En licence professionnelle, les classes populaires sont un peu plus présentes parmi les sortants de BTS détenteurs d'un baccalauréat professionnel ou technologique, quel que soit le domaine de spécialité. Ainsi, pour les filières LSHS et ST, respectivement 42 % et 45 % de ces étudiants ont un père et une mère ayant une qualification au plus d'ouvrier ou d'employé, soit cinq points de plus que l'ensemble des diplômés en LSHS (37 %) ou en ST (40 %). Il y a donc ici une possible voie de promotion sociale vers les bacs plus trois pour des jeunes d'origine sociale modeste, particulièrement pour les sciences où la part relative de cette population augmente considérablement entre les générations 2004 et 2010. Les bacs généraux sont les plus dotés socialement, un constat que l'on retrouve pour la filière scientifique, où 38 % des détenteurs de DUT ayant un bac général ont au moins un parent cadre, et 45 % pour les BTS. En revanche, pour les LSHS, le bac général ne semble pas l'apanage des plus dotés socialement, avec seulement 25 % d'enfants de classes favorisées, mais c'est aussi la trajectoire parmi les BTS et DUT où la proportion de filles est nettement plus élevée. Or, ces dernières intègrent davantage les filières générales du secondaire pour le bac que les garçons.

Pour les licences générales, en LSHS, on retrouve la hiérarchie sociale des bacs pour les jeunes qui n'ont pas de diplôme intermédiaire, soit ceux qui sont issus de L1 et L2 universitaires. Par exemple, moins d'un tiers (28 %) des jeunes qui ont un bac S sont d'origine populaire, contre près de la moitié des détenteurs de bac technologique ou professionnel. Pour autant, ces sortants à bac+3 sont nettement moins dotés que ceux qui ont validé ensuite un master dans ce même domaine de spécialité (LSHS). Par exemple, au niveau master, près des deux tiers (61 %) des diplômés de bac S sans diplôme intermédiaire (DUT ou BTS) ont au moins un parent cadre, contre moins de la moitié (46 %) pour les sortants de licence ayant ce même type de parcours. L'écart est également de plus de 10 points pour les bacs professionnels et technologiques (42 % - 31 %). Pour les licences générales et les masters, on remarque néanmoins une exception notable. Les étudiants ayant un BTS ont toujours une origine sociale relativement modeste et comparable. Le BTS apparaît alors comme un vecteur de promotion sociale.

2. Filière, domaine de spécialité, trajectoires et emploi

2.1. Emploi, études et chômage selon la trajectoire d'études

Tableau 2 • Temps passé en emploi, au chômage ou en études selon la trajectoire d'études

Trajectoire Diplôme	Nombre de mois passés en emploi		Nombre de mois passés au chômage		Nombre de mois passés en études		Temps d'accès au premier emploi (mois)	
	Moyen	Médian	Moyen	Médian	Moyen	Médian	Moyen	Médian
LPLSHS_DUT	36,5	40,0	6,1	2,6	0,7	0,0	2,9	1,0
LPLSHS_BTS_BACGEN	39,3	42,5	3,7	0,0	0,4	0,0	1,9	0,0
LPLSHS_BTS_BACTECHPRO	37,1	40,9	5,3	1,3	1,0	0,0	2,3	0,0
LPLSHS_BAC	38,0	41,1	3,9	0,0	0,8	0,0	2,0	0,0
<i>LP LSHS</i>	<i>37,6</i>	<i>41,1</i>	<i>4,9</i>	<i>1,3</i>	<i>0,7</i>	<i>0,0</i>	<i>2,3</i>	<i>0,0</i>
LPST_DUT_BACGEN	37,1	41,4	5,0	1,4	1,6	0,0	2,2	0,0
LPST_DUT_BACTECHPRO	37,3	41,0	5,6	1,4	0,9	0,0	1,7	0,0
LPST_BTS_BACGEN	37,1	40,3	6,2	3,6	0,8	0,0	2,1	0,0
LPST_BTS_BACTECHPRO	38,2	41,4	5,0	1,2	0,7	0,0	2,3	0,0
LPST_BAC	32,1	37,7	7,3	4,1	3,0	0,0	2,3	1,0
<i>LP ST</i>	<i>36,9</i>	<i>41,1</i>	<i>5,5</i>	<i>1,4</i>	<i>1,2</i>	<i>0,0</i>	<i>2,2</i>	<i>0,0</i>
LGLSHS_DUT	32,9	37,7	5,8	2,5	2,1	0,0	3,2	2,0
LGLSHS_BTS	34,7	39,8	6,0	1,1	0,8	0,0	3,3	1,0
LGLSHS_BACS	32,5	38,6	4,9	0,0	2,5	0,0	3,6	1,0
LGLSHS_BACES	31,7	38,0	5,6	0,0	2,5	0,0	3,3	2,0
LGLSHS_BACL	29,7	34,4	5,6	0,0	3,2	0,0	4,4	2,0
LGLSHS_BACTECHPRO	32,7	38,3	6,2	0,0	1,2	0,0	3,4	1,0
<i>LG LSHS</i>	<i>31,5</i>	<i>37,1</i>	<i>5,6</i>	<i>0,0</i>	<i>2,5</i>	<i>0,0</i>	<i>3,7</i>	<i>2,0</i>
LGST_DUTBTS	34,7	40,0	4,9	0,0	1,0	0,0	2,6	0,0
LGST	33,5	40,0	4,0	0,0	2,4	0,0	3,0	1,0
<i>LG ST</i>	<i>33,8</i>	<i>40,0</i>	<i>4,2</i>	<i>0,0</i>	<i>2,0</i>	<i>0,0</i>	<i>2,9</i>	<i>1,0</i>
M2LSHS_DUT_BACS	38,0	42,3	5,1	0,0	0,0	0,0	3,2	0,0
M2LSHS_DUT_AUTBAC	37,3	41,0	5,7	2,6	0,2	0,0	2,9	0,0
M2LSHS_BTS	36,6	42,1	6,0	1,2	0,2	0,0	2,9	0,0
M2LSHS_BACS	36,5	40,9	5,2	0,0	0,5	0,0	2,8	0,0
M2LSHS_BACES	36,1	40,6	6,0	1,6	0,5	0,0	3,2	0,0
M2LSHS_BACL	33,7	38,6	7,3	2,6	0,6	0,0	3,7	1,0
M2LSHS_BACTECHPRO	35,7	39,7	7,3	3,9	0,2	0,0	3,3	0,0
<i>M LSHS</i>	<i>35,8</i>	<i>40,6</i>	<i>6,1</i>	<i>1,4</i>	<i>0,5</i>	<i>0,0</i>	<i>3,2</i>	<i>0,0</i>
M2ST_DUT	36,9	40,8	5,7	2,6	0,5	0,0	2,9	1,0
M2ST_BTS	35,7	39,9	7,3	2,6	0,5	0,0	3,2	1,0
M2ST_BACS	34,7	39,4	7,0	2,7	0,8	0,0	3,6	1,0
M2ST_AUTBAC	36,9	40,0	5,9	2,4	0,9	0,0	2,3	1,0
<i>M ST</i>	<i>35,4</i>	<i>39,5</i>	<i>6,7</i>	<i>2,6</i>	<i>0,7</i>	<i>0,0</i>	<i>3,3</i>	<i>1,0</i>

Champ nombre de mois d'emploi, chômage, études : jeunes sortis de l'enseignement supérieur en 1998 (48 371), 2004 (64 836) et 2010 (97 334) en ayant pour plus haut diplôme une licence ou un master.

Champ temps d'accès au premier emploi : Idem champ précédent, à l'exclusion des jeunes n'ayant pas accédé à un premier emploi en trois ans, 46 576 (G1998), 62 944 (G2004) et 94 098 jeunes (G2010).

Si l'on observe (Tableau 2), dans un premier temps, seulement les six niveaux de diplôme final, on voit que les sortants de licence générale connaissent un handicap significatif en termes d'accès à l'emploi (à travers le nombre moyen de mois passés en emploi en trois ans), par rapport à tous les autres sortants. Ce handicap est moins marqué sur le nombre de mois passés au chômage qui n'est, en moyenne, pas significativement plus important pour les diplômés de LG que pour ceux de LP – il est

même inférieur chez les sortants de LG des spécialités ST. Ce contraste s'explique par le fait que les sortants de licence générale passent davantage de temps en études au cours des trois ans qui suivent leur sortie : cet écart est important et, toutes spécialités confondues, significatif par rapport à tous les autres diplômes finaux étudiés. Enfin, les différents indicateurs montrent un désavantage significatif des spécialités LSHS sur les autres en licence générale. Aux niveaux licence professionnelle et master, en revanche, sortir de LSHS ou de ST ne produit pas de différence significative sur le nombre moyen de mois passés en emploi durant les trois années suivantes.

Au total, les sortants de licence générale des spécialités LSHS connaissent, de façon assez nette, le parcours d'accès à l'emploi le plus difficile. Quelle que soit leur spécialité, les sortants de licence professionnelle connaissent de premières années d'insertion plus faciles que les sortants de master.

Concernant le poids du parcours antérieur au diplôme final, parmi les sortants de licence professionnelle LSHS, on n'observe pas de lien significatif entre la trajectoire suivie avant le diplôme et le nombre moyen de mois passés en emploi, en études, ou avant le premier emploi. En revanche, les jeunes passés par un DUT ou par un bac technologique ou professionnel avant l'obtention d'un BTS ont passé, en moyenne, plus de temps au chômage que ceux passés par un BTS précédé d'un bac général. Les trajectoires antérieures ne sont pas non plus significativement liées avec le nombre de mois passés au chômage, en études, ou à chercher un premier emploi, des jeunes sortant de licence professionnelle ST. Elles sont liées, en revanche, avec le nombre moyen de mois passés en emploi puisque les jeunes passés par la voie supérieure générale passent moins de temps en emploi que ceux passés par un BTS ou un DUT.

Les sortants de licence générale LSHS, eux, passent moins de temps en emploi s'ils détiennent un bac L que s'ils ont emprunté n'importe quel autre parcours. De même, ces bacheliers L mettent plus longtemps à trouver leur premier emploi que tous les autres sortants de LG LSHS. On observe également un lien significatif entre le fait de détenir un BTS et le nombre de mois passés en études – les détenteurs d'un BTS consacrant moins de temps que tous les autres à la reprise d'études (sauf ceux qui détiennent un DUT, avec lesquels la différence n'est pas significative). Chez les sortants de licence générale ST, le parcours est lié, uniquement, à la tendance à reprendre des études – les jeunes passés par un BTS ou un DUT consacrant, ici encore, nettement moins de temps à cette activité que les autres.

Au niveau master, un lien – défavorable – entre parcours et accès à l'emploi s'observe chez les jeunes ayant suivi la voie supérieure générale à la suite d'un bac général d'une série donnée. Parmi les sortants de LSHS, les bacheliers L (avec un parcours général) connaissent moins de mois d'emploi et davantage de chômage, que tous les autres sortants de leur spécialité ; ils mettent aussi plus de temps à trouver leur premier emploi. Les sortants de master ST, eux, passent moins de temps en emploi et mettent plus de temps à accéder à leur premier emploi, s'ils détiennent un bac S – et aucun diplôme professionnel.

En somme, au sein de chaque niveau de sortie étudié ici, les jeunes qui n'ont jamais fréquenté la voie professionnelle avant l'obtention de leur diplôme final connaissent un accès à l'emploi un peu plus long que les jeunes détenant un bac professionnel ou technologique, un BTS, un DUT ou encore une licence professionnelle.

Par ailleurs, au niveau de la licence générale, le fait de détenir un BTS ou un DUT apparaît nettement lié à une faible propension à reprendre des études. Pourtant, ces jeunes qui retournent moins souvent aux études ne connaissent pas des premières années de vie active plus favorables, significativement, que leurs homologues sortants de licence générale. La reprise d'études ne se manifeste ainsi pas seulement comme une stratégie de repli face à une insertion difficile.

2.2. Trajectoire et emploi : une hiérarchie des diplômes bousculée ?

Le classement des trajectoires selon des indicateurs d'insertion est révélateur de la place de chacune selon une hiérarchie brute. Cette hiérarchie peut être liée au public très spécifique qui les compose, au moins pour certaines d'entre elles. Ainsi, certaines sont plus féminines ou concernent des jeunes au profil social marqué. Leur classement peut alors davantage dépendre de ces facteurs que de la trajectoire en soi. Les trajectoires peuvent aussi se distinguer par des voies de formation distinctes. Par exemple, certaines relèvent de l'apprentissage en tout ou partie. Or, le fait de fréquenter l'apprentissage au cours de l'enseignement supérieur améliore la qualité de l'insertion. Le classement favorable de certaines trajectoires peut donc être davantage lié à la voie de formation de sortie qu'à la trajectoire elle-même, comme cela peut être le cas pour les sortants diplômés de licence professionnelle par rapport à ceux de licence générale. 80 % des sortants de LP viennent en effet de l'apprentissage contre quasiment 0 % en sortie de LG (Kergoat & Lemistre, 2014).

Pour saisir l'effet propre de chaque trajectoire à l'insertion, il est nécessaire de neutraliser les effets d'autres facteurs. C'est l'objectif des analyses « toutes choses égales par ailleurs » qui sont conduites ici. Trois modèles successifs sont estimés, sur trois indicateurs différents : l'accès au CDI (Tableau 3) et le montant du salaire (Tableau 4), puis le déclassement (Tableau 5). Le premier modèle neutralise uniquement les effets moyens du sexe et du territoire (région de l'établissement de formation et du fait de résider au moment de l'enquête en milieu rural). Le deuxième prend en compte des variables sociodémographiques (lieux de naissance du jeune et de ses parents, capital économique), des éléments de parcours avant l'entrée dans la trajectoire et *in fine* (retard en sixième, raisons d'arrêt des études, apprentissage, âge à la date d'enquête). Le dernier modèle intègre des variables relatives à l'emploi occupé et à la trajectoire professionnelle (région d'emploi, quotité de travail, taille de l'entreprise employeuse, secteur d'activité, nombre de mois au chômage durant les trois années de vie active).

Les deux premiers modèles permettent donc de saisir l'effet propre de la trajectoire sur l'insertion en prenant en compte les spécificités individuelles sociodémographiques et territoriales. Le troisième modèle mesure la plus-value de chaque trajectoire à caractéristiques du type d'emploi données et à durée de chômage donnée. Tous les modèles sont estimés sur l'ensemble des trois générations pour conserver des effectifs suffisants dans chaque modalité des variables explicatives. Les effets moyens de chaque génération sont intégrés à ces estimations globales. Pour simplifier la présentation, seuls les effets des trajectoires sont présentés. Ceux des autres variables seront évoqués uniquement pour expliquer les différences constatées dans les estimations successives reproduites en annexe⁴. Seuls sont reproduits dans le corps de texte les classements des trajectoires pour les estimations successives, avec un premier classement sur les seuls éléments descriptifs pour chaque indicateur.

⁴ Les estimations complètes sont disponibles pour les lecteurs auprès des auteurs.

Tableau 3 • Classement des trajectoires selon les chances d'accéder au CDI (odds-ratios), par ordre croissant

Descriptif	Modèle 1	Modèle 2	Modèle 3
LGLSHS_BACL	LGLSHS_BACL	LGLSHS_BACL	LGLSHS_BACL
LGLSHS_BACES	LGLSHS_BACES	M2LSHS_BACTECHPRO	M2ST_AUTBAC
M2LSHS_BACL	LGLSHS_BACTECHPRO	LGLSHS_BACTECHPRO	LPLSHS_BAC
LPST_BTS_BACGEN	M2LSHS_BACTECHPRO	LGLSHS_BACES	LPST_BTS_BACGEN
LPST_BAC	LGLSHS_BACS	M2ST_AUTBAC	LPST_BAC
LPLSHS_BAC	M2LSHS_BACL	M2LSHS_BACL	LPLSHS_DUT
LGLSHS_BACTECHPRO	M2ST_AUTBAC	LPLSHS_BAC	LGLSHS_BTS
M2ST_AUTBAC	LGST	LGLSHS_BACS	M2LSHS_BTS
M2LSHS_BACTECHPRO	LPST_BAC	LPST_BTS_BACGEN	M2LSHS_BACTECHPRO
LGLSHS_BACS	LGLSHS_BTS	LPST_BAC	M2LSHS_DUT_AUTBAC
LGLSHS_BTS	LPLSHS_BAC	LGST	LGLSHS_BACTECHPRO
LGST	LPST_BTS_BACGEN	LGLSHS_BTS	LGLSHS_BACES
LPLSHS_DUT	M2LSHS_BACES	M2LSHS_BACES	M2LSHS_BACL
M2LSHS_BACES	LPLSHS_DUT	LPLSHS_DUT	M2LSHS_BACS
M2LSHS_BTS	M2LSHS_BACS	M2LSHS_BACS	LGLSHS_BACS
M2LSHS_BACS	M2LSHS_BTS	M2LSHS_BTS	M2LSHS_BACES
LGLSHS_DUT	LGLSHS_DUT	M2LSHS_DUT_AUTBAC	LGST
M2LSHS_DUT_AUTBAC	M2ST_BACS	M2ST_BACS	LGST_DUTBTS
M2ST_BACS	LGST_DUTBTS	LGLSHS_DUT	M2ST_BACS
LPLSHS_BTS_BACGEN	M2LSHS_DUT_AUTBAC	LGST_DUTBTS	LPLSHS_BTS_BACGEN
LGST_DUTBTS	LPST_BTS_BACTECHPR	LPST_BTS_BACTECHPR	LGLSHS_DUT
LPST_BTS_BACTECHPR	LPST_DUT_BACGEN	LPLSHS_BTS_BACTECH	LPST_BTS_BACTECHPR
LPLSHS_BTS_BACTECH	LPLSHS_BTS_BACTECH	LPST_DUT_BACGEN	LPST_DUT_BACGEN
LPST_DUT_BACGEN	M2ST_BTS	LPLSHS_BTS_BACGEN	LPLSHS_BTS_BACTECH
M2LSHS_DUT_BACS	LPLSHS_BTS_BACGEN	M2ST_BTS	M2ST_BTS
M2ST_BTS	M2LSHS_DUT_BACS	M2LSHS_DUT_BACS	M2LSHS_DUT_BACS
M2ST_DUT	M2ST_DUT	M2ST_DUT	M2ST_DUT
LPST_DUT_BACTECHP	LPST_DUT_BACTECHP	LPST_DUT_BACTECHP	LPST_DUT_BACTECHP

Concernant l'accès au CDI, l'effet genre est considérable puisque le fait d'être un homme augmente de plus de 20 % les chances d'accéder au CDI (tableau 16 en annexe). Pour autant, sa prise en compte ne modifie pas l'essentiel du classement des trajectoires par rapport à l'analyse descriptive. Globalement, les trajectoires qui se situent dans la première moitié sont les mêmes, même si parmi des trajectoires les plus masculines de la filière SHS, certaines perdent quelques places (licence générale ou master précédé d'un bac technologique ou professionnel). En filière scientifique et licence professionnelle, les changements sont marginaux. Même si les trajectoires sont fortement sexuées, l'effet négatif du genre sur l'accès au CDI s'exerce donc en grande partie indépendamment de celui de la trajectoire. Ce n'en est pas moins souvent la « double peine » pour les femmes, les trajectoires les moins bien classées étant celles où les femmes sont majoritaires ou très majoritaires. Ainsi, à trajectoire donnée, le fait d'être une femme est très pénalisant et s'y ajoute l'effet trajectoire si cette dernière est très féminine. Pour autant, dans ces trajectoires qui comptent de 28 % à un peu moins d'une moitié d'hommes (Tableau 1), les hommes concernés sont pénalisés au même titre que les femmes pour l'accès au CDI. Il y a donc un effet propre de la trajectoire indépendant du genre.

Estimant toujours les chances d'accès au CDI, le deuxième modèle modifie très marginalement les effets des trajectoires. Les variables de situation et de classe sociale des parents impactent peu l'accès au CDI. En revanche, le fait d'avoir effectué la dernière formation en apprentissage multiplie les chances d'être en CDI par 1,6, néanmoins l'intégration de cette variable dans l'estimation ne modifie en rien les coefficients pour les licences professionnelles (tableau 16 en annexe). L'accès au CDI *via* ces licences n'est donc pas directement lié à l'apprentissage.

Si l'ajout des variables d'emploi (modèle 3) modifie peu la hiérarchie des licences professionnelles entre elles, il a une influence non négligeable pour les autres trajectoires, traduisant une plus-value plus ou moins élevée de certaines trajectoires à caractéristique de l'emploi donné. Pour exemple, la trajectoire master 2-LSHS-Bac L gagne des places à caractéristiques de l'emploi données : cela traduit les désavantages relatifs de ces masters en termes de débouchés sectoriels, impactant l'accès au CDI.

Tableau 4 • Classement des trajectoires selon l'estimation du salaire (régression linéaire), par ordre croissant

Descriptif	Modèle 1	Modèle 2	Modèle 3
LGLSHS_BACL	LGLSHS_BACTECHPRO	LGLSHS_BACTECHPRO	LPLSHS_BAC
LGLSHS_BACTECHPRO	LGLSHS_BACL	LGLSHS_BACL	LGLSHS_BACTECHPRO
LGLSHS_BACES	LGLSHS_BACES	LPLSHS_BAC	LGLSHS_BACES
LGLSHS_DUT	LPLSHS_BAC	LGLSHS_BACES	LGLSHS_DUT
LGLSHS_BACS	LGLSHS_BACS	LGLSHS_BACS	LGLSHS_BACL
LGST	LGST	LGST	LGLSHS_BACS
LGLSHS_BTS	LGLSHS_DUT	LGLSHS_DUT	LGLSHS_BTS
LPLSHS_BAC	LGLSHS_BTS	LGLSHS_BTS	LGST
LPST_BTS_BACGEN	LPST_BTS_BACGEN	LPST_BTS_BACGEN	LPST_BTS_BACGEN
LGST_DUTBTS	LPST_BTS_BACTECHPR	LPLSHS_BTS_BACTECH	LPST_BAC
M2LSHS_BACL	LPST_BAC	LPST_BTS_BACTECHPR	LPST_BTS_BACTECHPR
LPLSHS_DUT	LPLSHS_BTS_BACTECH	LPST_BAC	LPLSHS_DUT
LPST_BAC	LPLSHS_DUT	LPST_DUT_BACTECHP	LPLSHS_BTS_BACGEN
LPST_BTS_BACTECHPR	LPST_DUT_BACTECHP	LPLSHS_DUT	LPST_DUT_BACGEN
LPLSHS_BTS_BACGEN	LGST_DUTBTS	M2LSHS_BACL	LPST_DUT_BACTECHP
M2LSHS_BACTECHPRO	LPLSHS_BTS_BACGEN	LPLSHS_BTS_BACGEN	LPLSHS_BTS_BACTECH
LPLSHS_BTS_BACTECH	LPST_DUT_BACGEN	M2LSHS_BACTECHPRO	LGST_DUTBTS
LPST_DUT_BACGEN	M2LSHS_BACL	LGST_DUTBTS	M2LSHS_BACL
LPST_DUT_BACTECHP	M2LSHS_BACTECHPRO	LPST_DUT_BACGEN	M2LSHS_BTS
M2LSHS_BACES	M2LSHS_BACES	M2LSHS_BACES	M2LSHS_BACTECHPRO
M2LSHS_BTS	M2ST_AUTBAC	M2ST_AUTBAC	M2LSHS_DUT_AUTBAC
M2ST_AUTBAC	M2LSHS_BTS	M2LSHS_BTS	M2ST_AUTBAC
M2LSHS_BACS	M2ST_BACS	M2LSHS_BACS	M2LSHS_BACES
M2LSHS_DUT_AUTBAC	M2LSHS_DUT_AUTBAC	M2LSHS_DUT_AUTBAC	M2LSHS_DUT_BACS
M2ST_BACS	M2LSHS_BACS	M2ST_BACS	M2ST_BACS
M2ST_BTS	M2ST_BTS	M2ST_BTS	M2ST_BTS
M2LSHS_DUT_BACS	M2ST_DUT	M2LSHS_DUT_BACS	M2LSHS_BACS
M2ST_DUT	M2LSHS_DUT_BACS	M2ST_DUT	M2ST_DUT

Pour l'estimation des salaires (Tableau 4), le premier modèle (genre et variables géographiques) modifie peu la répartition des trajectoires entre la première et seconde moitié du classement. Elles sont toutefois réordonnées au sein de chaque moitié, traduisant le lien au salaire du genre et du territoire. Le genre a un effet prégnant : être un homme augmente ainsi le salaire de 216 euros à trajectoire donnée (Annexe) **Erreur ! Source du renvoi introuvable.** En contrôlant le genre, les trajectoires les plus masculines perdent des places au classement alors que les plus féminines en gagnent. Par exemple, la trajectoire master SHS après un bac L puis voie générale, où il y a plus de 80 % de femmes, gagne sept places. *A contrario*, la trajectoire LP sciences BTS précédé d'un bac technologique ou professionnel, à 80 % masculine, en perd quatre. À part ces cas extrêmes, les changements d'ordre ne peuvent être aussi clairement compris sans investigations complémentaires, les variables territoriales jouant notamment un rôle non négligeable sur les salaires. Ainsi, habiter en milieu rural diminue les salaires de plus de cent euros et avoir fait ses études hors région parisienne de 120 à 451 euros (tableau 16 en annexe).

Dans le deuxième modèle, l'origine sociale a un effet significatif (100 euros de salaire en moins pour une origine très favorisée par rapport à populaire), tout comme l'apprentissage (plus 190 euros – tableau 16 en annexe). Néanmoins, la hiérarchie des trajectoires est très peu impactée par la prise en

compte de ces variables. Concernant l'apprentissage, la prise en compte de l'apprentissage diminue les écarts entre filières professionnelle et générale en licence, comme cela est également le cas lorsque l'on mobilise comme variables explicatives, non pas les trajectoires, mais les diplômes finaux détaillés (Kergoat & Lemistre 2014). Par ailleurs, le fait de contrôler l'origine sociale fait apparaître deux exceptions notables à la supériorité relative des licences professionnelles sur les licences générales : une licence générale scientifique obtenue après un DUT ou un BTS conduit à un salaire plus conséquent que presque toutes les trajectoires s'achevant par une licence professionnelle. Par ailleurs, dans le modèle 3, la trajectoire au cours de laquelle la LP en SHS a été obtenue sans diplôme intermédiaire présente une particularité forte. Dans cette estimation à caractéristiques d'emploi données, c'est la plus mal classée. Ces deux dernières exceptions notables mettent tout d'abord en évidence l'intérêt de la prise en compte des trajectoires. Ensuite, elles remettent en cause la supériorité souvent supposée des licences professionnelles sur la filière générale à l'insertion, et ceci pour les deux grands domaines disciplinaires universitaires (SHS et sciences).

Toujours en termes de salaires, les résultats obtenus pour les masters sont aussi révélateurs de logiques qui échappent à la plupart des études antérieures. Tout d'abord, la trajectoire la plus favorable à emploi donné (modèle 3), mais aussi, pour la précédente estimation (modèle 2) et en descriptif, est la trajectoire master scientifique précédé d'un DUT (trajectoire de référence) : une trajectoire toujours plus favorable que celle de la filière universitaire (sans diplôme intermédiaire à bac+2), elle-même toujours derrière celle où figure un BTS.

Le résultat le plus remarquable concerne la deuxième trajectoire la mieux classée à emploi donné (modèle 3). Il s'agit des diplômés de master SHS sans diplôme intermédiaire munis d'un bac S. C'est donc une logique différente de la filière scientifique où la trajectoire DUT l'emporte. Toutefois, ce classement en deuxième position est cette fois uniquement constaté pour l'estimation incluant les caractéristiques de l'emploi. En clair, les emplois occupés sont globalement moins favorables en termes de salaires pour cette trajectoire parmi les masters, mais à emploi comparable, son rendement salarial est parmi les meilleurs.

Pour les mêmes raisons, dans le troisième modèle également, les trajectoires incluant un bac technologique ou professionnel gagnent toutes des places. On remarquera qu'à emploi donné, les trajectoires master sont toutes plus favorables au salaire que les trajectoires licence, ce qui n'était pas le cas pour les estimations précédentes et en descriptif. Globalement, certaines trajectoires sont donc surreprésentées, par exemple, dans des secteurs moins rémunérés, ou au sein d'entreprises de petite taille, ou encore parmi les emplois à temps partiel, de telle sorte que les salaires moyens peuvent y être relativement bas.

Ces constats invitent à des investigations complémentaires sur les trajectoires communes à certains secteurs ou types d'entreprise et d'emploi, ceci pour clarifier le sens de l'effet propre de chacune à emploi donné. Quelles sont les trajectoires qui se concurrencent pour l'accès à certains emplois ? Certaines sont-elles, par exemple, exclusivement représentées dans les secteurs les moins favorables ?

Tableau 5 • Classement des trajectoires selon le risque de déclassement (odds-ratios), par ordre croissant

Descriptif	Modèle 1	Modèle 2	Modèle 3
LPST_DUT_BACTECHP	LPST_DUT_BACTECHP	LPST_DUT_BACTECHP	LPST_DUT_BACTECHP
LPST_DUT_BACGEN	LPST_DUT_BACGEN	LPST_DUT_BACGEN	LPST_DUT_BACGEN
LPST_BTS_BACTECHPR	LPST_BTS_BACGEN	LPST_BTS_BACGEN	LPST_BTS_BACGEN
LPST_BTS_BACGEN	LPST_BAC	LPST_BAC	LPST_BTS_BACTECHPR
LGST_DUTBTS	LPST_BTS_BACTECHPR	LPST_BTS_BACTECHPR	LPST_BAC
LGST	LGST	LGST_DUTBTS	LGST_DUTBTS
LPST_BAC	LGST_DUTBTS	LGST	LGST
LPLSHS_BAC	LPLSHS_BTS_BACGEN	LPLSHS_BTS_BACGEN	LPLSHS_BTS_BACGEN
M2ST_DUT	M2ST_DUT	LPLSHS_BTS_BACTECH	LPLSHS_BTS_BACTECH
LPLSHS_BTS_BACGEN	LPLSHS_BAC	LPLSHS_DUT	LPLSHS_BAC
M2ST_BTS	LGLSHS_BACS	LGLSHS_BACS	LPLSHS_DUT
LGLSHS_BACS	LPLSHS_BTS_BACTECH	LPLSHS_BAC	LGLSHS_BTS
LPLSHS_BTS_BACTECH	M2ST_BTS	M2ST_DUT	LGLSHS_BACS
M2ST_BACS	LGLSHS_BTS	LGLSHS_BTS	LGLSHS_BACL
LPLSHS_DUT	LPLSHS_DUT	LGLSHS_BACL	M2ST_DUT
M2LSHS_DUT_BACS	LGLSHS_BACL	LGLSHS_BACES	LGLSHS_BACES
M2LSHS_BACS	M2LSHS_DUT_BACS	M2ST_BTS	LGLSHS_DUT
LGLSHS_BTS	M2ST_BACS	LGLSHS_DUT	M2ST_BTS
LGLSHS_BACL	LGLSHS_BACES	M2ST_BACS	LGLSHS_BACTECHPRO
LGLSHS_BACES	M2LSHS_BACS	M2LSHS_DUT_BACS	M2ST_BACS
LGLSHS_DUT	LGLSHS_DUT	LGLSHS_BACTECHPRO	M2LSHS_DUT_BACS
LGLSHS_BACTECHPRO	LGLSHS_BACTECHPRO	M2LSHS_BACS	M2LSHS_BACS
M2LSHS_BACES	M2LSHS_DUT_AUTBAC	M2LSHS_DUT_AUTBAC	M2LSHS_DUT_AUTBAC
M2LSHS_BACTECHPRO	M2LSHS_BACES	M2LSHS_BACES	M2LSHS_BACES
M2LSHS_BACL	M2LSHS_BACL	M2LSHS_BACL	M2LSHS_BACL
M2LSHS_DUT_AUTBAC	M2LSHS_BACTECHPRO	M2LSHS_BACTECHPRO	M2LSHS_BACTECHPRO
M2ST_AUTBAC	M2LSHS_BTS	M2LSHS_BTS	M2LSHS_BTS
M2LSHS_BTS	M2ST_AUTBAC	M2ST_AUTBAC	M2ST_AUTBAC

Il est important de rappeler que la norme de déclassement est logiquement différente entre licence et master. Les premiers sont déclassés s'ils sont ouvriers ou employés, les seconds dès qu'ils sont non-cadres. Le constat d'un taux de déclassement plus élevé pour les masters par rapport aux licences est en partie lié à cette norme. En partie seulement, car l'accès à l'emploi cadre des masters est nettement moins fréquent depuis la fin des années 90, le nombre de diplômés de master ayant été multiplié par près de deux au cours de la première décennie des années 2000⁵. Ainsi, les taux de déclassement entre licence et master étaient nettement moins éloignés avant ces évolutions (Lemistre, 2014).

À nouveau, le genre a une influence défavorable pour les femmes à l'insertion. Être un homme diminue la probabilité de déclassement de 30 %. Par rapport au descriptif, le premier modèle va donc à nouveau faire évoluer la hiérarchie des trajectoires particulièrement pour les plus genrées. Pour autant, peu de trajectoires connaissent une évolution notable de leur place relative.

Pour le second modèle qui prend en compte les variables sociodémographiques et des éléments de parcours avant l'entrée dans la trajectoire, si l'estimation ne modifie pas les classements des trajectoires aux extrêmes (8 premières, 6 dernières), elle a un effet notable sur plusieurs des quatorze autres. Globalement les trajectoires SHS remontent dans le classement. Il n'apparaît pas de lien clair dans les interactions possibles avec les variables introduites, dont les effets sont conséquents. Par exemple, être né au Maghreb augmente la probabilité de déclassement de 50 %, être d'origine sociale favorisée la diminue de 34 %. La diminution est de 28 % si la dernière formation était en apprentissage.

⁵ De 2000 à 2010, le nombre de diplômés de master passe de 56 000 à 103 500 (source INSEE).

Il est très intéressant de constater que l'ajout des variables d'emploi a un effet assez marginal sur l'ordonnement des trajectoires, qui gagnent ou perdent une ou deux places avec des écarts de coefficients limités (tableau 16 en annexe). En d'autres termes, les effets des trajectoires sur l'accès à la qualification semblent relativement indépendants des autres caractéristiques de l'emploi occupé, même si ces dernières ont évidemment par ailleurs un effet important (le secteur d'activité, la quotité de travail, la taille de l'entreprise, la région où s'exerce l'emploi).

Conclusion

Au total, en termes de diplôme final, ce travail confirme un net avantage à l'insertion de la licence professionnelle et du master face à la licence générale ; ainsi qu'au sein de ces filières, un atout fort également des filières scientifiques et techniques. L'étude des parcours d'études antérieurs à l'obtention de ces diplômes fait apparaître certaines étapes comme des dotations, qui transcendent les parcours et les diplômes – le fait de détenir un bac L ou de n'avoir fréquenté que la voie générale universitaire, par exemple, conduit quasiment toujours à un parcours d'insertion plus difficile – quand d'autres ont un lien à l'insertion variable selon les situations – détenir un bac S est lié à une insertion favorable en sortant d'une filière LSHS, mais fait peu de différence à lui seul après un diplôme de spécialité ST.

L'obtention d'un BTS au cours d'un parcours dans le supérieur se présente comme un atout ambivalent, lié à l'insertion, mais dans un sens, incertain, variant avec la filière et la spécialité du diplôme final, mais aussi le type de bac auquel le BTS est associé. Notons que dans ce segment de sortie de l'enseignement supérieur – bac+3 et bac+5 universitaires – les jeunes ayant obtenu un BTS au cours de leur parcours sont, quelle que soit la trajectoire, plus souvent issus d'un milieu dépourvu de capitaux économiques et culturels.

Venant confirmer les données sur l'insertion relative au diplôme final, l'analyse par le parcours antérieur montre que systématiquement, les jeunes femmes sont surreprésentées dans les trajectoires d'études qui conduisent aux parcours d'insertion les moins favorables. Les estimations économétriques révèlent à cet égard une double pénalité du fait d'être une femme, à savoir : d'une part, l'effet net du genre, désavantageux pour les femmes à l'insertion, auquel s'ajoute l'effet propre des trajectoires très féminisées, lui aussi pénalisant à l'insertion.

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

Ces résultats confirment l'intérêt de prendre en compte la trajectoire d'étude antérieure et pas uniquement le diplôme final. Ils interrogent, par exemple, les classifications internationales des études de la stratification (Shavit, Arum & Gamoran, 2007, par exemple). En effet, cette dernière y est examinée uniquement en regard des trajectoires dans le système éducatif vers un type de diplôme final, par exemple, selon qu'il relève d'une filière sélective ou non, professionnelle ou non. L'hypothèse sous-jacente est que les hiérarchies dans le système éducatif se reproduiraient sur le marché du travail en fonction des diplômes. La diversité des destins professionnels à même type de diplôme final remet en effet en cause cette conjecture.

Les résultats doivent par ailleurs être prolongés pour mieux comprendre les hiérarchies établies. Par exemple, en mettant en relation la ségrégation par le parcours d'études avec la ségrégation liée aux spécialités de formation. Il s'agit de montrer dans quelle mesure les ségrégations par le parcours ou la spécialité se renforcent ou se confondent.

Références bibliographiques

- Bourdieu, P. (1979). *La distinction*. Paris : Éditions de Minuit.
- Calmand, J., Giret, J.-F., & Guégnard, C. (2014). Les formations professionnelles de l'enseignement supérieur en France au prisme de l'insertion et de la mobilité sociales des diplômés. *L'orientation scolaire et professionnelle [en ligne]*, 43/1. URL : <http://journals.openedition.org/osp/4307>.
- Couppié, T., & Epiphane, D. (2019). Et les femmes devinrent plus diplômées que les hommes... *Céreq Bref*, 373.
- Kabla-Langlois, I. (dir.) (2016), *État de l'Enseignement supérieur et de la Recherche en France. 50 indicateurs* (9e éd.). Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche.
- Kergoat, P., & Lemistre, P. (2014). Professionnalisation de l'enseignement supérieur et sélection des publics : les faux-semblants de la démocratisation. *Économie et Société*, 36, 1405-1438.
- Korolitski, J.-P., & Lichtenberger, Y. (2012). Quelle valeur accorder à la licence, pour quels étudiants ? *Administration et éducation (Revue de l'AFAE)*, 1, 105-110.
- Lemistre, P. (2017). À qui profite la professionnalisation des parcours ? Dans J. Calmand, T. Couppié & V. Henrard, *Rendements éducatifs, parcours et inégalités dans l'insertion des jeunes* (p. 109-129). Marseille : Céreq, coll. « Échanges » (n° 5).
- 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.
- Ménard, B. (2014). Sortants du supérieur : la hausse du niveau de formation n'empêche pas celle du chômage. *Céreq Bref*, 322.
- Merle, P. (2000). Le concept de démocratisation de l'institution scolaire : une typologie et sa mise à l'épreuve. *Population*, 55(1), 15-50.
- Orange, S. (2013). *L'autre enseignement supérieur. Les BTS et la gestion des aspirations scolaires*. Paris : PUF, coll. « Éducation & Société ».
- Shavit, Y., Arum, R., & Gamoran, A. (Eds) (2007). *Stratification in Higher Education: A Comparative Study*. Stanford, CA : Stanford University Press.

Le rapport au travail au regard du parcours dans l'enseignement supérieur. Analyse des représentations des diplômés de licence ou licence professionnelle

*Julie Béné**

La relation formation-emploi est pensée en France selon un modèle « adéquationniste » selon lequel la formation doit être en concordance avec le futur emploi occupé (Charles, 2014). Les politiques de professionnalisation de l'enseignement supérieur, dans le souci d'augmenter « l'employabilité » (Lemistre, 2015 ; Carpentier, 2017), chercheraient à réduire le plus possible l'écart entre formation et emploi. L'idée serait de rapprocher mondes académiques et professionnels afin de fournir aux employeurs des jeunes entièrement opérationnels et dont les compétences correspondraient aux besoins du marché du travail. Nouveaux cursus de formation, dispositifs d'accompagnement, immersion en milieu professionnel sont des éléments qui participeraient à ancrer les parcours de formation supérieure dans la réalité du monde du travail.

Alors que cette question de la professionnalisation de l'enseignement supérieur est souvent étudiée au prisme de la ségrégation scolaire, voire sociale, qu'elle implique, et des conséquences sur l'insertion professionnelle (Erlach & Verley, 2011 ; Lemistre, 2017 ; Kergoat & Lemistre, 2014 ; Calmand & Epiphane, 2012), elle peut également être abordée sous l'angle de « *l'éclatement des formes de l'expérience étudiante* » (Dubet, 1994). Effectivement, la massification scolaire ne s'est pas accompagnée d'une homogénéisation des manières d'être étudiant. Les parcours scolaires, origines sociales, ou conditions de vie sont des éléments, parmi d'autres, qui contribuent à dessiner différents profils d'étudiants qui sont susceptibles de développer des rapports aux études, et à leur avenir professionnel, divergents. Emmanuelle Maunay (2013) souligne que les étudiants définissent des projets professionnels plus ou moins déterminés. Les jeunes « sans projet » sont issus quasi exclusivement de filières dites « générales » au sein de l'université. Romain Deles (2015) analyse de façon assez fine les représentations des étudiants sur leur future insertion professionnelle. S'il existe une forte injonction adressée à l'ensemble des étudiants quant à la nécessité d'avoir un projet professionnel arrêté, celui-ci varie en fonction du cursus de formation. Les filières à visée professionnelle¹ prennent en charge ce projet en leur sein. Pour ces étudiants, le projet professionnel est une notion abstraite, et ils ne ressentent pas le besoin de l'explicitier. Ce n'est pas le cas pour ceux inscrits dans une filière « générale » à l'université où la construction du projet professionnel doit être assumée en grande partie par les étudiants. Ils répondent à la demande de projection dans un avenir professionnel, tout en essayant de rester dans une logique d'expérimentation ou de tâtonnement caractérisée par une forme d'incertitude. Au final, l'ensemble de ces travaux donne à voir comment les étudiants se distinguent par le regard qu'ils portent sur leurs études, voire le sens qu'ils leur donnent, et sur leurs perspectives professionnelles. Ils ont l'intérêt de mettre l'accent sur la subjectivité de l'étudiant, et le rôle même de la formation suivie dans la construction de celle-ci. Ces constats invitent à se pencher davantage sur la place du temps étudiant dans la construction identitaire, et plus précisément dans la formation des représentations à l'égard du travail.

Le rapport au travail n'est pas immuable, au contraire, il est profondément dynamique. Il correspond à « *un processus qui évolue dans le temps en fonction des attentes des individus, du cycle de la vie, des événements qui surviennent dans la sphère professionnelle et personnelle, et des contextes dans*

* INJEP.

¹ Romain Deles n'utilise pas les termes de formation « générale » ou « professionnalisante ». Il distingue le régime d'études « adéquationniste », caractérisé, entre autres, par un objectif de professionnalisation affiché, et le régime d'études « généraliste », dans lequel l'objectif de professionnalisation est secondaire. Concernant ce deuxième régime, il se focalise sur les filières littéraires universitaires.

lesquels s'insèrent les expériences du travail » (Côté, 2018, p. 184). Les jeunes étant dans une période de leur vie où ils sont susceptibles d'enchaîner des situations et statuts divers, que cela soit d'un point de vue personnel ou professionnel (Becquet, Bidart, 2013), prendre en compte les possibles reconfigurations des attitudes à l'égard du travail au fil des trajectoires est d'autant plus important (Hamel, 2003). Ainsi, des variations sont observables au fil des parcours professionnels des jeunes (Longo, 2011 ; Longo, 2018). Cependant, les études qui incluent une approche longitudinale du rapport au travail des jeunes tendent à mettre en avant le poids des dimensions familiales, notamment la conjugalité ou l'arrivée du premier enfant, ou les dimensions professionnelles, correspondant le plus souvent aux débuts de la vie active, dans les changements des perceptions à l'égard du travail. La séquence de la scolarité est peu analysée comme un moment pouvant potentiellement marquer la façon dont les individus se représentent le travail. Or, au regard des études précédemment citées sur les expériences étudiantes, il nous semble intéressant de porter une attention accrue à ce temps des études et à son rôle dans la formation du regard sur le travail. En effet, les perceptions de l'avenir professionnel sont intimement liées aux attentes vis-à-vis du travail, elles peuvent même se confondre au sens où le rapport au travail se nourrit, entre autres, du travail considéré comme « idéal », ou du travail qui semble accessible (Demazière & Zune, 2018). Lorsque les étudiants en formation « générale » voient leurs études comme un moyen d'assouvir un intérêt intellectuel et que leur insertion professionnelle est pensée en termes d'épanouissement personnel (« avoir un métier qui me plaît »), pouvons-nous envisager que leur conception du travail est caractérisée par une attention particulière accordée à l'intérêt même des tâches réalisées dans le cadre de celui-ci ? Puisque les étudiants suivant certains cursus à visée professionnelle considèrent leurs études comme une garantie d'accès à un emploi stable, la sécurité de l'emploi est-elle une valeur forte pour eux ? À travers ces deux exemples, nous faisons valoir la pertinence de proposer une étude qui ne se focalise pas seulement sur les différentes manières dont les étudiants se représentent leur avenir professionnel, mais qui adopte une approche plus élargie en s'intéressant à la façon dont ils se représentent le travail.

Au final, la question principale qui nous préoccupe est de voir dans quelle mesure la formation au sein de l'enseignement supérieur façonne les attitudes des jeunes face au travail. Plus précisément, nous cherchons à déterminer si des cursus différents donnent lieu à des rapports au travail distincts. Comme nous l'avons évoqué antérieurement, les filières d'études dites « professionnalisantes » sont censées s'ancrer dans les réalités du monde du travail. Nous pouvons envisager que cette proximité avec le monde du travail implique une socialisation particulière au travail, notamment à travers une plus forte familiarisation avec celui-ci. Les étudiants qui suivent une formation où le lien entre étude et emploi est, supposément, plus lâche, seraient alors moins confrontés à cet univers dans le cadre de leur scolarité. En partant de cette intuition d'une socialisation au travail divergente, nous souhaitons examiner les potentiels écarts de perception à l'égard de celui-ci entre jeunes issus de l'enseignement supérieur professionnel et ceux issus de l'enseignement généraliste. Dans un premier temps, nous reviendrons sur cette distinction entre « professionnalisant » et « généraliste » qui est loin d'être une évidence. En particulier, nous nous efforcerons de préciser la façon dont nous définissons les jeunes issus de parcours d'études « professionnalisants » ou de parcours d'études « généralistes », et quelles en sont les implications pour la population que nous avons choisi d'étudier ici, à savoir les jeunes sortants de l'enseignement supérieur dont le plus haut niveau de diplôme est une licence ou une licence professionnelle. Dans un second temps, nous verrons dans quelle mesure les diplômés issus de parcours d'études distincts ne mettent pas en avant les mêmes composantes du travail.

1. Des parcours d'études professionnalisants ou généralistes

1.1. Comment définir un parcours d'études professionnalisant ?

Le mouvement de professionnalisation au sein de l'enseignement supérieur prend des formes différentes. Une de ces modalités a été la création de nouveaux diplômes à visée professionnelle (Gayraud, Simon-Zarca & Soldano, 2011). Avant toutes choses, il est nécessaire de nous attarder sur cette séparation au sein de l'enseignement supérieur entre des formations « professionnalisantes » et des formations « générales ». Lorsqu'il s'agit de déterminer quels sont les diplômes à visée

professionnelle nous nous heurtons à un obstacle de taille, lié au fait que la professionnalisation est un mouvement qui touche l'ensemble des cursus du supérieur. De fait, « *la notion de professionnalisation demeure floue, tout comme les critères à mobiliser pour déterminer le caractère professionnalisant d'une formation. Bien que ses formes et degrés soient multiples, la professionnalisation s'étend maintenant à l'ensemble des formations du supérieur et l'idée de la nécessité du rapprochement des sphères de l'enseignement et de l'emploi prédomine [...] Alors, finalement, qu'est-ce qui distingue encore un diplôme professionnel d'un autre ? Si tous sont guidés par un même objectif de contenus professionnalisants [...] peut-on encore parler de diplômes professionnels sous-entendant qu'il en existe des non professionnels ? La généralisation de la professionnalisation semble aboutir à une vision anachronique du partage professionnel/non professionnel, ou tout du moins à des frontières de plus en plus floues* » (Gautier, 2013, p. 87).

Dans la perspective d'étudier les attitudes à l'égard du travail, il nous semblait essentiel de ne pas réduire le cheminement des jeunes au sein de l'enseignement supérieur à un seul diplôme, que cela soit le plus haut niveau de diplôme ou le dernier diplôme obtenu. Valider à un moment donné un cursus général ne signifie pas obligatoirement que le jeune n'a jamais suivi de formations professionnalisantes. C'est pourquoi prêter à un jeune un profil plutôt « académique », au sens d'éloigné du monde professionnel, seulement parce qu'il possède un diplôme « généraliste » est hasardeux et peut induire des analyses erronées de son rapport au travail. Par conséquent, nous souhaitons mettre en œuvre une approche longitudinale en tenant compte le plus possible, des différents diplômes qui se succèdent au cours des études supérieures. Ce parti pris suppose d'inclure dans nos analyses diverses filières d'études, et surtout de juger de leur caractère professionnalisant. Il a alors fallu se confronter à l'indécision que nous avons décrite précédemment au sujet du classement des formations entre « générales » et « professionnalisantes ». Afin de simplifier ce travail, et de proposer une catégorisation suffisamment robuste empiriquement, nous choisissons de concentrer notre exploitation de l'enquête Génération 2013 (Encadré 1) sur les jeunes sortants de l'enseignement supérieur dont le plus haut niveau de diplôme est la licence ou la licence professionnelle. L'examen des disciplines d'études² montre qu'ils étaient pour la plupart (66 %) inscrits en lettres et sciences humaines, droit ou gestion, et un peu moins souvent en mathématiques, science ou technique (34 %). Cette décision nous permet de traiter un nombre assez réduit de formations, et nous évite de nous poser la question de la visée professionnelle de certaines filières, pour lesquelles la réponse est loin d'être évidente³. Les diplômes inférieurs ou égaux à bac+3 posent, en effet, moins de difficultés de ce point de vue. En fin de compte, nous considérons que les diplômes suivants sont à visée professionnelle : le baccalauréat professionnel ou technique, le brevet de technicien supérieur (BTS), le diplôme universitaire de technologie (DUT), et la licence professionnelle⁴. Les autres diplômes sont définis comme des cursus généralistes. Il s'agit essentiellement du baccalauréat général, et de la licence⁵. Nous définissons ensuite deux types de trajectoires à partir de cette catégorisation : posséder au moins un diplôme à visée professionnelle revient à avoir eu un parcours d'études professionnalisant, tandis que n'avoir jamais obtenu un diplôme de ce genre équivaut à avoir connu un parcours d'études généraliste. En définitive, 69 % des diplômés de licence ou de licence professionnelle ont eu un parcours d'études professionnalisant, et ils sont 31 % à en avoir effectué un généraliste. Les jeunes avec un parcours d'études généraliste étaient plus souvent inscrits dans des filières lettre et sciences humaines, gestion ou droit (84 %) que dans des filières mathématiques, science ou technique (16 %). Cet écart est moins marqué dans les parcours d'études professionnalisants avec 57 % de jeunes en lettre et sciences humaines, gestion ou droit, et 43 % en mathématiques, science ou technique (Tableau 1).

² Dans un souci de simplification, nous tenons compte seulement de la discipline d'études du plus haut niveau de diplôme. Nous supposons que cette indication, même si elle ne permet pas de refléter l'ensemble du cheminement des diplômés dans le supérieur, permet de donner une idée du type d'études réalisées par les diplômés de licence ou licence professionnelle.

³ À ce sujet, nous pouvons évoquer l'exemple des masters. Si la distinction entre « master recherche » et « master professionnel » n'a pas de fondement réglementaire, notamment si nous nous référons au cadre national des diplômes de licence et de master défini par l'arrêté du 22 janvier 2014, elle peut être opérante dans certaines universités, sans nécessairement disparaître dans les intitulés de master. Il est alors complexe de déceler sous l'appellation « master » le type de formation dispensée.

⁴ Cette liste reprend les principaux diplômes obtenus par les sortants du supérieur dont le plus haut niveau de diplôme est la licence ou la licence professionnelle. D'autres diplômes ont été inclus, même s'ils concernent un nombre plus minoritaire de jeunes : brevet de technicien supérieur agricole (BTSA), diplôme d'études universitaires scientifiques et techniques (DEUST), diplômes de la santé et du travail social de niveau bac+3 (sage-femme, infirmière, ostéopathe, diplôme supérieur de travail social).

⁵ Nous soulignons tout de même qu'un certain nombre de jeunes déclarent avoir obtenu un diplôme de niveau bac+2 ou bac+3 mais sans donner plus de précision sur la nature de celui-ci. Face au manque d'informations, nous décidons de considérer qu'ils font partie des diplômés généralistes.

Encadré 1 • L'enquête Génération 2013, interrogation 2016

Génération 2013, interrogation 2016, est une enquête statistique réalisée par le Céreq. Elle interroge les jeunes qui ont terminé leur formation initiale et qui sont sortis du système éducatif en 2012-2013 quel que soit leur niveau de diplôme. La passation du questionnaire est réalisée trois ans après la fin de leurs études, au printemps 2016. Au total, environ 23 000 jeunes ont répondu, ils sont représentatifs des 693 000 jeunes dans cette situation. Plus précisément, ils sont 12 700 à être sortis d'une formation de l'enseignement supérieur, soit 383 000 jeunes.

Le champ de cette étude est réduit aux seuls sortants du supérieur dont le plus haut niveau de diplôme correspond à une licence ou à une licence professionnelle, ce qui représente 1 937 jeunes diplômés, soit près de 55 000 jeunes. Au moment de l'enquête, ils sont âgés de 19 à 35 ans, avec un âge médian se situant à 22 ans.

Tableau 1 • Discipline d'études lors de la dernière année de formation selon le parcours d'études (en %)

	Lettres et sciences humaines, gestion, droit	Maths, science, technique
Parcours professionnalisant	57,1	42,9
Parcours généraliste	84,3	15,7
Ensemble	65,5	34,5

Champ : sortants du système éducatif en 2012-2013, dont le plus haut niveau de diplôme est la licence ou la licence professionnelle.

Source : Céreq, enquête Génération 2013, interrogation 2016.

Par ailleurs, le diplôme n'est pas la seule modalité de professionnalisation. Les formations, notamment universitaires, intègrent des dispositifs d'accompagnement professionnel (Lemistre & Ménard, 2016). L'immersion en milieu professionnel, que cela soit à travers le stage ou l'apprentissage, est une modalité importante de professionnalisation, et qui semble monter en puissance (Béné, 2017 ; Pierrel, 2017). De même, la réalisation d'une activité rémunérée (« job » étudiant) peut participer à construire la « professionnalité » des jeunes. Il est alors plus pertinent de « [s']intéresser directement à la professionnalité de l'étudiant, plutôt qu'à celle de sa formation » (Béduwé & Mora, 2016, p. 72). En d'autres termes, se préoccuper simplement de la nature du diplôme est insuffisante pour approcher la professionnalisation des parcours d'études. C'est pourquoi, nous chercherons à ne pas concentrer nos analyses uniquement sur le diplôme. De ce point de vue, l'enquête Génération 2013 récolte des informations vis-à-vis de l'apprentissage. Plus précisément, nous sommes capables de distinguer les répondants selon s'ils ont réalisé leur dernier cursus de formation par apprentissage ou non. Cette donnée concerne seulement un instant du parcours d'études, elle ne permet pas de rendre compte de l'apprentissage sur l'ensemble de celui-ci (notamment savoir si le jeune sortant du supérieur a été apprenti au moins une fois). Cette information est certes imparfaite, mais elle permet tout de même de tenir compte de l'immersion au sein d'un milieu professionnel, qui est une modalité forte de la professionnalisation du supérieur. Effectivement, l'expérience de l'apprentissage contribue à la construction des identités professionnelles des jeunes étudiants, en particulier, elle peut les amener à revisiter leurs attentes envers le métier auquel ils aspirent, et plus largement, envers leur conception du travail idéal (Caprani, Duemmler & Felder, 2015). Nous souhaitons voir si l'apprentissage est déterminant dans le regard porté sur le travail. Au total, 23 % des diplômés de licence ou de licence professionnelle (23 %) ont été apprentis lors de leur dernière année de formation initiale. Cette pratique étant quasiment inexistante parmi les jeunes issus de parcours d'études généralistes (4 %), nous tiendrons compte de la pratique de l'apprentissage seulement pour ceux issus d'un parcours professionnalisant. Parmi ces derniers, près de 31 % étaient inscrits dans un cursus en voie d'apprentissage (Tableau 2).

Tableau 2 • Apprentissage lors de la dernière année de formation selon le parcours d'études (en %)

	Formation par voie d'apprentissage	Autres
Parcours professionnalisant	30,9	69,1
Parcours généraliste	4,0	96,0
Ensemble	22,6	77,4

Note : Cette dernière année de formation n'a pas nécessairement été validée, et donc ne signifie pas obligatoirement qu'elle a donné lieu à l'obtention d'un diplôme.

Champ : sortants du système éducatif en 2012-2013, dont le plus haut niveau de diplôme est la licence ou la licence professionnelle. Source : Céreq, enquête Génération 2013, interrogation 2016.

1.2. Quelques éléments descriptifs sur les parcours d'études professionnalisants et généralistes

Afin d'appréhender au mieux la distinction entre parcours d'études professionnalisant et généraliste que nous avons construite, nous donnons ici quelques indicateurs permettant de mieux caractériser les jeunes diplômés qu'ils concernent. Les analyses proposées resteront seulement descriptives et ne visent pas à dresser un portrait détaillé ou un examen approfondi des deux types de parcours. Nous nous contentons de donner quelques éléments vis-à-vis des caractéristiques sociodémographiques et de l'insertion professionnelle.

Des différences sociodémographiques sont visibles parmi les diplômés de licence ou de licence professionnelle en fonction de leur parcours d'études. Les jeunes femmes tendent à avoir un parcours plus généraliste que les jeunes hommes, alors que ces dernières ont plus souvent obtenu *a minima* un diplôme à visée professionnelle. De plus, il apparaît que des origines sociales favorisées iraient de pair avec un parcours dans l'enseignement supérieur généraliste. En effet, les diplômés dont les deux parents sont cadres possèdent moins souvent au moins un diplôme à visée professionnelle comparés aux autres. Le même constat est fait à partir de la catégorie socioprofessionnelle de la mère : 63 % des enfants dont la mère est cadre ou appartient à la catégorie des professions intermédiaires ont réalisé un parcours d'études professionnalisant, alors qu'ils sont 72 % dans ce cas lorsqu'elle ne l'est pas (Tableau 3).

Tableau 3 • Caractéristiques sociodémographiques des diplômés issus des deux types de parcours d'études (en %)

		Parcours professionnalisant	Parcours généraliste
Sexe	Homme	72,5	27,5
	Femme	66,4	33,6
Professions et catégories socioprofessionnelles des parents	Aucun parent cadre	72,4	27,6
	Un parent cadre	73,1	26,9
	Deux parents cadres	58,4	41,6
Professions et catégories socioprofessionnelles de la mère	Cadre ou professions intermédiaires	62,8	37,2
	Autre	72,2	27,8
Ensemble		69,2	33,6

Champ : sortants du système éducatif en 2012-2013, dont le plus haut niveau de diplôme est la licence ou la licence professionnelle. Source : Céreq, enquête Génération 2013, interrogation 2016.

Réaliser un parcours d'études professionnalisant ou généraliste ne semble pas aboutir à une insertion professionnelle similaire. Les jeunes diplômés de licence ou de licence professionnelle qui ont obtenu au moins un diplôme à visée professionnelle sont plus souvent en emploi trois ans après la fin de leur formation initiale que ceux qui ont eu aucun diplôme de ce type. Néanmoins, il est nécessaire de noter que cet écart est en partie dû au fait que ces derniers ont plus tendance à reprendre leurs études.

Effectivement, ils sont 21 % dans ce cas, alors qu'ils sont seulement 5 % parmi les diplômés issus de parcours d'études professionnalisants. Toutefois, il est difficile d'affirmer avec certitude que l'accès à l'emploi a été plus difficile pour les jeunes qui ont connu une trajectoire généraliste dans l'enseignement supérieur. En effet, l'écart en termes de nombre de mois passés au chômage ou pour accéder au premier emploi⁶ est réduit entre les types de parcours d'études suivis, même s'il apparaît que ne posséder aucun diplôme à visée professionnelle rendrait l'insertion professionnelle légèrement plus complexe de ce point de vue. Les diplômés de licence ou de licence professionnelle n'occupent pas le même type d'emploi trois ans après la fin de leur formation initiale. Ceux qui ont obtenu *a minima* un diplôme à visée professionnelle accèdent davantage à un emploi à durée indéterminée (à travers un CDI ou le statut de fonctionnaire) ; toutefois, ils ont en moyenne un salaire plus faible comparé aux diplômés qui ne possèdent aucun diplôme de ce type. Enfin, aucune différence n'est constatée selon le type de parcours d'études concernant le sentiment de déclassement, à savoir le sentiment d'être employé en dessous de son niveau de compétences (Tableau 4).

Tableau 4 • Indicateurs d'insertion professionnelle en fonction du type de parcours d'études

	Taux d'emploi (en %)	Nombre de mois passés au chômage (nombre moyen)	Nombre de mois pour accéder au premier emploi (*) (nombre moyen)	Emploi à durée indéterminée (**) (CDI, fonctionnaire) (en %)	Salaire (***) (en moyenne)	Déclassement (**) (en %)
Parcours professionnalisant	83,6	4,1	2,7	66,4	1689	28,8
Parcours généraliste	63,8	4,5	3,1	51,0	1814	31,8
Ensemble	77,5	4,2	2,8	62,5	1715	29,5

Champ : sortants du système éducatif en 2012-2013, dont le plus haut niveau de diplôme est la licence ou la licence professionnelle.

(*) Champ réduit aux diplômés qui ont occupé au moins un emploi au cours des trois ans suivant la fin de leur formation initiale.

(**) Champ réduit aux diplômés en emploi trois ans après la fin de leur formation initiale.

(***) Champ réduit aux diplômés occupant un emploi à temps complet trois ans après la fin de leur formation initiale.

Source : Céreq, enquête Génération 2013, interrogation 2016.

Nous complétons ces données sur l'insertion professionnelle en nous intéressant à la manière dont ces jeunes diplômés se positionnent par rapport à leur situation professionnelle trois ans après le début de leur vie active. En comparaison aux jeunes qui ont eu un parcours d'études professionnalisant, ceux qui ont eu un parcours généraliste portent un regard davantage dépréciatif sur leur situation professionnelle : ils sont globalement moins satisfaits et moins optimistes, et quand ils sont en emploi, ils souhaitent davantage ne pas rester dans celui-ci, et ils se réalisent moins professionnellement. Le seul point de convergence est le sentiment vis-à-vis du niveau de rémunération des diplômés en emploi. Peu importe leur type de trajectoire dans l'enseignement supérieur, ils sont autant nombreux à se considérer très bien ou plutôt bien payés (Tableau 5).

Tableau 5 • Regard porté sur sa situation professionnelle actuelle (en %)

	Situation professionnelle convient	Optimiste vis-à-vis de son avenir professionnel	Souhaite rester dans son emploi actuel (*)	Considère qu'il se réalise professionnellement (*)	Pense qu'il est très bien ou plutôt bien payé (*)
Parcours professionnalisant	72,3	80,7	86,6	87,1	63,1
Parcours généraliste	64,0	73,3	77,5	83,4	62,8
Ensemble	69,7	78,5	84,4	86,1	63,0

⁶ Les diplômés qui ont réalisé un parcours d'études généraliste sont plus nombreux à n'avoir jamais occupé d'emploi au cours de leurs premières années de vie active, comparé aux jeunes qui possèdent au moins un diplôme « professionnalisant », cependant ce résultat est à interpréter avec précaution au vu de la faiblesse des effectifs.

Champ : sortants du système éducatif en 2012-2013, dont le plus haut niveau de diplôme est la licence ou la licence professionnelle.

(*) Champ réduit aux diplômés en emploi trois ans après la fin de leur formation initiale.

Source : Céreq, enquête Génération 2013, interrogation 2016.

2. Parcours d'études et rapport au travail

Afin de proposer une analyse du rapport au travail (Encadré 2) des diplômés de licence et de licence professionnelle la plus intelligible possible, nous reprenons une distinction classique dans la littérature lorsqu'il s'agit d'étudier la posture des individus à l'égard du travail (Loriol, 2017). Elle consiste à différencier les différentes significations ou finalités que le travail peut prendre. S'il n'existe pas un consensus sur la façon de les conceptualiser, les diverses propositions se recoupent, et consistent, le plus souvent, à mettre en avant, deux, voire trois, dimensions du travail. Nous considérons alors que les facettes du travail abordées dans le questionnaire de l'enquête Génération 2013 peuvent être séparées en deux blocs faisant chacun référence à une certaine acception du travail. D'une part, la dimension instrumentale⁷ du travail revient à penser le travail comme une source de revenu et donc de stabilité. D'autre part, la dimension sociale et expressive du travail regroupe à la fois sa fonction socialisatrice (il procure un statut social, et il permet de tisser des relations sociales), et l'expression ou le développement de soi qu'il rend possible. Cependant, il est nécessaire d'insister sur le fait que si cette façon d'aborder les représentations à l'égard du travail a ses avantages d'un point de vue analytique, elle revêt également un aspect artificiel, d'où les critiques qui ont pu être formulées à son encontre (Méda, 2010). Par ailleurs, nous précisons que nous ne réalisons pas des analyses approfondies par l'ensemble des facettes du travail comprises dans le questionnaire de Génération 2013. Pour chaque dimension, certaines d'entre elles sont explorées plus en détail, car elles nous semblaient plus pertinentes ou intéressantes.

Encadré 2 • Le « rapport au travail » à travers l'enquête Génération 2013

Le « rapport au travail est une notion générale, abstraite, multifactorielle, contextuelle et polysémique » (Loriol, 2017, p. 7), c'est pourquoi il est primordial de spécifier la manière dont nous l'appréhendons, et ce que nous mettons sous cette expression. L'enquête Génération 2013 comprend plusieurs questions, financées par l'INJEP, visant à recueillir le regard des jeunes sur le travail. Elles sont formulées de la manière suivante : « Nous allons parler de votre point de vue sur le travail en général. Les aspects suivants vous semblent-ils très importants, importants, peu importants, ou pas du tout importants ? » Neuf éléments étaient alors listés : la sécurité de l'emploi, le niveau de rémunération, les possibilités d'évolutions professionnelles, les relations entre collègues, la reconnaissance du travail par la hiérarchie, l'intérêt du poste, l'autonomie et la prise d'initiative, le fait d'être utile à la société dans le cadre de son emploi, et l'équilibre entre la vie professionnelle et la vie personnelle. Ainsi, dans le cadre de cette étude, nous entendons le « rapport au travail » comme les représentations que les jeunes se font du travail en général, et plus particulièrement de certains éléments qui le composent, et qui sont abordés dans le questionnaire exploité ici. En effet, la manière dont nous captions le rapport au travail est profondément dépendante de la formulation des questions, et plus particulièrement de la liste des aspects du travail proposée. Nous ne prétendons pas l'analyser de manière absolue, et dans son entièreté.

Un premier examen des réponses récoltées à partir de ces questions montre que l'ensemble des aspects cités donne lieu à de forts taux d'importance. Pour le dire autrement, quel que soit la facette du travail, la majorité des jeunes estime qu'elle est « importante » ou « très importante ». Sans nous attarder longuement sur des considérations méthodologiques, nous pouvons supposer que cette concentration de réponses sur ces deux modalités est en partie due au manque de nuance dans l'échelle d'importance proposée. Nous pouvons également attribuer cela au fait que la question ne demandait pas aux jeunes de faire des arbitrages entre les différents éléments. Il est alors compréhensif que, dans l'absolu, ils semblent tous importants pour eux. Cette distribution de réponses rend l'exploitation de ces questions assez délicate au sens que peu de différences entre les jeunes ressortent. Pour résoudre ce problème, nous nous concentrons seulement sur le niveau le

⁷ Nous empruntons à différents travaux les termes « instrumental », « social », et « expressif ». Plus précisément, pour Chantal Nicole-Drancourt et Laurence Rouleau-Berger (2001), le travail peut être appréhendé à travers sa dimension instrumentale, sociale et symbolique. Rainer Zoll (1992) regroupe ces deux dernières dimensions en considérant qu'elles constituent la « référence expressive » du travail. Le choix d'utiliser ces expressions plutôt que d'autres a été avant tout guidé par le souci d'intelligibilité pour le lecteur, cela ne signifie pas que nous leur prêtons strictement les mêmes définitions que celles données par les auteurs cités ci-dessus.

plus élevé d'importance, c'est-à-dire sur la modalité « très important ». Cette solution permet de faire apparaître plus nettement des résultats différents selon les jeunes.

Enfin, le « rapport au travail » doit être distingué du « rapport à l'emploi » ou du « rapport à la situation professionnelle » qui sont également mesurés dans Génération 2013. Alors que les questions portant sur le « rapport au travail » interrogent sur « le travail en général », d'autres questions demandent aux jeunes de porter un jugement sur une situation concrète qu'ils occupent actuellement. Certaines d'entre elles portent sur leurs positions professionnelles actuelles (satisfaction, perception de l'avenir professionnelle, leur priorité vis-à-vis de leur situation professionnelle), ou éventuellement, sur l'emploi qu'ils occupent au moment de l'enquête (sentiment d'être « bien payé », de se « réaliser professionnellement, etc. »). Notre exploitation de l'enquête Génération 2013 se focalise essentiellement sur les questions qui ont trait au rapport au travail, néanmoins ces questions sur le rapport à la situation professionnelle ou à l'emploi peuvent être ponctuellement mobilisées.

2.1. La dimension instrumentale du travail : une attention accrue vis-à-vis de la sécurité de l'emploi après un parcours professionnalisant

Parmi les diplômés de licence ou de licence professionnelle, 42 % estiment que la sécurité de l'emploi est très importante ; ils sont 38 % à faire de même pour les possibilités d'évolutions professionnelles, et 28 % pour le niveau de rémunération. Il existe peu d'écart selon le parcours d'études réalisé en ce qui concerne l'importance accordée aux possibilités d'évolutions professionnelles. Néanmoins, nous pouvons noter que, parmi les diplômés qui ont eu un parcours d'études professionnalisant, ceux qui ont une expérience d'apprentissage seraient plus sensibles à cet aspect du travail : ils sont 47 % à estimer qu'il est très important contre 36 % de ceux qui n'ont pas été apprentis lors de leur dernière année de formation. D'ailleurs, concernant la dimension instrumentale du travail, c'est le seul élément du travail qui donne lieu à une différence entre apprentis et non-apprentis. Les autres aspects « instrumentaux » du travail permettent de différencier les diplômés en fonction de leur parcours d'études. Effectivement, les jeunes qui possèdent *a minima* un diplôme à visée professionnelle valorisent davantage la sécurité de l'emploi (44 % contre 37 % parmi les jeunes qui ne possèdent aucun diplôme de ce type), et dans une moindre mesure, le niveau de rémunération (29 % contre 25 %) (Tableau 6).

Tableau 6 • Les aspects instrumentaux du travail en fonction du parcours scolaire (en %)

	La sécurité de l'emploi	Les possibilités d'évolutions professionnelles	Le niveau de rémunération
Très important			
Parcours professionnalisant	43,5	39,4	29,0
<i>Dernières formations par voie d'apprentissage</i>	45,6	46,8	30,4
<i>Autres</i>	42,6	36,1	28,4
Parcours généraliste	36,8	35,9	24,6
Ensemble	41,5	38,3	27,6

Champ : sortants du système éducatif en 2012-2013, dont le plus haut niveau de diplôme est la licence ou la licence professionnelle.

Source : Céreq, enquête Génération 2013, interrogation 2016.

Cette propension à davantage mettre en avant la sécurité de l'emploi et la rémunération, plus forte chez les diplômés de licence ou de licence professionnelle ayant effectué un parcours d'études professionnalisant, est assez étonnante étant donné que nous avons montré que leur insertion professionnelle semblait plus aisée. En ce qui concerne la sécurité de l'emploi, nous aurions, en effet, pu imaginer que cette attention plus accrue à l'égard de ces éléments irait de pair avec un désir de stabilisation professionnelle qui concernerait davantage les sortants du supérieur ne possédant aucun diplôme à visée professionnelle qui font preuve de plus de difficulté d'accès à l'emploi, et plus particulièrement d'accès à un emploi à durée indéterminée. Cependant, l'examen des priorités professionnelles déclarées par les jeunes vient d'autant plus contredire cette lecture. Les diplômés issus

d'un parcours d'études professionnalisant souhaitent plus souvent « *trouver ou conserver un emploi stable* » (48 %) que ceux issus de parcours généralistes (37 %). Pour le dire autrement, les diplômés de licence ou de licence professionnelle issus du parcours d'études s'accompagnant d'une insertion professionnelle moins favorable sont ceux qui se préoccupent le moins de la sécurité de l'emploi de manière immédiate, ou même de manière plus générale, dans leur conception du travail. Une analyse à caractéristiques similaires confirme ce constat : les sortants du supérieur qui ont réalisé un parcours généraliste ont une probabilité moins forte de mettre en avant la sécurité de l'emploi par rapport à ceux qui sont issus d'un parcours d'études professionnalisant (Tableau 7).

Néanmoins, les modélisations que nous avons réalisées permettent également de souligner la prégnance de l'origine sociale, et donc de la socialisation familiale, sur l'attention portée à la sécurité de l'emploi. Effectivement, avoir un père qui n'occupe pas une position de cadre ou qui ne fait pas partie des professions intermédiaires augmente la probabilité de considérer que cet aspect du travail est très important. Il apparaît que le fait d'être issu de milieu populaire entraînerait une sensibilité plus accrue envers la sécurité de l'emploi, quel que soit le parcours d'études suivi. Les effectifs assez réduits ne nous permettent pas d'étudier plus profondément cet effet de l'origine sociale, afin notamment de voir si elle joue de manière différenciée selon les parcours d'études.

Tableau 7 • Probabilités estimées de considérer que la sécurité de l'emploi est très importante (modèle logit)

		Modèle 1	Modèle 2 (*)	
Constantes		-0,45 ***	-0,52 ***	
Sexe	<i>Homme</i>	<i>Réf.</i>		
	<i>Femme</i>	0,05	-0,10 *	
Professions et catégories socioprofessionnelles de la mère	<i>Cadre ou professions intermédiaires</i>	<i>Réf.</i>		
	<i>Autre</i>	0,01	0,00	
Professions et catégories socioprofessionnelles du père	<i>Cadre ou professions intermédiaires</i>	<i>Réf.</i>		
	<i>Autre</i>	0,21 ***	0,18 ***	
Parcours d'études	<i>Parcours professionnalisant</i>	<i>Réf.</i>		
	<i>Parcours généraliste</i>	-0,21 ***	-0,16 **	
Discipline du plus haut niveau de diplôme	<i>LSH, droit ou gestion</i>	0,04	0,12 *	
	<i>Maths, science ou technique</i>	<i>Réf.</i>		
Situation professionnelle	<i>Emploi</i>	<i>Réf.</i>		
	<i>Autre</i>	0,06		
Type de contrat	<i>Emploi à durée indéterminée</i>		<i>Réf.</i>	
	<i>Autre</i>		-0,09	

Niveau de significativité : *** significatif au seuil de 1 % ; ** significatif au seuil de 5 % ; * significatif au seuil de 10 %.

Champ : sortants du système éducatif en 2012-2013, dont le plus haut niveau de diplôme est la licence ou la licence professionnelle.

(*) Champ réduit aux diplômés en emploi trois ans après la fin de leur formation initiale.

Source : Céreq, enquête Génération 2013, interrogation 2016.

2.2. La dimension sociale et expressive du travail : des parcours généralistes qui s'accompagnent d'une sensibilité au contenu du travail

En nous penchant sur les aspects sociaux et expressifs du travail, des différences assez marquées entre les diplômés de licence ou de licence professionnelle se dessinent en fonction du type de parcours d'études qu'ils ont suivi. Il apparaît assez clairement que les sortants de l'enseignement supérieur qui ne possèdent pas de diplôme à visée professionnelle sont plus attentifs au contenu même du travail. Effectivement, ils sont 54 % à estimer que l'intérêt du poste est un aspect très important du travail, et 35 % à affirmer la même chose concernant le fait d'être utile à la société dans le cadre de son emploi,

alors qu'ils sont respectivement 44 % et 29 % parmi ceux issus de parcours d'études professionnalisant. Cependant, la tendance s'inverse lorsque nous nous intéressons à l'importance accordée aux relations entre collègues : les sortants du supérieur qui ont réalisé un parcours d'études généraliste accordent moins d'importance à cette composante du travail en comparaison à ceux qui sont issus d'un parcours professionnalisant (Tableau 8). À partir de ce constat, nous pouvons envisager que les jeunes sortants qui se caractérisent par un parcours d'études généraliste, ont eu un profil plus académique durant leurs études au sens où ils étaient davantage portés par un intérêt intellectuel que par un souci de sécurisation de leur parcours professionnel. Ce rapport aux études se prolongerait par un rapport au travail où le sens même de celui-ci et son intérêt sont prédominants. Ce résultat est confirmé lorsque nous raisonnons à caractéristiques similaires. Effectivement, lorsque les diplômés de licence ou de licence professionnelle n'ont pas obtenu de diplôme à visée professionnelle, il y a une probabilité plus élevée d'estimer que l'intérêt du poste est très importante comparé à ceux qui possèdent au moins un diplôme de ce type (Tableau 9). Comme pour la sécurité de l'emploi, les modélisations donnent à voir un fort effet de l'origine sociale sur l'importance assignée à l'intérêt du poste. Plus précisément, un jeune diplômé de licence ou de licence générale dont la mère n'occupe pas une position de cadre ou de profession intermédiaire a une probabilité moins élevée de considérer cette facette du travail comme très importante. Ce constat renforce l'idée que la socialisation familiale a un poids non négligeable dans la construction du rapport au travail. Par ailleurs, une différence selon le sexe apparaît également : les jeunes femmes ont une probabilité plus élevée de juger l'intérêt du poste comme très important.

Tableau 8 • Dimension sociale et expressive du travail en fonction du parcours scolaire (en %)

	L'équilibre entre la vie professionnelle et la vie personnelle	Les relations entre collègues	L'autonomie et la prise d'initiative	L'intérêt du poste	La reconnaissance du travail par la hiérarchie	Le fait d'être utile à la société dans le cadre de son emploi
<i>Très important</i>						
Parcours professionnalisant	58,9	55,7	38,7	45,9	38,1	28,9
<i>Dernières formations par voie d'apprentissage</i>	62,2	59,8	43,3	43,9	36,2	33,8
<i>Autres</i>	57,4	53,9	36,7	47,0	39,0	27,0
Parcours généraliste	60,2	48,9	41,3	53,9	37,3	35,3
Ensemble	59,3	53,7	39,5	48,3	37,9	30,8

Champ : sortants du système éducatif en 2012-2013, dont le plus haut niveau de diplôme est la licence ou la licence professionnelle.

(*) Il s'agit de distinguer lorsque la dernière formation réalisée l'a été par voie d'apprentissage ou non.

Source : Céreq, enquête Génération 2013, interrogation 2016.

Tableau 9 • Probabilités estimées de considérer que l'intérêt du poste est très important (modèle logit)

		Modèle 1	Modèle 2 (*)
Constantes		0,05	0,14 *
Sexe	<i>Homme</i>	Réf.	
	<i>Femme</i>	0,19 ***	0,24 ***
Professions et catégories socioprofessionnelles de la mère	<i>Cadre ou professions intermédiaires</i>	Réf.	
	<i>Autre</i>	-0,23 ***	-0,17 ***
Professions et catégories socioprofessionnelles du père	<i>Cadre ou professions intermédiaires</i>	Réf.	
	<i>Autre</i>	-0,05	-0,06
Parcours d'études	<i>Parcours professionnalisant</i>	Réf.	
	<i>Parcours généraliste</i>	0,21 ***	0,19 ***
Discipline du plus haut niveau de diplôme	<i>LSH, droit ou gestion</i>	-0,03	-0,09
	<i>Maths, science ou technique</i>	Réf.	

Situation professionnelle	<i>Emploi</i> Autre	Réf. -0,07	
Type de contrat	<i>Emploi à durée indéterminée</i> Autre		Réf. 0,03
Déclassement	<i>Sentiment d'être employé en-dessous de son niveau de compétences</i> <i>Sentiment d'être employé à son niveau de compétences</i>		0,01 Réf.

Niveau de significativité : *** significatif au seuil de 1 % ; ** significatif au seuil de 5 % ; * significatif au seuil de 10 %.

Champ : sortants du système éducatif en 2012-2013, dont le plus haut niveau de diplôme est la licence ou la licence professionnelle.

(*) Champ réduit aux diplômés en emploi trois ans après la fin de leur formation initiale.

Source : Céreq, enquête Génération 2013, interrogation 2016.

Parmi les diplômés qui ont connu un parcours d'études professionnalisant, ceux qui ont suivi leur dernière formation en apprentissage se distinguent. En effet, ils valorisent davantage l'autonomie et la prise d'initiative, et dans une moindre mesure les relations entre collègues, et le fait d'être utile à la société dans le cadre de son emploi, par rapport à ceux qui n'ont pas effectué leur dernière année dans le supérieur par apprentissage (Tableau 8). Ce constat fait écho à des travaux qualitatifs qui mettent entre autres en évidence l'importance que les jeunes en apprentissage accordent à l'autonomie. Le fait d'avoir des responsabilités, de pouvoir gérer son quotidien, sont particulièrement mis en avant par les jeunes apprentis lorsqu'ils parlent de leur immersion dans l'univers professionnel. De même, les jeunes apprentis soulignent le facteur déterminant des relations sociales lors de leur immersion dans l'univers professionnel : elles représentent à la fois « *du soutien, du conseil, de l'encadrement et de la reconnaissance* » (Caprani, Duemmler & Felder, 2015, p. 80).

3. Discussion

Dans un premier temps, nous souhaitons souligner que les analyses que nous proposons ici se basent sur des choix méthodologiques qui comportent des limites. La première, et la plus évidente, est que la portée de cette étude est restreinte, dû au fait qu'elle s'intéresse seulement aux jeunes sortants du supérieur diplômés de licence ou de licence professionnelle. Elle n'est donc pas en capacité de fournir une conclusion générale, et surtout applicable à l'ensemble des sortants du supérieur, sur les éventuelles différences de perception du travail entre diplômés de formation « générale » et diplômés de formation « professionnalisante ». La deuxième critique que nous pouvons formuler est que notre distinction entre parcours d'études généraliste et parcours d'études professionnalisant laisse place à peu de nuance, et ne tient notamment pas compte de la variété de « profils de professionnalité » construits par les étudiants au fil de leur trajectoire dans l'enseignement supérieur (Béduvé & Mora, 2016). Dans l'idéal, la professionnalisation d'un étudiant serait évaluée au regard de « *l'ensemble des différents éléments qui y contribuent, et la manière dont ils s'assemblent, plutôt que chacun de ces éléments pris séparément* » (Béduvé & Mora, 2017, p. 75). Ici, nous tenons compte principalement du diplôme. Par ailleurs, nous mettons les différents diplômes que nous définissons comme étant à visée professionnelle au même niveau, sans introduire l'idée qu'ils peuvent en réalité être caractérisés par différents « degrés » de professionnalisation. De même, l'obtention d'un seul diplôme de ce type suffit pour déterminer le parcours du jeune dans le supérieur ; or, nous pourrions imaginer des divergences selon qu'il ait validé un seul ou plusieurs diplômes à visée professionnelle.

Dans un autre registre, mais qui porte également sur des considérations méthodologiques, si notre étude cherche à mieux cerner le rôle de la formation dans la construction du regard que les jeunes portent sur le travail, il faut souligner le fait que l'enquête Génération 2013 n'interroge pas des jeunes étudiants. Effectivement, les répondants ont terminé leurs études trois ans auparavant. Leur point de vue sur le travail, tel qu'il est mesuré dans l'enquête, est donc, d'une certaine manière, la « résultante » de l'ensemble des expériences que le jeune a connues ultérieurement, que cela soit lors de ses études ou de son entrée dans la vie active. Si cet état de fait ne constitue pas réellement une limite en soi, nous pensons qu'il est important d'insister sur le fait que nos analyses sont dépendantes de cette procédure d'enquête, et qu'un autre mode d'interrogation, par exemple en interrogeant les jeunes à leur

entrée dans le supérieur, ou immédiatement après la fin de leur formation initiale, peut potentiellement donner lieu à des réponses d'autre nature.

Enfin, les résultats que nous mettons en évidence doivent être mis en perspective. En effet, ils se rapprochent de constats déjà réalisés concernant les manières d'être des étudiants, et en particulier sur la relation qu'ils nouent avec leurs études, et le sens qu'ils leur donnent notamment vis-à-vis de leurs perspectives professionnelles. Il apparaît, en effet, que les étudiants des filières générales universitaires s'investissent dans leurs études par goût de la discipline, ou par intérêt intellectuel. Ils pensent leur insertion professionnelle surtout en termes d'emploi qui plaît notamment du point de vue de son contenu. Ainsi, les rapports aux études, à l'insertion professionnelle, et au travail des jeunes diplômés seraient intrinsèquement liés. C'est, entre autres, pourquoi il est difficile, à partir des analyses, de conclure à un véritable « effet propre » du cursus de formation, au sens où nous ne sommes pas en capacité de déterminer si ces représentations du travail que nous abordons se sont développées durant leur parcours dans l'enseignement supérieur, ou si elles ont guidé en amont le choix d'orientation entre filières généralistes ou professionnelles. Pour le dire autrement, il est envisageable que des jeunes décident de s'inscrire dans une filière générale par goût pour la discipline et parce qu'ils souhaitent avant tout avoir un emploi qui leur plaît. De la même manière, il est envisageable que les jeunes qui valorisent la sécurité de l'emploi ont vu dans les filières professionnalisantes une voie assurant un accès à un emploi stable. Par conséquent, les écarts que nous observons entre les deux types de parcours d'études dans le supérieur peuvent être interprétés comme la contribution des cursus à la construction du rapport au travail ou comme le signe qu'en fonction du regard qu'il porte sur le travail en général, les étudiants n'investissent pas les mêmes cursus. D'ailleurs, nous avons pu voir que la socialisation primaire a un effet important sur le rapport au travail de ces jeunes diplômés : en fonction de leur origine sociale, ils ne mettent pas en avant les mêmes composantes du travail. Nous pouvons alors supposer que les représentations vis-à-vis du travail acquises à travers cette socialisation primaire participent à certains choix d'orientation au sein de l'enseignement supérieur. Les jeunes qui entrent dans l'enseignement supérieur ont déjà une certaine posture à l'égard du travail, la question est alors de voir si celle-ci est confirmée, remise en cause, ou reconfigurée au cours du parcours d'études. Par conséquent, des études supplémentaires seraient pertinentes pour explorer plus en détail cette articulation entre socialisation primaire et parcours d'études, à la fois vis-à-vis du rapport au travail, des perspectives professionnelles envisagées et du sens donné aux études.

Conclusion

Le rapprochement entre monde académique et monde professionnel qui sous-tend la professionnalisation dans l'enseignement supérieur pose la question de la socialisation professionnelle des jeunes étudiants, et plus particulièrement de leur manière de se représenter leurs perspectives professionnelles, que cela soit leur emploi idéal ou qui leur semble accessible. Nous avons proposé d'adopter une approche plus large en tentant de voir comment le type de formation, notamment comment le caractère plus ou moins professionnalisant de celle-ci, permet de développer certaines représentations envers le travail d'une manière générale. En ce sens, le temps des études participerait à la construction du rapport au travail des jeunes diplômés. Pour ce faire, nous nous sommes intéressés aux sortants de l'enseignement supérieur diplômés d'une licence ou d'une licence professionnelle en distinguant ceux qui ont réalisé un parcours d'études professionnalisant ou généraliste.

Des écarts de perception du travail existent bien entre les jeunes diplômés en fonction de leur cursus de formation. Deux résultats ressortent particulièrement. D'une part, les diplômés qui ont eu un parcours professionnalisant sont particulièrement attachés à la sécurité de l'emploi, laquelle représente à la fois une préoccupation actuelle et une composante notable de leur rapport au travail, alors même qu'ils font preuve d'un accès à l'emploi assez facilité. D'autre part, les diplômés qui ont eu un parcours d'études généraliste mettent plus en avant le contenu même du travail, c'est-à-dire l'intérêt du poste et le fait d'être utile à la société dans le cadre de leur emploi. De ce point de vue, nous retrouvons certains constats déjà réalisés sur les différentes manières d'être étudiant, et sur les relations que les étudiants nouent avec leurs études en lien avec les perspectives professionnelles qu'ils envisagent. Ainsi, notre étude laisse apparaître que la posture à l'égard du travail et le sens donné aux études seraient profondément liés.

Néanmoins, conclure à l'existence d'un « effet propre » du parcours d'études est délicat. En effet, nous ne sommes pas en mesure de savoir si cette différence de représentations entre parcours d'études est due véritablement à une construction particulière du rapport au travail en fonction de la trajectoire dans le supérieur, ou si elle provient du fait que des représentations du travail acquises en amont de l'entrée dans le supérieur, notamment à travers la socialisation primaire, encouragent à investir certains cursus. Dans cette perspective, il serait intéressant d'étudier de manière plus précise l'articulation entre posture à l'égard du travail acquise lors de la socialisation primaire, choix d'études, possible reconfiguration des représentations à l'égard du travail au fil de la trajectoire dans le supérieur, sens donné aux études, et perspectives professionnelles. Il pourrait alors être pertinent de saisir la vision du travail des étudiants, sans se cantonner seulement aux étudiants inscrits en licence ou licence professionnelle, aux différentes bifurcations de leur parcours dans le supérieur, y compris à leur entrée dans celui-ci.

Références bibliographiques

- Becquet, V., & Bidart, C. (2013). Introduction. Parcours de vie, réorientations et évolutions des normes sociales. *Agora débats/jeunesses*, 65(3), 51-60.
- Bédoué, C., & Mora, V. (2016). Comment se professionnalisent les étudiants ? Dans P. Lemistre & V. Mora, *Professionnalisation des publics et des parcours à l'université* (p. 59-78). Marseille : Céreq, coll. « Échanges » (n° 3).
- Bédoué, C., & Mora, V. (2017). De la professionnalité des étudiants à leur employabilité, n'y a-t-il qu'un pas ? *Formation emploi. Revue française de sciences sociales*, 138, 59-77.
- Bene, J. (2017). La généralisation des stages dans l'enseignement supérieur recouvre des réalités très diverses. *Note d'information*, 17.08.
- Calmand, J., & Epiphane, D. (2012). L'insertion professionnelle après des études supérieures : des diplômés plus égaux que d'autres. *Formation Emploi*, 117(1), 11-28.
- Caprani, I., Duemmler, K., & Felder, A. (2015). Conditions de travail et identification professionnelle : le cas des apprentis formés en alternance dans le commerce de détail en Suisse. Dans *Alternance et professionnalisation : des atouts pour les parcours des jeunes et les carrières ? XXIIes journées d'étude sur les données longitudinales dans l'analyse du marché du travail* (p. 73-84). Marseille : Céreq, coll. « Relief » (n° 50).
- Carpentier, V. (2017). Postface. Logiques d'expansion de l'enseignement supérieur, modèle de financement et professionnalisation : une approche historique. *Formation Emploi*, 138(2), 185-202.
- Charles, N. (2014). Quand la formation ne suffit pas : la préparation des étudiants à l'emploi en Angleterre, en France et en Suède. *Sociologie du Travail*, 56(3), 320-341.
- Côté, N. (2013). Pour une compréhension dynamique du rapport au travail : la valeur heuristique de la perspective des parcours de vie. *Sociologie et sociétés*, 45(1), 179.
- Deles, R. (2015). *Quand on n'a « que » bac+3... : les étudiants et l'insertion professionnelle*. Thèse, Université de Bordeaux.
- Demazière, D., & Zune, M. (2018). Qu'est-ce que le travail quand on n'a pas d'emploi ? Le travail non salarié à l'aune des projections d'avenir des chômeurs. *Formation Emploi*, 141(1), 133-152.
- Dubé, F. (1994). Dimensions et figures de l'expérience étudiante dans l'université de masse. *Revue française de sociologie*, 35(4), 511-532.
- Gautier, C. (2016). Professionnalisation et poursuite d'études. Dans P. Lemistre & V. Mora, *Professionnalisation des publics et des parcours à l'université* (p. 79-90). Marseille : Céreq, coll. « Échanges » (n° 3).
- Gayraud, L., Simon-Zarca, G., & Soldano, C. (2011). *Université : les défis de la professionnalisation*. Marseille : Céreq, coll. « Notes Emploi Formation » (n° 46).

- Hamel, J. (2003). Pour une vue longitudinale sur les jeunes et le travail. *Cahiers internationaux de sociologie*, 115(2), 255-268.
- Kergoat, P., & Lemistre, P. (2014). Professionnalisation de l'enseignement supérieur et sélection des publics : les faux-semblants de la démocratisation. *Économie et Société*, 36.
- Lemistre, P. (2015). La professionnalisation des formations initiales : une solution aux mutations du marché de l'emploi pour les jeunes ? *Revue française de pédagogie*, 192(3), 61-72.
- Lemistre, P. (2017). À qui profite la professionnalisation des parcours ? Dans J. Calmand, T. Couppié, & V. Henrard, *Rendement éducatif, parcours et inégalités dans l'insertion des jeunes. Recueil d'études sur la Génération 2010*. (p. 109-128). Marseille : Céreq, coll. « Échanges » (n° 5
- Lemistre, P., & Ménard, B. (2016). Dispositifs de professionnalisation à l'université : quels effets à l'insertion, et pour quel.le.s étudiant.e.s ? Dans P. Lemistre & V. Mora, *Professionnalisation des publics et des parcours à l'université* (p. 37-58). Marseille : Céreq, coll. « Échanges » (n° 3).
- Longo, M. E. (2011). *Transitions des jeunes vers la vie adulte : processus d'insertion et rapports à la vie professionnelle. Perspectives pour les programmes d'action (Rapport d'étude)*. Paris : INJEP.
- Longo, M. E. (2018). Rapports des jeunes au travail, pratiques d'emploi et diplômes : L'amalgame de parcours différenciés. *Agora débats/jeunesses*, 79(2), 67-85.
- Loriol, M. (2017). *Le(s) rapport(s) des jeunes au travail. Revue de littérature (2006-2016)*. Paris : INJEP.
- Maunaye, E. (2013). Les cheminements des étudiants vers l'insertion professionnelle : entre se « placer » et se « trouver ». *Formation Emploi*, 124(4), 7-22.
- Méda, D. (2010). Comment mesurer la valeur accordée au travail ? *Sociologie*, 1(1), 121-140.
- Nicole-Drancourt, C., & Roulleau-Berger, L. (2001). *Les jeunes et le travail, 1950-2000*. Paris : Presses universitaires de France.
- Pierrel, A. (2017). La mosaïque de l'apprentissage dans l'enseignement supérieur : structuration et croissance de l'offre de places. *Formation Emploi*, 138, 99-115.
- Verley, É., & Erlich, V. (2011). La professionnalisation à l'Université : trajectoires et pratiques studieuses. Dans O. Galland, É. Verley, & R. Vourc'h, *Les mondes étudiants enquête conditions de vie 2010*. Paris : La Documentation française.
- Zoll, R. (1992). *Nouvel individualisme et solidarité quotidienne. Essai sur les mutations socio-culturelles*. Paris : Éditions Kimé.

Ingénieurs : des parcours et des insertions professionnelles différenciées selon le genre et l'origine socioculturelle

Cécile Gautier* et Magali Jaoul-Grammare**

Dès le milieu des années 1970, avec la loi Haby (1975) démarre un processus d'unification et de démocratisation du système éducatif. La notion d'égalité des chances va être au cœur de toutes les réformes politiques et la priorité va être donnée à la lutte contre les inégalités, qu'elles soient de genre (décrets de 1984 et 1989¹), géographiques (loi Savary, 1982-1984²), sociales (loi Jospin, 1989³) ou culturelles (loi Allègre, 1998⁴ ; loi Lang, 2001⁵).

Un des objectifs affichés du processus de Bologne et de la réforme LMD (2002-2006) étant de lutter contre toutes les inégalités⁶, l'objectif va être d'offrir à tous les élèves français une formation proche des autres pays européens et de favoriser leur insertion professionnelle (loi Fillon, 2005⁷ ; loi Borloo, 2006⁸). Au cours des années 2000, afin de continuer à « favoriser l'égalité des chances et d'améliorer sensiblement la diversité sociale », de nouvelles mesures vont être prises. C'est le cas de la charte « Les cordées de la réussite » mise en place en 2008 au sein du réseau « Dynamique espoirs Banlieues » afin de promouvoir l'égalité des chances et de réussite dans l'accès aux formations de l'enseignement supérieur en créant un partenariat entre les grandes écoles et les lycées des quartiers défavorisés. Le but était de permettre aux étudiants motivés, et ayant les capacités suffisantes, d'intégrer les formations prestigieuses afin de renforcer l'équité sociale de ces formations.

* Chargée d'études OFIPE UPEM - Université Paris-Est Marne-la-Vallée Cecile.Gautier@u-pem.fr.

** CNRS, BETA, CAR-Céreq Université de Strasbourg jaoulgrammare@beta-cnrs.unistra.fr.

¹ Ils proposent de diversifier les choix d'études offerts aux filles et la loi d'orientation de 1989 indique que « les écoles primaires, les collèges, les lycées et l'enseignement supérieur doivent contribuer à l'égalité entre filles et garçons ».

² Cette loi crée les zones d'éducation prioritaire (ZEP) afin de lutter contre les inégalités géographiques. Les établissements scolaires situés dans ces zones se voient attribuer des moyens supplémentaires pour aider à la lutte contre l'échec scolaire du aux inégalités sociales. L'objectif est de « corriger l'inégalité [sociale] par le renforcement sélectif de l'action éducative dans les zones et dans les milieux sociaux où le taux d'échec scolaire est le plus élevé » (circulaire n° 81-238 ; 01/07/1981). En 1990, la première relance de l'éducation prioritaire consolide la politique éducative des ZEP et met l'accent sur la réussite sociale. « Le principal objectif de cette politique est d'obtenir une amélioration significative des résultats scolaires des élèves, notamment des plus défavorisés » (circulaire n° 90.028 ; 01/02/1990). La seconde relance (1997) créera les réseaux d'éducation prioritaire qui deviendront en 2006 les réseaux ambition réussite (RAR) ou réseaux de réussite scolaire (RRS). En 2010-2011, ils sont remplacés par les écoles collèges lycées pour l'ambition, l'innovation et la réussite (ÉCLAIR) qui vont prendre en compte les difficultés liées au climat scolaire comme la violence. Ces derniers disparaissent en 2014 au profit des réseaux d'éducation prioritaire renforcés (REP+).

³ L'objectif est de lutter contre l'exclusion scolaire et de permettre à tous les diplômés d'accéder à des études supérieures. « L'éducation est la première priorité nationale. Le service public de l'éducation est conçu et organisé en fonction des élèves et des étudiants. Il contribue à l'égalité des chances [...] » (article 1, loi Jospin 10/7/1989). Cette loi prévoit ainsi de conduire dans les dix années à venir l'ensemble d'une classe d'âge au niveau CAP ou BEP et 80 % de cette même classe d'âge au niveau « baccalauréat ». Cette loi prévoit également de lutter contre les inégalités géographiques et l'exclusion scolaire.

⁴ C. Allègre propose une réforme des lycées en mettant l'accent sur « l'égalité dans la diversité ». Même si les enseignants l'accusent de créer un système à deux vitesses au détriment des élèves les plus défavorisés, la réforme entre en vigueur en 2002.

⁵ L'objectif de cette loi a été d'améliorer l'encadrement de la diversité culturelle des élèves afin de lutter contre l'échec à l'école.

⁶ « Le service public de l'enseignement supérieur et la recherche contribue [...] à la lutte contre les discriminations, à la réduction des inégalités sociales ou culturelles et à la réalisation de l'égalité entre les hommes et les femmes [...]. À cette fin, il veille à favoriser l'inclusion des individus sans distinction d'origine, de milieu social et de condition de santé [...] » (Code de l'éducation, 2013).

⁷ La loi pour l'Avenir de l'école vise à accroître le niveau d'éducation des jeunes français en se fixant 4 objectifs : la réussite de tous les jeunes français, l'amélioration de l'enseignement des langues, la garantie de l'égalité des chances et l'intégration des jeunes au marché du travail. Afin d'assurer l'égalité des chances, les écoles garantissent l'acquisition d'un « socle commun de connaissances » et le système éducatif s'est donné plusieurs objectifs ; il est prévu par exemple qu'à l'issue de la scolarité obligatoire, 100 % des élèves devraient posséder un diplôme reconnu ; 80 % d'une classe d'âge devraient être titulaires du baccalauréat et 50 % d'une classe d'âge devraient être diplômés du supérieur.

⁸ La loi pour l'Égalité des chances propose diverses mesures en faveur de l'emploi et l'éducation en prévoyant notamment une validation des acquis de l'expérience (VAE) afin de favoriser l'insertion professionnelle des étudiants.

Malgré toutes ces réformes, « [...] les dispositifs successifs sont venus s'empiler, perdant peu à peu en efficacité » (MEN, 2015). En effet, un précédent travail (Jaoul-Grammare, 2016) montre que l'accès aux différentes filières de l'enseignement supérieur et plus spécialement l'accès aux filières prestigieuses demeure très marqué par les inégalités, en particulier les inégalités sociales et de genre rejoignant les conclusions de Maurin (2013) selon lequel il n'existe pas de réelle prise en compte par les réformes des différences de moyens existant entre les étudiants favorisés des grandes écoles et la masse d'étudiants en premier cycle universitaire.

Au-delà de l'accès aux formations, l'accès aux diplômes d'ingénieur demeure lui aussi très inégal : en 2010, les garçons ont 2,4 fois plus de chance que les filles d'être ingénieurs plutôt que diplômés d'une école de commerce (Jaoul-Grammare, 2017).

Pourtant, il existe en France plus de 200 écoles d'ingénieurs, publiques et privées, dont une centaine est rattachée à des universités. Malgré cette diversité d'offre de formation pour devenir ingénieur, en 2015 les écoles d'ingénieurs ne comptaient que 27 % de filles (MEN, 2015).

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

Notre étude se déroule en trois temps : nous présentons tout d'abord la base de données utilisées et les variables retenues (I) ; puis nous étudions la différenciation des parcours des ingénieurs selon les divers vecteurs d'inégalités (II). Enfin, la dernière partie analyse l'insertion professionnelle des ingénieurs (III).

1. Base de données

Nous utilisons pour cela la base de données Génération 2010 du Céreq.

Il s'agit d'une enquête longitudinale sur les premières années de vie active des individus ayant quitté le système éducatif en 2010. Elle fournit des informations sur le parcours scolaire et sur l'insertion professionnelle. La base de données regroupe 33 000 individus. Au sein de cette dernière, nous avons sélectionné les individus dont le plus haut diplôme est le diplôme d'ingénieur, soit après « nettoyage », **983 individus**. La faiblesse des effectifs de l'échantillon invite d'ailleurs à prendre quelques précautions en termes de représentativité de l'ensemble des sortants après un diplôme d'ingénieur.

Nous analysons les parcours et l'insertion professionnelle au regard de 4 caractéristiques (Tableau 1) : le genre, l'origine sociale, l'origine géographique et culturelle et les capacités scolaires. Chacune de ces caractéristiques est évaluée à partir de diverses variables. L'origine sociale est mesurée à travers la profession des parents, à travers leur niveau d'études et par l'attribution de bourses sur critères sociaux. L'origine géographique et culturelle est évaluée par le lieu de résidence au moment du baccalauréat et par le lieu de naissance des parents. Pour mesurer les capacités scolaires (le capital humain) nous utilisons le type de baccalauréat obtenu, la mention au baccalauréat et l'état de la scolarité au baccalauréat.

Tableau 1 • Caractéristiques individuelles

Variable	Modalités	Effectif (non pondéré)	% (non pondéré)	Effectif pondéré	% pondéré
Genre	Homme	684	69,58	13581	71,10
	Femme	299	30,42	5519	28,90
PCS des parents	Cadre/Cadre	230	23,40	4226	22,13
	Cadre/non cadre	348	35,40	6451	33,77
	Non cadre/non cadre	405	41,20	8423	44,10
Niveau études des parents	1 des 2 parents <bac+5	188	22,54	3378	21,07
	Les 2 parents <bac+5	533	63,91	10334	64,45
	Les 2 parents >bac+5	113	13,55	2321	14,48
Boursier	Boursier_second_sup	59	6,00	1111	5,82
	Boursier_sup	266	27,06	4967	26,01
	Non	654	66,53	12885	67,46
	Boursier_secondaire	4	0,41	137	0,72
Lieu de résidence au bac	Étranger+COM	36	3,66	741	3,88
	Banlieue	355	36,11	6785	35,52
	Rural	176	17,90	3603	18,86
	Ville centre	346	35,20	6516	34,12
	Ville isolée	70	7,12	1455	7,62
Lieu de naissance des parents	Étranger	71	7,22	1381	7,23
	France	812	82,60	15567	81,50
	Mixte	100	10,17	2152	11,27
BAC	Autres	3	0,31	48	0,25
	Bac pro	9	0,92	235	1,23
	ES	8	0,82	94	0,49
	S	859	87,74	16167	84,94
	Techno	100	10,21	2489	13,08
Mention	AB	353	36,17	6502	34,24
	B	313	32,07	5998	31,59
	Passable	200	20,49	4613	24,29
	TB	110	11,27	1877	9,88
Scolarité au bac	A l'heure	618	71,94	12058	72,77
	Avance	120	13,97	1977	11,93
	Retard	121	14,09	2536	15,30

Source : Génération 2010.

En France, on distingue 3 voies d'une durée de 3 à 5 ans, menant au diplôme d'ingénieur : CPGE puis école d'ingénieurs sur concours (environ 50 % des ingénieurs) ; les écoles d'ingénieurs qui recrutent au niveau bac (il s'agit de cursus avec « prépa intégrée » et cela concerne près d'1 ingénieur sur 4) et la formation universitaire. Celle-ci propose 2 voies d'accès différentes : l'admission parallèle en 1^{ère}, 2^e ou 3^e année proposée par la plupart des écoles d'ingénieurs aux diplômés de niveau bac+2, 3 ou 4 et la formation universitaire classique (licence-master et éventuellement doctorat ou en débutant par un DUT puis concours d'ingénieur) ; ces deux voies concernent respectivement 20 % et 25 % des ingénieurs.

Afin d'analyser les parcours, en fonction de l'orientation post-bac et des divers diplômes obtenus par les individus listés dans la base, nous avons reconstitué, pour chacun d'entre eux, le parcours suivi pour devenir ingénieur. À partir des 10 parcours distincts reconstitués, nous avons retenu 6 parcours pour devenir ingénieur : 5 parcours « purs » composés d'une seule formation avant l'entrée en école

d'ingénieur et 1 parcours « mixte » composé de plusieurs formations avant l'entrée en école d'ingénieur (Tableau 2). Pour pallier la faiblesse des effectifs, les parcours ont finalement été regroupés en 4 modalités : passage par une CPGE, passage par une école qui recrute à niveau bac, passage par l'université (dont DUT), parcours mixtes (dont BTS). En plus du parcours, nous tenons compte du type d'établissement ayant délivré le diplôme d'ingénieur ainsi que de la spécialité du diplôme⁹. Nous distinguons : les écoles universitaires (internes/rattachées aux universités), les autres écoles publiques (sous la tutelle de différents ministères) et les autres écoles (les écoles privées+ les 12 % de IMPS non renseignés) (Tableau 3). Concernant la spécialité, à partir des 27 spécialités de départ disponibles via les « LIB NSF », nous avons recodé la spécialité du diplôme en 3 modalités : spécialité pluriscientifique, technologie industrielle fondamentale et autres (Tableau 4).

Par rapport au niveau national¹⁰, la base Génération 2010 présente quelques biais de représentativité quant à la provenance des ingénieurs : en effet, dans l'échantillon, les sortants des écoles universitaires sont surreprésentés (27 % contre 22 %), tout comme les sortants des autres écoles publiques (55 % contre 48 %). À l'inverse, les ingénieurs des écoles privées sont sous-représentés (17 % contre 29 %). Ce constat, déjà souligné dans Génération 1998 (Adangnikou, Paul & Hounkannounon, 2004) incite encore à la prudence dans l'interprétation des résultats.

Tableau 2 • Les parcours pour devenir ingénieur

Variable	Modalités	Effectif (non pondéré)	% (non pondéré)	Effectif (pondéré)	% (pondéré)
Parcours	Autres	15	1,53	430	2,25
	BTS	46	4,68	964	5,05
	CPGE	421	42,83	7 140	37,38
	CPGE/DUT, BTS ou autres	45	4,58	1 112	5,82
	CPGE/univ	100	10,17	1 749	9,16
	DUT	112	11,39	2 400	12,57
	Ingébac	95	9,66	2 295	12,02
	Ingébac/univ ou autres	39	3,97	818	4,28
	Univ	47	4,78	844	4,42
	Univ/DUT ou BTS	63	6,41	1 348	7,06
Parcours (6 modalités)	BTS	46	4,68	964	5,05
	CPGE	421	42,83	7 140	37,38
	DUT	112	11,39	2 400	12,57
	Ingébac	95	9,66	2 295	12,02
	Parcours mixte	261	26,55	5 440	28,48
	Univ	48	4,88	861	4,51
Parcours (en 4 modalités)	CPGE	421	42,83	7 140	37,38
	Ingébac	95	9,66	2295	12,02
	Univ (dont DUT)	160	16,23	3261	17,07
	Parcours mixte (dont BTS)	307	31,23	6 404	33,53

⁹ La variable brute fournie dans la base de données est « type etab » mais cette dernière présente quelques incohérences (par exemple, les écoles internes aux universités ne sont pas toujours codées en université). Aussi, nous avons recodé les établissements à partir des variables IMPS dans lesquelles il y avait, dans 88 % des cas, un libellé d'établissement renseigné. Ainsi, à partir de la nomenclature du SIES.

¹⁰ Repères et références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche, MESRI-SIES, Système d'information SISE, 2017.

Tableau 3 • Type d'établissement ayant délivré le diplôme d'ingénieur

Variable	Modalités	Effectif (non pond)	% (non pond)	Effectif (pondéré)	% (pondéré)
TYPE ETAB	Autres écoles	23	2,34	706	3,70
	Autres écoles publiques	153	15,58	646	3,39
	CFA	77	7,84	1932	10,13
	Écoles ingénieurs	605	61,61	13258	69,52
	Universités	124	12,63	2529	13,26
Type RECODE	Autre écoles	170	17,29	3855	20,18
	Autres écoles publiques	545	55,44	9144	47,87
	École universitaire	268	27,26	6101	31,94

Source : Génération 2010.

Tableau 4 • La spécialité du diplôme

	Modalités	Effectifs	%	Effectifs pondérés	% pondérés
Spécialité	Agroalimentaire, alimentation, cuisine	7	0,71	232	1,21
	Aménagement du territoire, développement, urbanisme	5	0,51	30	0,16
	Chimie	2	0,20	56	0,29
	Électricité, électronique	6	0,61	188	0,98
	Énergie, génie climatique	11	1,12	129	0,68
	Informatique, traitement de l'information, réseau de transmission des données	13	1,32	341	1,79
	Mathématiques	18	1,83	51	0,27
	Mines et carrière, génie civil, topographie	7	0,71	204	1,07
	Moteurs et mécanique auto	2	0,20	45	0,24
	Mécanique, aéronautique et spatial	7	0,71	53	0,28
	Nettoyage, assainissement, protection de l'environnement	4	0,41	116	0,61
	Non codé	12	1,22	41	0,21
	Physique	4	0,41	153	0,80
	Santé	1	0,10	24	0,13
	Sciences de la terre	2	0,20	13	0,07
	Sciences de la vie	1	0,10	27	0,14
	Spécialité pluri scientifique	375	38,15	9025	47,25
	Spécialité pluri technologie des transformations	9	0,92	251	1,31
	Spécialité pluri technologique, génie civil, construction, bois	2	0,20	46	0,24
	Spécialité pluri technologique, mécanique, électricité	6	0,61	135	0,71
	Spécialité plurivalente de l'agronomie et de l'agriculture	15	1,53	595	3,12
	Spécialité plurivalente de la communication	5	0,51	99	0,52
	Structure métallique	1	0,10	33	0,17
	Technologie de commandes des transformations industrielles	1	0,10	29	0,15
	Technologie industrielles fondamentales -génie industriel et procédé de transformation spécialité à dominante fonctionnelle	445	45,27	6998	36,64
	Transformation chimique et apparentée	2	0,20	60	0,31
	Mécanique générale et de précision, usinage	4	0,41	72	0,38
	Transport, manutention, magasinage	16	1,63	54	0,28

	Autre	163	16,58	3077	16,11
Spécialité recodée	Spécialité pluri scientifique	375	38,15	9025	47,25
	Technologie industrielles fondamentales -génie industriel et procédé de transformation spécialité à dominante fonctionnelle (TIF)	445	45,27	6998	36,64

Lorsqu'on s'intéresse à la fois au parcours et au type d'établissement ayant délivré le diplôme d'ingénieur (Tableau 5), on constate une forte dépendance entre le parcours effectué et l'établissement fréquenté, et entre le type d'établissement et la spécialité¹¹.

Tableau 5 • Répartition des individus le type d'établissement (recodé), le parcours et la spécialité

		Type établissement			
		Autre écoles	Autres écoles publiques	École universitaire	Total
Parcours	CPGE	5,98	22,76	8,64	37,38
	Ingébac	2,80	5,27	3,95	12,02
	Parcours mixte (dont BTS)	6,87	14,91	11,74	33,53
	Université (dont DUT)	4,53	4,94	7,61	17,07
	Total	20,18	47,87	31,94	100
Spécialité	Autre	0,49	4,58	11,04	16,11
	Pluri scientifique	4,46	29,11	13,68	47,25
	TIF	15,24	14,18	7,22	36,64
	Total	20,2	47,8	32	100

Enfin, nous évaluons l'insertion professionnelle selon des critères objectifs (trajectoire d'insertion, salaire¹² et subjectifs (opinion sur la situation individuelle, priorité professionnelle actuelle, optimisme sur l'avenir professionnel, sentiment de discrimination à l'embauche due au sexe, réalisation professionnelle, perception du salaire et des compétences) (Tableau 6a et 6b).

¹¹ Les tests de corrélation du khi-2 indiquent dans les 2 cas, une dépendance significative au seuil de 5 %.

¹² Salaire à la date d'enquête, individus à temps plein.

Tableau 6a • Insertion professionnelle objective et subjective

Variable	Modalités	Effectif (non pond)	% (non pond)	Effectif (pondéré)	% (pondéré)
Typotraj	Accès_immédiat_durable	613	62,36	12 018	62,92
	Accès_progressif	54	5,49	851	4,46
	Accès_rapide_durable	264	26,86	5 301	27,75
	Chomage/inact durable	9	0,92	184	0,96
	RE	14	1,42	206	1,08
	Sortie_vers_chomage/inact	29	2,95	540	2,83
Salaire	Min	660		660	
	Max	6200		6 200	
	Q1	2000		2 042	
	Médiane	2329		2 351	
	Q3	2700		2 700	
Opinion	Situation convient	806	82,08	15 914	83,35
	Situation_ne_convient_pas	176	17,92	3 179	16,65
Priorité	Améliorer_situation_perso	428	43,54	8 694	45,52
	Ménager_vie_personnelle	254	25,84	4 947	25,90
	Trouver/conserver_emploi_stable	301	30,62	5 459	28,58
Optimisme avenir pro	Plutôt inquiet	107	11,12	2 084	11,25
	Plutôt optimiste	855	88,88	16 443	88,75
Discrimination due au sexe	Non	27	50,94	547	55,59
	Oui	26	49,06	437	44,41
Réalisation professionnelle	Non	69	7,49	1 253	6,93
	Oui, plutôt	342	37,13	6 816	37,71
	Ouin tout à fait	510	55,37	10 004	55,35
Perception salaire	Plutôt bien ou TB payé	646	72,18	12 697	72,87
	Plutôt mal ou très mal payé	249	27,82	4 728	27,13
Perception des compétences	Au niveau	675	75,33	13 035	74,64
	Au-dessus	25	2,79	526	3,01
	En dessous	196	21,88	3 903	22,35

Tableau 6b • Insertion subjective selon le sexe

		Filles	Garçons
Discrimination due au sexe	Non	3,67	97,26
	Oui	96,33	2,74
Réalisation professionnelle	Non	15,40	19,20
	Oui, plutôt	47,43	20,29
	Ouin tout à fait	37,16	60,51
Perception Salaire	Plutôt bien ou TB payé	66,01	66,54
	Plutôt mal ou très mal payé	33,99	33,46
Perception des compétences	Au niveau	64,06	66,73
	Au-dessus	0,00	4,57
	En dessous	35,94	28,70

2. Des parcours différenciés...

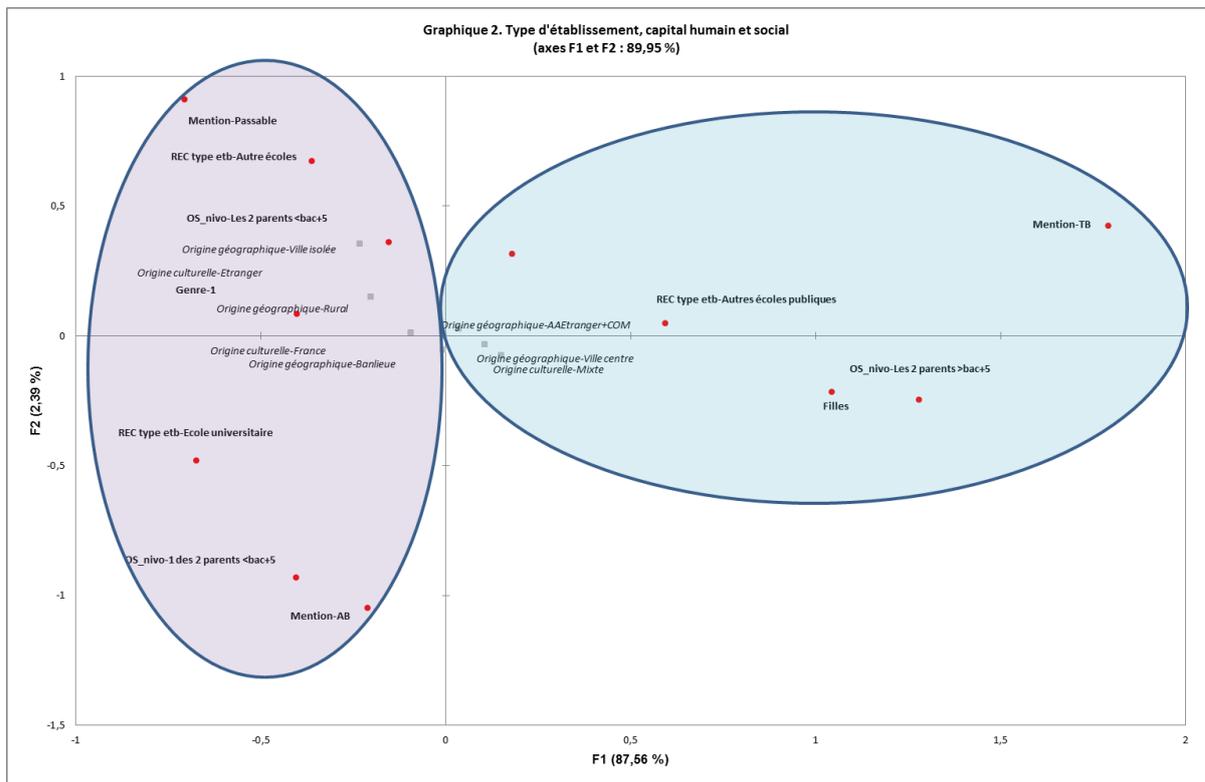
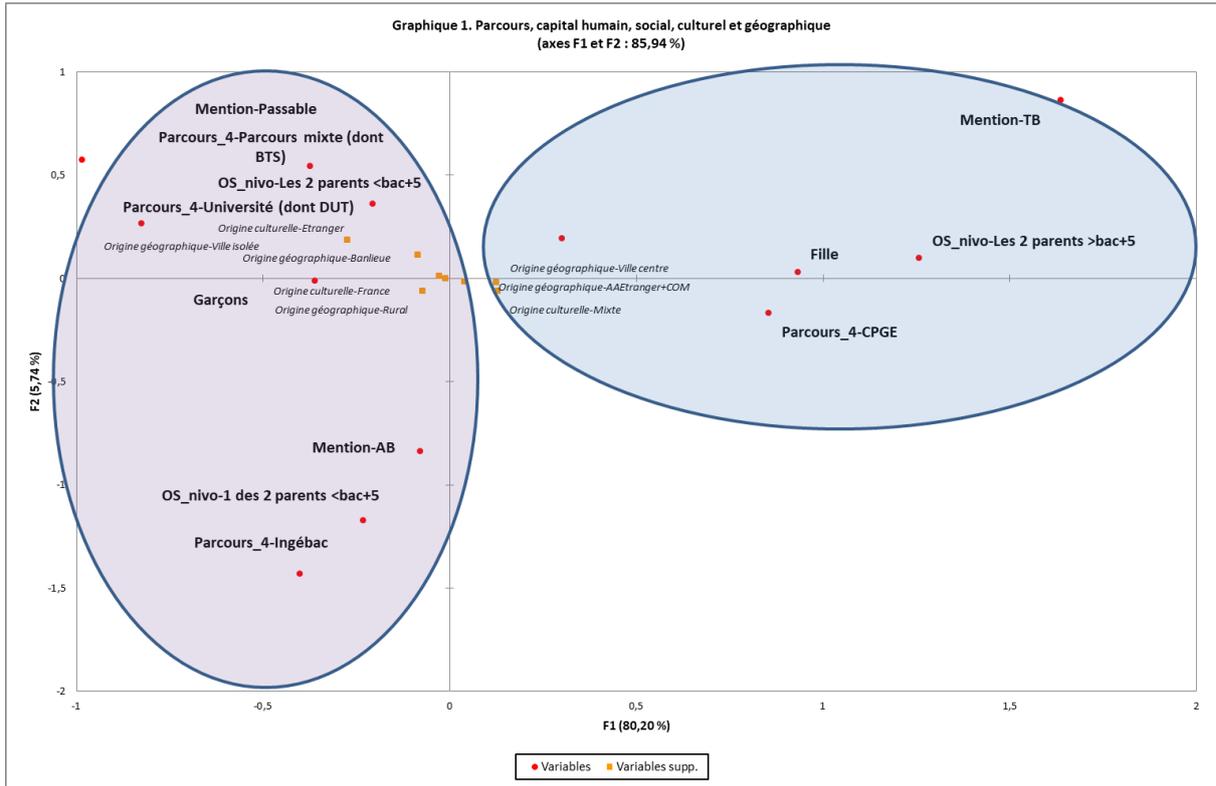
2.1. Les effets du capital humain et social sur les parcours

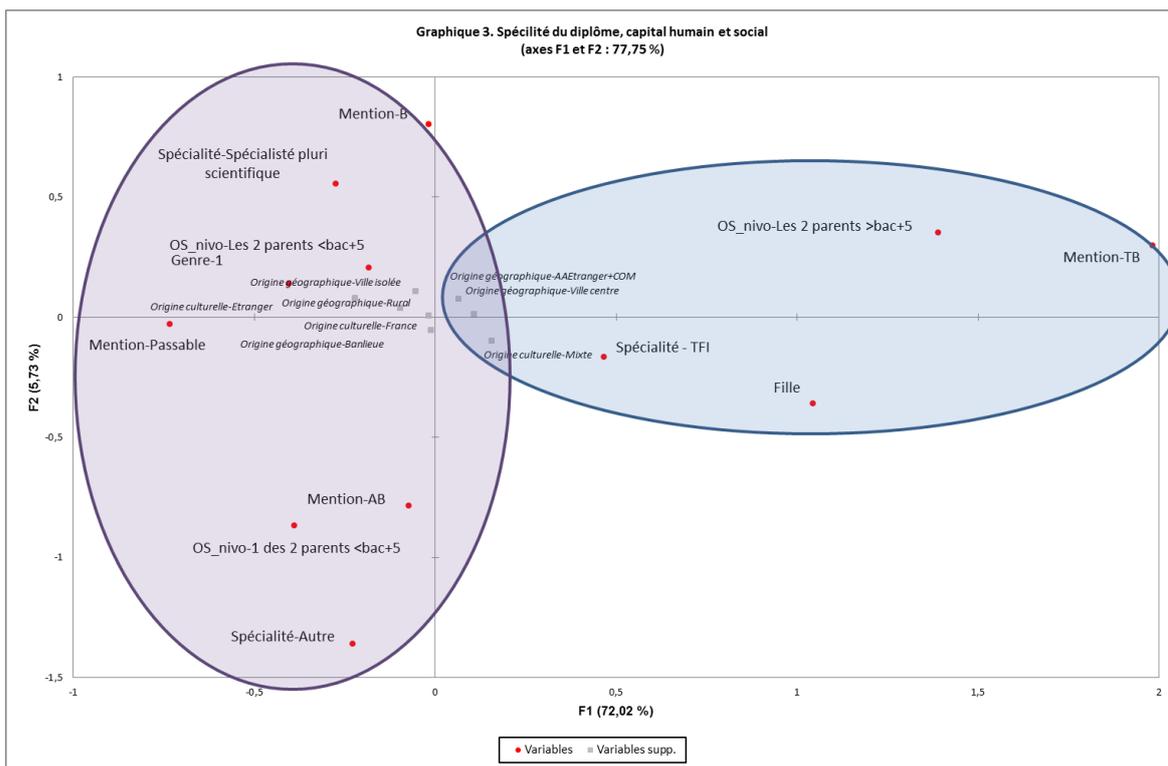
Dans un premier temps, on analyse le parcours en fonction du genre et du capital humain (Annexe 1), puis du genre et du capital social (Annexe 2) et enfin, du genre et du capital culturel et géographique (Annexe 3). Une dernière ACM (Graph 1) met en relation le parcours, le capital humain mesuré par la mention et le capital social mesuré par le niveau d'études des parents (si l'on prend en compte toutes les mesures du capital humain et du capital social, la variable parcours est mal représentée). L'origine géographique et l'origine culturelle sont considérées comme des variables supplémentaires.

Dans un second temps, on analyse le type d'établissement fréquenté selon le genre et le capital humain (Annexe 4), social (annexe 5) et géographique (Annexe 6). Enfin, on met en relation genre, capital humain, social et culturel et établissement fréquenté (Graphique 2).

Enfin, on procède de même avec la spécialité du diplôme (Annexe 7, 8, 9). La réunion des trois dans une même analyse est présentée dans le graphique 3.

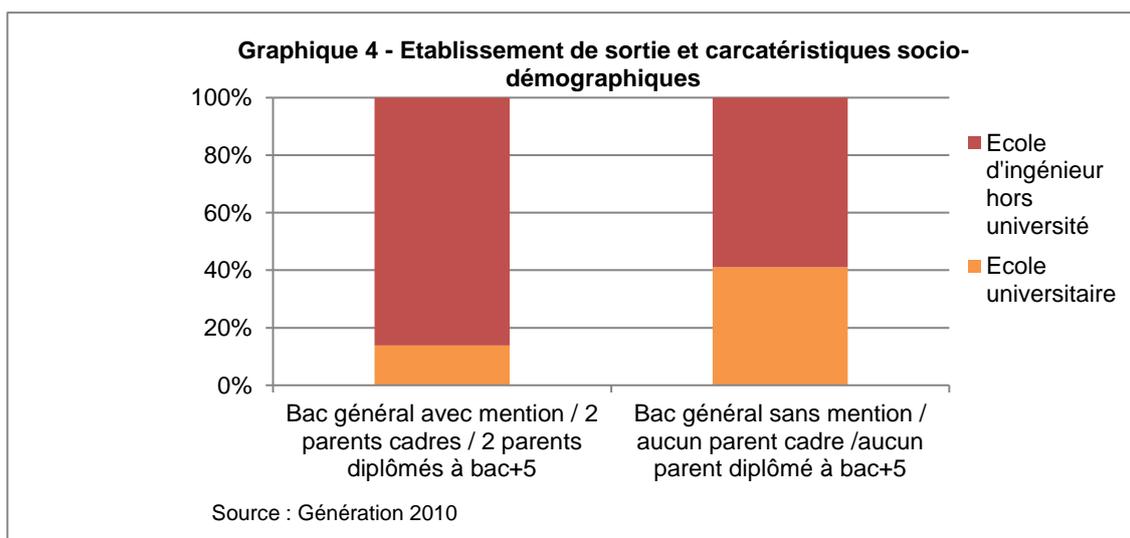
Il apparaît clairement un parcours différencié selon le genre de part et d'autre de l'axe vertical. Pour parvenir à un diplôme d'ingénieur, les filles doivent passer par la « voie royale » tant sur le plan du capital humain (bac S, avance, mention TB, CPGE) que social (origine sociale élevée), ce qui n'est pas le cas pour les garçons. L'origine géographique affiche des profils moins marqués. Cette différenciation est également présente au niveau de l'établissement ayant délivré le diplôme d'ingénieur (Graphique 2). Au-delà du genre, la différenciation sociale est également très présente, la voie royale CPGE étant essentiellement fréquentée par des individus à forts capital social et culturel. Au niveau de la spécialité, l'analyse montre également une différenciation : les filles semblent plus enclines à opter pour la spécialité « fondamentale » alors que les garçons semblent plus diversifier leur choix (plurisciences).





2.2. Écoles d'ingénieurs universitaires vs autres écoles d'ingénieurs : des publics différents

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



Les apprentis sont un peu plus nombreux parmi les sortants d'université que parmi les sortants d'autres écoles (21 % contre 14 %). Et les apprentis sont plus souvent issus de milieux modestes : des parents moins souvent cadres (47 % contre 66 %) et moins souvent diplômés d'un bac+5 (22 % contre 39 %). Ils sont également plus souvent détenteurs d'un bac non général (37 % contre 6 %). Dans son étude sur l'apprentissage, P. Kergoat montre que l'apprentissage est plutôt l'apanage des jeunes issus des

classes intermédiaires, voire supérieures, que des jeunes issus des milieux modestes, et que finalement, l'apprentissage n'a permis qu'à très peu d'étudiants de s'élever dans la hiérarchie des diplômes (Kergoat, 2010). Or, s'agissant de la filière ingénieur, ceci semble moins refléter la réalité. Ce constat se vérifie aussi à l'Université Paris-Est Marne-la-Vallée : les trois quarts des ingénieurs diplômés ont réalisé leur dernière année de formation dans le cadre d'un contrat d'apprentissage. Ces étudiants sont moins souvent issus de milieux favorisés (57 % d'entre eux n'ont aucun parent cadre contre 39 % des non-apprentis), plus souvent détenteurs d'un bac technologique ou professionnel (29 % contre 3 %) et ils ont moins souvent obtenu leur bac avec mention (52 % contre 79 %).

3. ...pour des insertions différenciées ?

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

Les femmes ingénieurs ont un temps d'accès à l'emploi durable plus long que les hommes (+ 1,6 mois en moyenne). Trois ans après leur sortie du système éducatif, les femmes sont aussi un peu plus souvent au chômage (5 % contre 3 %). Et quand elles sont en emploi, leurs conditions de travail sont moins favorables que celles des hommes. En effet, les femmes occupent moins souvent des emplois stables (73 % contre 81 %) et moins fréquemment des postes d'encadrement (24 % contre 37 %). Et quand c'est le cas, elles encadrent moins d'agents. Leurs emplois relèvent, selon la nomenclature des PCS de l'INSEE, plus souvent des professions intermédiaires et moins souvent des cadres (- 9 points). De plus, quand elles sont cadres, les femmes occupent moins souvent des fonctions de recherche et développement. Enfin, si les salaires des hommes et des femmes ne diffèrent pas significativement lors de l'embauche sur leur premier emploi, trois ans après leur sortie de formation, les femmes perçoivent un salaire médian de près de 200 euros inférieur à celui des hommes.

Tableau 7 • Insertion comparée des hommes et des femmes

	Femmes	Hommes
Temps d'accès à l'emploi	6,9 mois	5,1 mois
Taux de chômage	5 % (295)	3 % (684)
Taux d'emploi stable	73 % (181)	81 % (488)
Taux de PCS Cadre	81 % (220)	90 % (577)
Taux de PCS Cadre R&D*	16 % (27)	27 % (145)
Taux de poste d'encadrement	24 % (64)	37 % (232)
Taux de temps complet	98 % (264)	100 % (621)
Salaire médian à l'embauche des PCS cadre**	1 960 € (578)	2 100 € (219)
Salaire médian à 3 ans des PCS cadre**	2 200 € (264)	2 388 € (621)

*PCS 383a, 384a, 385a, 386a, 386b, 386c, 388a selon la nomenclature de l'INSEE.

**Parmi les salariés à temps complet.

Source : Génération 2010.

3.2. Faible impact des parcours scolaires sur l'insertion, excepté pour le salaire

Trois ans après leur sortie du système éducatif, les ingénieurs passés par l'université pendant leurs études sont un peu plus souvent au chômage que les autres (6 % contre 3 % en moyenne). Toutefois, ce taux de chômage demeure faible au regard de ce qu'il est pour les autres sortants de l'université, notamment après un master (12 %) (Ménard, 2014).

Quand ils sont en emploi, les ingénieurs sortants de l'université bénéficient, selon les indicateurs mobilisés, des conditions de travail comparables à celles des ingénieurs formés dans d'autres établissements. Ils occupent des emplois à durée indéterminée, des fonctions d'encadrement et ils relèvent de la PCS des cadres dans la même mesure.

Toutefois, au-delà des clivages cadre/non cadre et fonction de recherche ou non, tous n'occupent pas les mêmes emplois. Ainsi, les ingénieurs sortis des universités exercent plus souvent en tant que cadres commerciaux ou encore cadres techniques de l'environnement. De même, les ingénieurs issus d'autres parcours se distinguent : ils sont par exemple plus nombreux que les autres à occuper des fonctions de chefs de projets informatiques. Toutefois, la faiblesse des effectifs ne permet pas une analyse plus fine des fonctions occupées. De plus, l'encadrement évoqué ici ne distingue pas le niveau ni le nombre d'encadrés. Or, ces éléments varient sans doute selon le type d'établissement d'origine. Et peut-être expliquent-ils en partie les écarts de salaire.

Tableau 8 • Insertion comparée selon le parcours

	% Emploi stable		% PCS Cadre		% PCS Cadre R&D*		% Poste d'encadrement		Salaire median à 30 mois des PCS cadre**	
	% non pondéré	eff non pondéré	% non pondéré	eff non pondéré	% non pondéré	eff non pondéré	% non pondéré	eff non pondéré	en euros	eff non pondéré
Université (dont IUT)	74 %	150	86 %	175	21 %	43	32 %	64	2 333	198
Passé par une CPGE	73 %	388	86 %	462	19 %	102	31 %	162	2 373	513
Passé par une ingébac	74 %	92	88 %	109	19 %	20	37 %	45	2 275	119
Autres (dont BTS)	65 %	39	85 %	51	12 %	7	46 %	25	2 150	55
Ensemble	78 %	669	88 %	797	21 %	172	33 %	296	2 329	885

*PCS 383a, 384a, 385a, 386a, 386b, 386c, 388a selon la nomenclature de l'INSEE.

**Parmi les salariés à temps complet.

Source : Génération 2010.

3.2.1. Un salaire influencé par les caractéristiques individuelles et les parcours

À l'aide d'une régression linéaire simple, on estime le salaire en fonction des variables de parcours et du type d'établissement fréquenté. Il apparaît qu'à diplôme égal, le salaire dépend du parcours effectué (une CPGE et l'Université (IUT inclus) jouant positivement sur le salaire alors que les écoles d'ingénieurs niveau bac et les parcours mixtes (dont BTS) jouent négativement) et du type d'établissement fréquenté (les écoles universitaires ayant une influence négative) ; toujours à diplôme égal, le salaire est très influencé par le genre, le fait d'être un garçon ayant un effet positif sur le salaire.

Tableau 9 • Salaire en fonction des variables de parcours et des caractéristiques individuelles

Variable	Valeur	Signif.
Constante	2315,74	***
Garçon	97,96	***
Fille	-97,96	***
REC type etb-Autre écoles	9,42	NS
REC type etb-Autres écoles publiques	9,10	NS
REC type etb-Ecole universitaire	-18,52	**
PARCOURS_4-CPGE	111,58	***
PARCOURS_4-ingébac	-53,24	***
PARCOURS_4-Mixte (dont BTS)	-101,02	***
PARCOURS_4-Univ (dont IUT)	42,68	***

NS : Non significatif

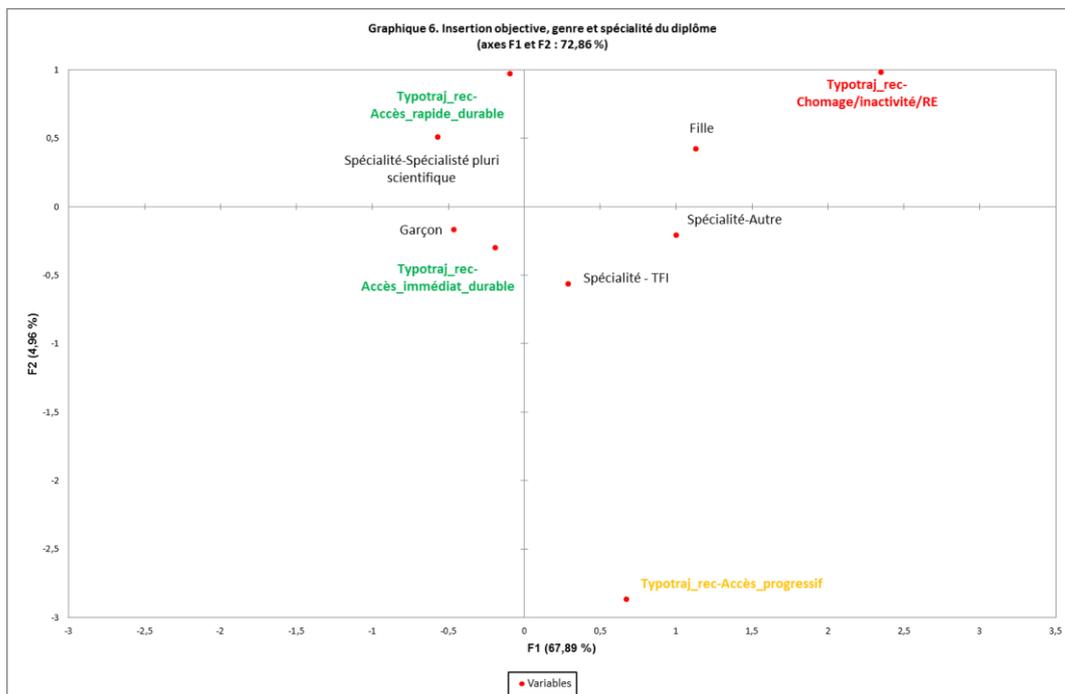
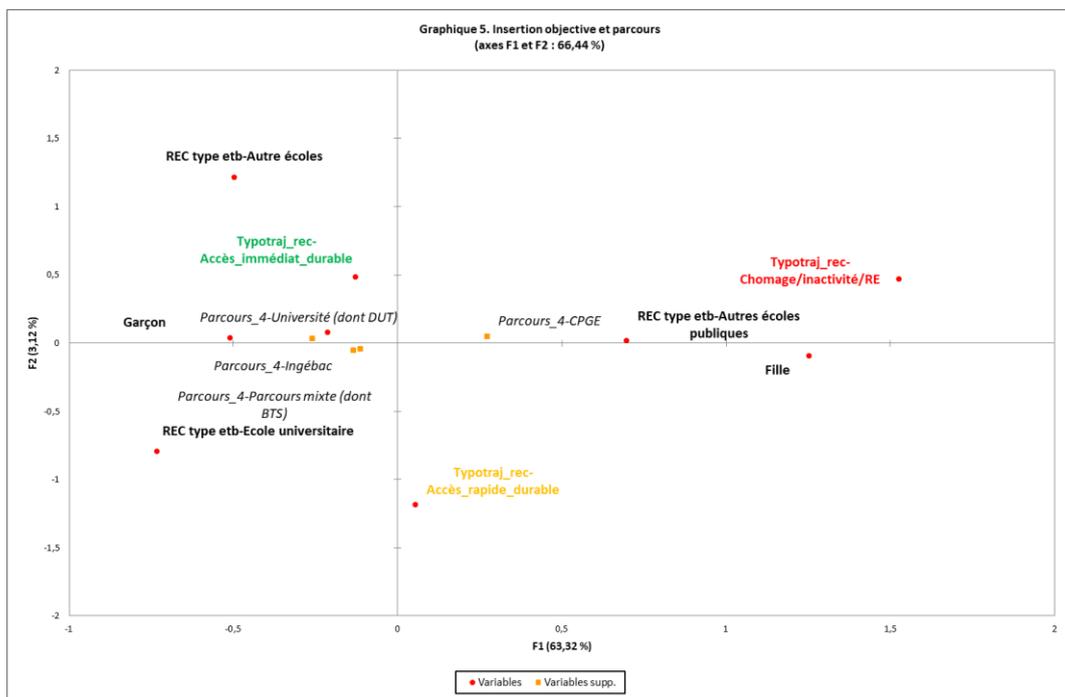
*, **, *** : significatif à 10 %, 5 %, 1 %.

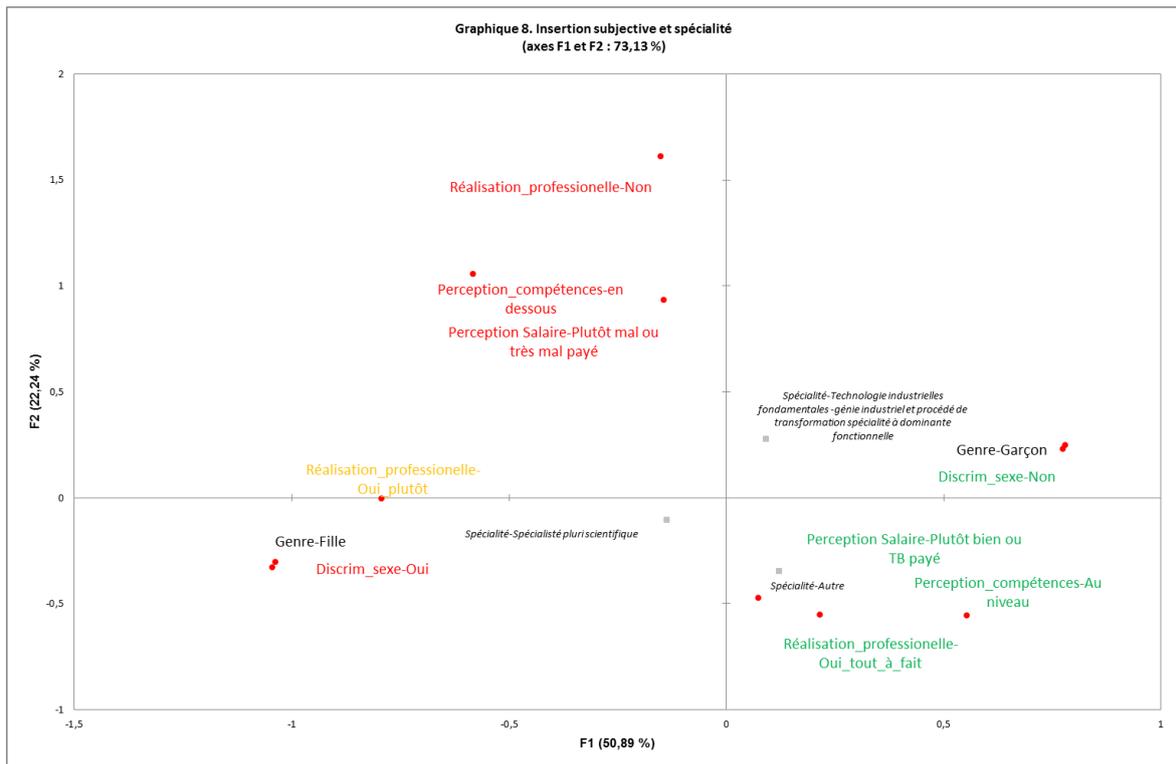
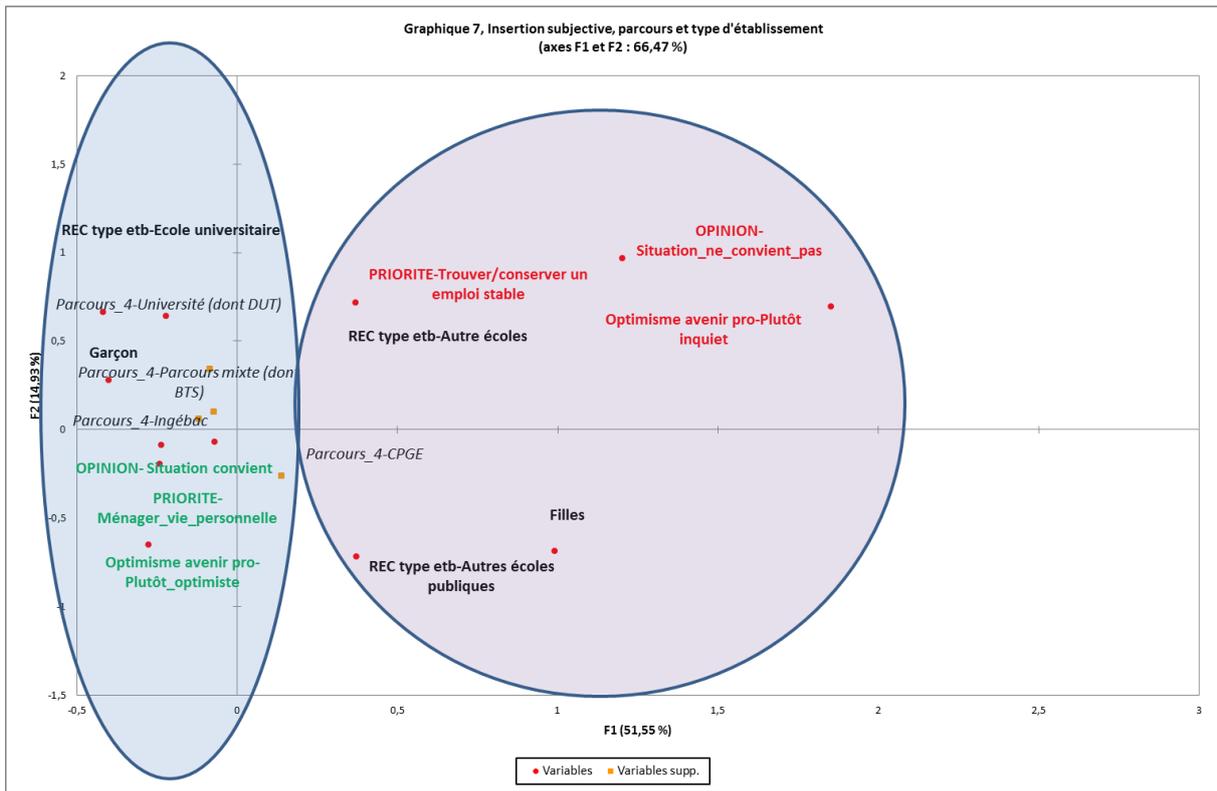
3.2.2. Insertion professionnelle objective et subjective

Afin de comparer l'insertion professionnelle subjective et objective, nous procédons à deux ACM. La première, visant à évaluer l'insertion objective, met en relation le parcours, le type d'établissement fréquenté (Graphique 5) puis le type de trajectoire le genre et la spécialité (Graphique 6). La seconde, plus axée sur l'insertion subjective, met en relation le parcours et le type d'établissement fréquenté avec les variables caractérisant le ressenti des individus quant à leur insertion professionnelle (opinion, priorité et situation). On s'intéresse également au sentiment des individus quant à la discrimination ressentie au moment de l'embauche (discrimination due au sexe), à la perception de leur salaire et des compétences requises pour occuper leur emploi.

On constate que du point de vue objectif, le type de trajectoire est marqué par le parcours et le type d'établissement eux-mêmes différenciés selon le genre : à diplôme égal, même en ayant des meilleurs parcours, les filles connaissent plus de difficulté que les garçons à s'insérer sur le marché du travail.

Au niveau subjectif, les filles sont logiquement moins satisfaites de leur insertion que les garçons (Graphique 7). Elles ont été plus souvent soumises à de la discrimination due au sexe et elles ne semblent pas se réaliser professionnellement. De plus, contrairement aux garçons, elles s'estiment sous-payées et embauchées à un niveau inférieur à leurs compétences (Graphique 8).





3.3. L'impact des facteurs liés aux formations

3.3.1. L'effet de la discipline et des secteurs porteurs

La spécialité du diplôme influe sur la qualité de l'emploi. Ainsi, la probabilité d'occuper un poste d'encadrement est plus élevée parmi les diplômés du domaine pluri scientifiques. À l'inverse, on observe davantage d'instabilité et de déclassement dans l'emploi au sens des PCS pour les diplômés relevant du domaine des technologies industrielles fondamentales.

Tableau 10 • Caractéristiques des emplois selon la spécialité du diplôme

	Non stable*		Non cadre		Sur un poste d'encadrement	
	%	Eff	%	Eff	%	Eff
Technologie industrielles fondamentales	29 %	116	17 %	69	33 %	130
Spécialité pluri scientifique	20 %	68	9 %	31	37 %	126
Autre	26 %	40	16 %	25	26 %	40
Ensemble	25 %	224	14 %	125	33 %	296

*Non stable= part d'emploi à durée non indéterminée.

Source : Génération 2010.

Or, de par leur spécialité d'études, les écoles mènent à des recrutements dans des secteurs différenciés. Et selon les secteurs, les difficultés de recrutement sont variables, ce qui impacte directement les conditions d'emploi : les emplois proposés sont plus ou moins stables, les possibilités d'encadrement variables, etc. À titre d'exemple, les emplois favorables sont particulièrement représentés dans les secteurs de la construction (69 %) et de l'industrie manufacturière (56 %) et moins dans les autres secteurs (41 % en moyenne). De plus, certains secteurs sont plus rémunérateurs que d'autres : le salaire médian est par exemple plus élevé dans les secteurs de la production et distribution d'électricité, de gaz, de vapeur et d'air conditionné ou des activités financières et d'assurance (près de 500 euros supérieurs par rapport au salaire médian dans les autres secteurs).

Tableau 11 • Secteur d'activité et caractéristiques d'emplois

Secteur d'activité*	Salaire médian en euros		Emploi favorable	
	valeur	eff non pond.	%	eff non pond.
Activités financières et d'assurance	2 794	32	40	10
Activités spécialisées, scientifiques et techniques	2 139	230	43	97
Administration publique	2 256	50	37	17
Autres activités de services	1 744	21	5	1
Commerce, réparation d'automobiles et de motocycles	2 433	55	41	24
Construction	2 394	68	69	45
Industrie manufacturière	2 350	161	56	90
Information et communication	2 300	120	46	62
Production et distribution d'électricité, de gaz, de vapeur et d'air conditionné	2 834	56	56	32
Transports et entreposage	2 617	24	40	10
Autre	2 188	68	33	27
Ensemble	2 329	885	415	922

*Selon la Nomenclature d'activité française (NAF).

**Parmi les salariés à temps complet.

Source : Génération 2010.

Ainsi, les secteurs différenciés vers lesquels les écoles insèrent leurs diplômés expliqueraient en partie les écarts d'insertion entre sortants de tel ou tel établissement : les sortants d'école universitaire se dirigent plus souvent que les autres vers le secteur de l'industrie (27 % contre 13 %) ou de l'information et de la communication (17 % contre 11 %). Or, ces secteurs en tension, d'après l'enquête Besoin de main-d'œuvre de Pôle Emploi, seraient propices à des conditions d'emplois favorables.

Tableau 12 • Secteurs d'activité et type d'établissement

	École universitaire		Autre écoles		Ensemble	
	%	Eff non pond.	%	Eff non pond.	%	Eff non pond.
Activités financières et d'assurance	3	7	4	26	3	33
Activités spécialisées, scientifiques et techniques	24	65	24	172	24	237
Administration publique	3	7	6	44	5	51
Autres activités de services	1	4	3	18	2	22
Commerce, réparation d'automobiles et de motocycles	3	7	7	48	6	55
Construction	5	13	8	55	7	68
Industrie manufacturière	27	72	13	94	17	166
Information et communication	17	46	11	81	13	127
Production et distribution d'électricité, de gaz, de vapeur et d'air conditionné	4	11	6	46	6	57
Transports et entreposage	2	6	3	18	2	24
Autres	6	15	9	67	8	82
Ensemble	100	268	100	715	100	983

*Selon la Nomenclature d'activité française (NAF).

Source : Génération 2010.

Dans leur étude, M. Mansuy et C. Minni (2004) mettent en avant l'importance du secteur du premier emploi dans le parcours professionnel des jeunes, au sens où les secteurs se caractérisent par une capacité plus ou moins forte au maintien ou au renouvellement des actifs tout au long de leur parcours. Aussi, certains secteurs seraient davantage propices à créer un lien durable avec l'employeur, et donc à protéger de l'instabilité de l'emploi et du chômage.

Toutefois, le poids des secteurs ne suffit pas à expliquer tous les écarts et notamment l'insertion différenciée selon le genre. En effet, à spécialité d'études ou secteur d'emploi équivalent, l'insertion différenciée selon le genre demeure. C'est notamment le cas des écarts salariaux qui persistent, à l'embauche et trois ans après le diplôme : à spécialité d'études ou secteur d'emploi égal, les femmes cadres perçoivent des salaires de près de 200 inférieurs à ceux des hommes cadres, soit 90 % des salaires masculins. Et globalement, elles occupent moins souvent des emplois favorables que les hommes.

Tableau 13 • Écart d'insertion homme/femme à discipline d'études puis à secteur d'emploi équivalent

	Secteur d'emploi « Activités spécialisées, scientifiques et techniques »	Spécialité d'études « Technologies industrielles fondamentales -génie industriel et procédé de transformation spécialité à dominante fonctionnelle »
Salaire à l'embauche*	- 191 euros	- 214 euros
Emploi favorable à 3 ans	- 30 pts	- 18pts
Salaire médian à 3 ans*	- 263 euros	- 202 euros

*Parmi les salariés à temps complet.

Note de lecture : au sein du secteur d'emploi Activités spécialisées, scientifiques et techniques les femmes perçoivent un salaire à l'embauche de 191 euros inférieurs à celui des hommes. Elles occupent aussi moins souvent que les hommes un emploi favorable trois ans après leur sortie du système éducatif (- 30 points).

Nb : le secteur des activités spécialisées, scientifiques et techniques regroupe une part semblable d'hommes et de femmes ingénieurs (25 % et 28 %). Et la spécialité d'études technologie industrielle rassemble, à la différence de l'autre, des effectifs suffisants pour établir les comparaisons (445 dont 153 femmes).

Source : Génération 2010.

3.3.2. Le réseau pendant la formation : un atout pour s'insérer

Les apprentis, pendant leur dernière année d'études, accèdent à l'emploi durable plus rapidement que les autres (4,2 mois en moyenne contre 5,9 mois). Ceci s'explique en partie par le fait que les apprentis sont souvent recrutés dans leur structure d'accueil après leur sortie du système éducatif. Ainsi, parmi

les ingénieurs diplômés à l'Université Paris-Est Marne-la-Vallée (UPEM), 34 % ont été recrutés dans l'entreprise où ils ont réalisé leur apprentissage. Les relations professionnelles développées *via* l'apprentissage, mais plus largement construites tout au long du parcours de formation initiale, constituent ainsi le premier moyen d'accéder à l'emploi après le diplôme. D'autres facteurs sont mis en avant pour expliquer l'insertion favorable des apprentis : la sursélectivité des étudiants pendant leur parcours, et plus largement un ensemble de signaux envoyés aux entreprises, attestant d'une bonne employabilité et d'une capacité à être rapidement opérationnel. Cette analyse de l'apprentissage est d'ailleurs souvent étendue à la plupart des formations dites professionnelles (Giret, Moullet & Thomas, 2003).

Enfin, si l'apprentissage est un tremplin vers l'emploi en cela qu'il favorise un accès rapide, il semble aussi protéger un peu plus les ingénieurs de l'instabilité de l'emploi trois ans plus tard. En effet, les apprentis pendant la dernière année d'études connaissent moins souvent des conditions précaires que les autres (15 % contre 27 %). Toutefois, l'avantage de l'apprentissage dans l'insertion des ingénieurs reste à relativiser. En effet, la place qu'ils occupent dans la hiérarchie des diplômes et les secteurs d'emplois porteurs vers lesquels ils se destinent permettent de toute façon aux ingénieurs de s'insérer favorablement (Lopez, Sulzer, 2016).

Tableau 14 • Insertion des ingénieurs selon qu'ils étaient ou non apprentis durant leur dernière année de formation

	Tps d'accès à l'emploi (TAPI)	Emploi non stables	
		%	Eff non pond.
Apprentis	4,2	15	203
Non apprentis	5,9	27	21

Source : Génération 2010.

Conclusion

La démocratisation de l'enseignement supérieur, et *a fortiori* des filières sélectives, n'a pas abouti à la mixité escomptée en termes de profils socioculturels : au sein des filières ingénieurs, les étudiants qui cumulent un capital social et culturel élevé sont surreprésentés, tout comme les hommes par rapport aux femmes... Pourtant, la multiplication des parcours d'études pour devenir ingénieur tend vers une plus grande hétérogénéité des publics, mais elle entraîne avec elle, aussi, une certaine hiérarchie des diplômes : les étudiants au profil scolaire et culturel le moins favorable sont plus souvent formés au sein des universités alors que les écoles non universitaires accueillent majoritairement des étudiants au capital scolaire et culturel élevé. Et trois ans après la sortie du système éducatif, le type d'établissement délivrant le diplôme a un impact significatif sur la rémunération. Le genre aussi continue d'être discriminant dans l'emploi : à diplôme et secteur d'emploi égal, les femmes occupent moins souvent des emplois favorables que les hommes.

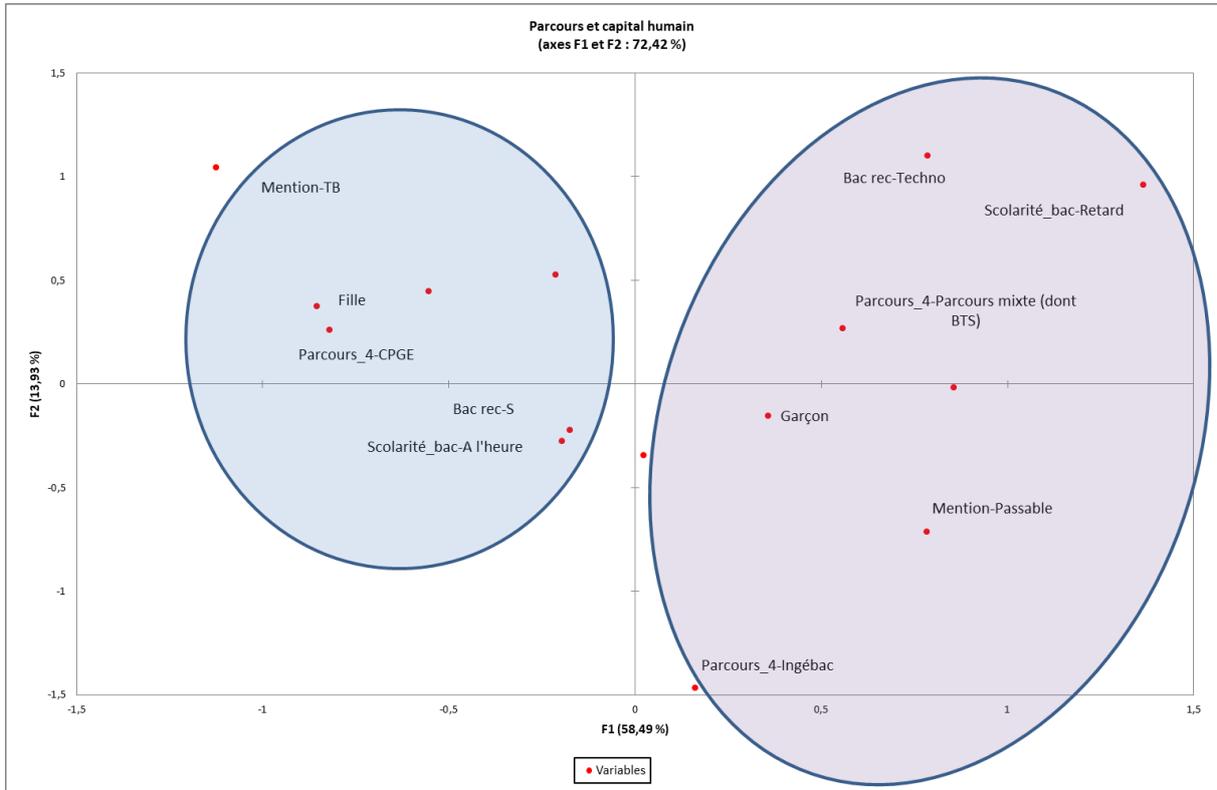
Néanmoins, d'autres éléments, non pris en compte dans l'analyse pourraient venir nuancer ces différenciations. Ainsi, l'accès différencié aux formations d'ingénieurs, comme nous le montrons pour le genre par exemple pourrait être étudié sous le prisme de l'autosélection : les femmes seraient-elles moins représentées dans les filières ingénieurs parce qu'elles s'autocensurent ? Et qu'en est-il des autres sous-populations *a priori* discriminées ? De même, l'analyse des insertions différenciées pourrait être enrichie d'éléments plus subjectifs : quel poids donner au réseau professionnel pour accéder à l'emploi ? à l'accumulation des expériences non professionnelles acquises au fil du parcours d'études ? à l'appréciation des jeunes diplômés sur leur situation ? au désir de changement d'emploi ? Autant d'éléments qu'il apparaît difficile, mais nécessaire, d'intégrer.

Références bibliographiques

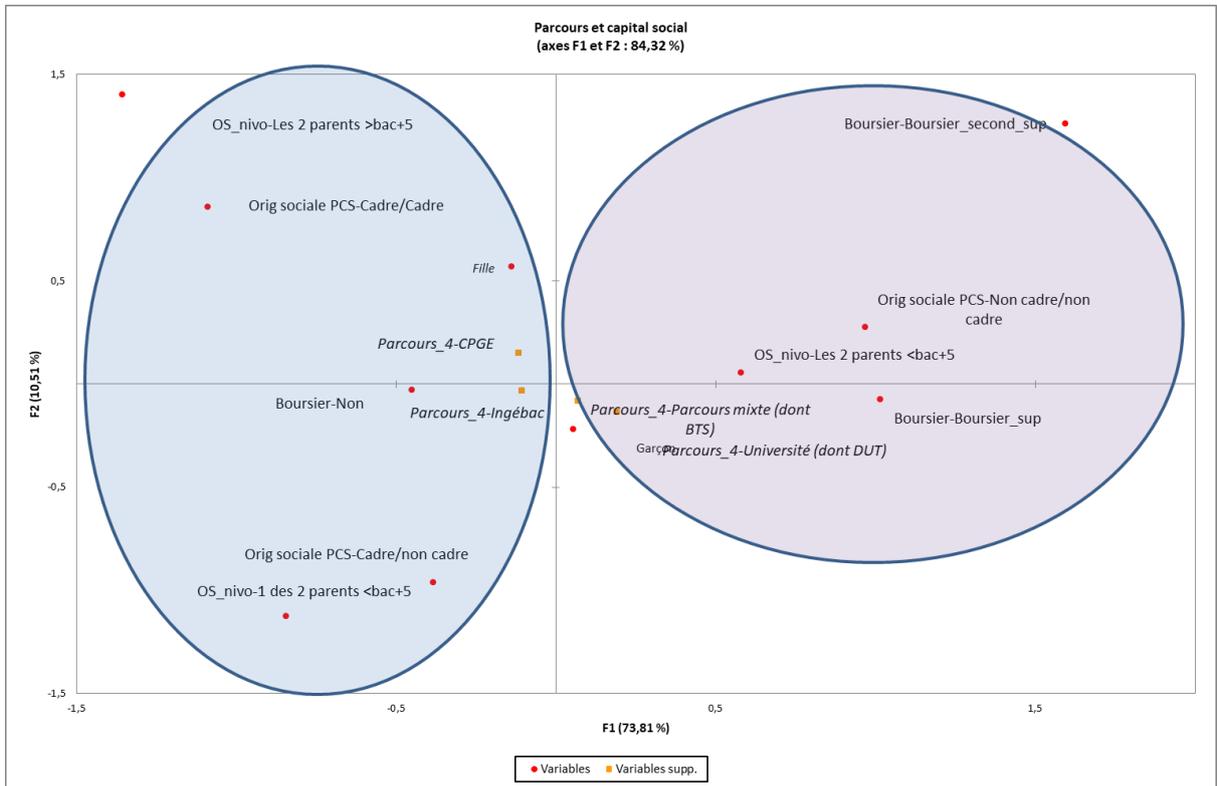
- Adangnikou, N., Paul, J.-J., & Hounkannounon, B. (2004). *Cela vaut-il la peine de faire une prépa ? Une réponse à partir de l'insertion des ingénieurs*. Céreq, Net.Doc (n° 7). URL : <http://www.cereq.fr/publications/Net.Doc/Cela-vaut-il-la-peine-de-faire-une-prepa-Une-reponse-a-partir-de-l-insertion-des-ingenieurs>
- Blanchard, M., Orange, S., & Pierrel A. (2016). *Filles+ sciences = une équation insoluble ? Enquête sur les classes préparatoires scientifiques*. Paris : Éditions Rue d'Ulm, coll. « CEPREMAP ».
- Couppié, T., Giret, J.-F., Lopez, A. (2009). Obtenir un emploi dans son domaine de formation : un enjeu très relatif dans l'insertion des jeunes. Dans *Formations et Emploi. Édition 2009* (p. 43-56). Insee, coll. « Insee Références ».
- Giret, J.-F., Moullet, S. et Thomas, G. (2003). L'enseignement supérieur professionnalisé, un atout pour entrer dans la vie active ? *Céreq Bref*, 195.
- Insee (2017). *Salaires et revenus d'activité en 2014*. Insee, Déclaration annuelle des données sociales. URL : <https://www.insee.fr/fr/statistiques/zones/2855372>.
- Jaoul-Grammare, M. (2017). *Policy Reform and Gender Inequality in French Higher Education : A Two-Generation Comparative Study*. Bureau d'Économie Théorique et Appliquée (BETA)/Association Française de Cliométrie (AFC), coll. « Working Papers » (n° 2017-02).
- Jaoul-Grammare, M. (2016). *Did policy reforms really decrease inequalities of access to French higher education? A comparison between Generation 1998 and 2010*. Bureau d'Économie Théorique et Appliquée (BETA), coll. « Working Papers » (n° 2016-02).
- Kergoat, P. (2010). *Les formations par apprentissage : un outil au service d'une démocratisation de l'enseignement supérieur ?* Céreq, coll. « Net.Doc » (n° 75). URL : <http://www.cereq.fr/publications/Net.Doc/Les-formations-par-apprentissage-un-outil-au-service-d-une-democratisation-de-l-enseignement-superieur>.
- Lopez, A., & Sulzer, E. (2016). Insertion des apprentis : un avantage à interroger. *Céreq Bref*, 346.
- Maurin, L. (2013). *L'école peut-elle réduire les inégalités sociales ?* Observatoire des Inégalités.
- Mansuy, M., & Minni, C. (2004), Le secteur de premier emploi oriente-t-il le début de parcours professionnel ? *Économie et statistique*, 378-379, 129-146.
- Ménard, B. (2014). Sortants du supérieur : la hausse du niveau de formation n'empêche pas celle du chômage. *Céreq Bref*, 322.
- Ministère de l'Éducation nationale. (2015). *La lutte contre les inégalités scolaires. Refonder l'école*. Ministère de l'Éducation nationale. URL : <https://www.gouvernement.fr/action/la-lutte-contre-les-inegalites-scolaires>.
- Ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de l'Innovation (2017). *Repères et références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche*. DEPP-SIES. URL : <https://www.education.gouv.fr/cid57096/reperes-et-references-statistiques.html>
- Pôle emploi *Enquête « besoins en main d'œuvre » en Ile-de-France*, Pôle emploi, BMO Ile-de-France, 2017

Annexes

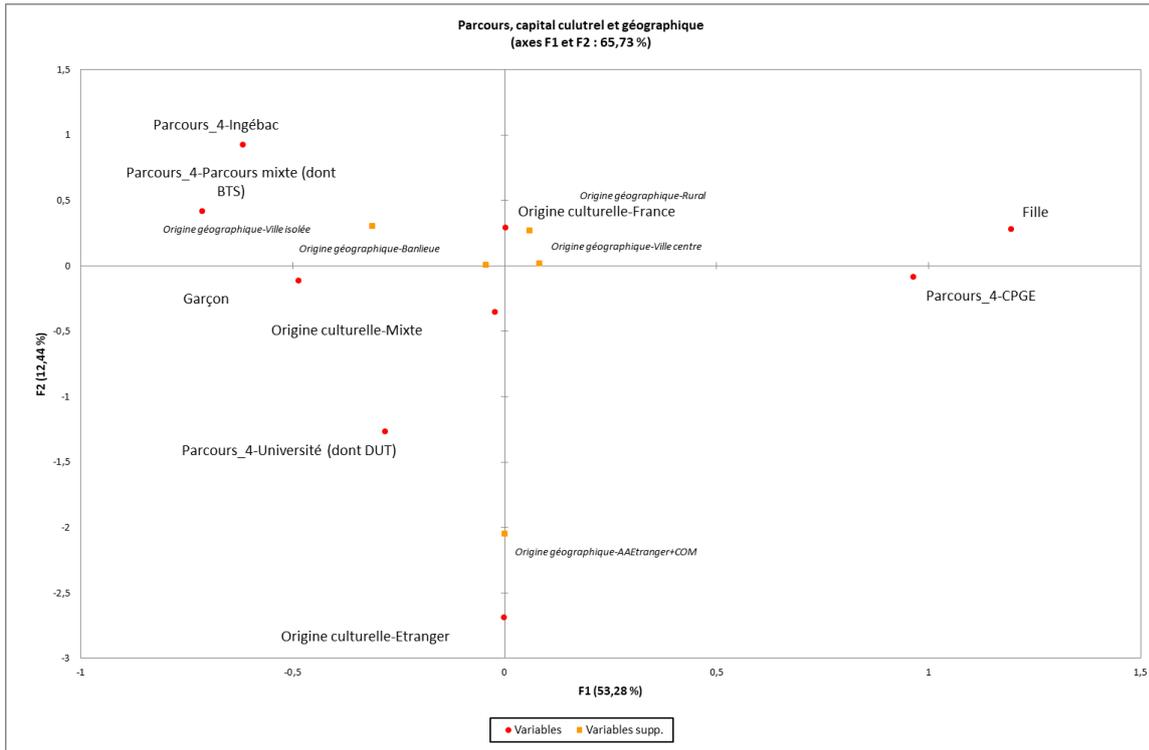
Annexe 1



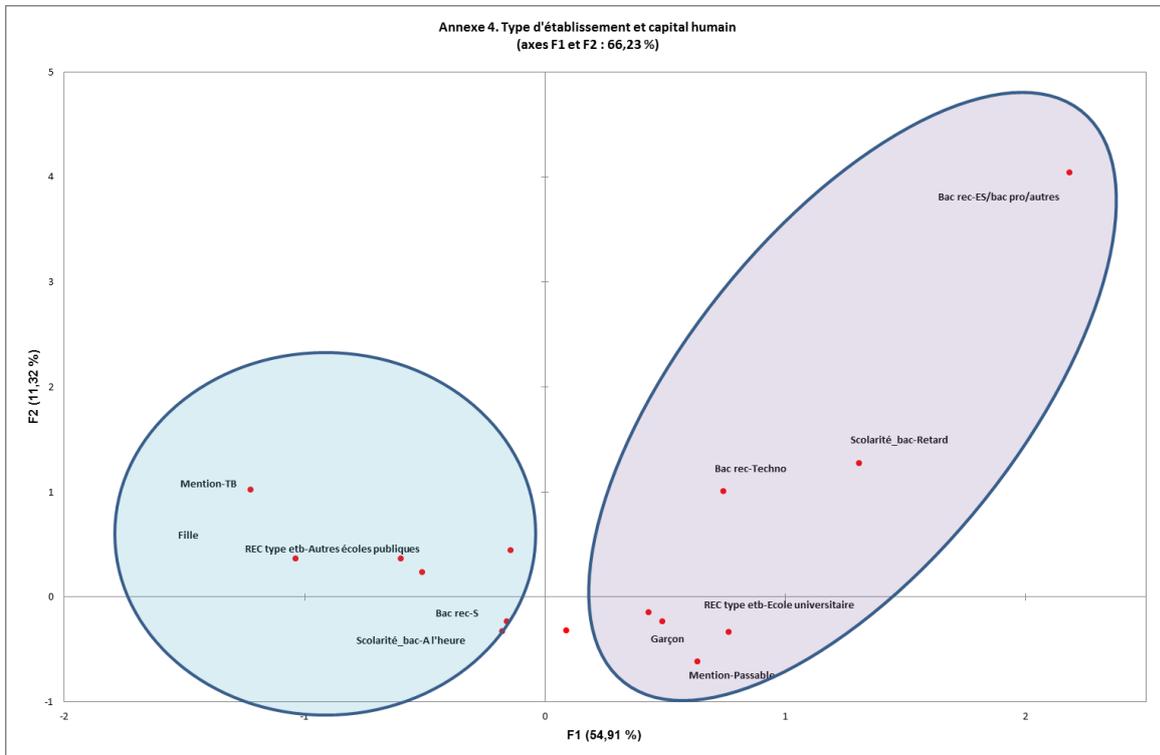
Annexe 2



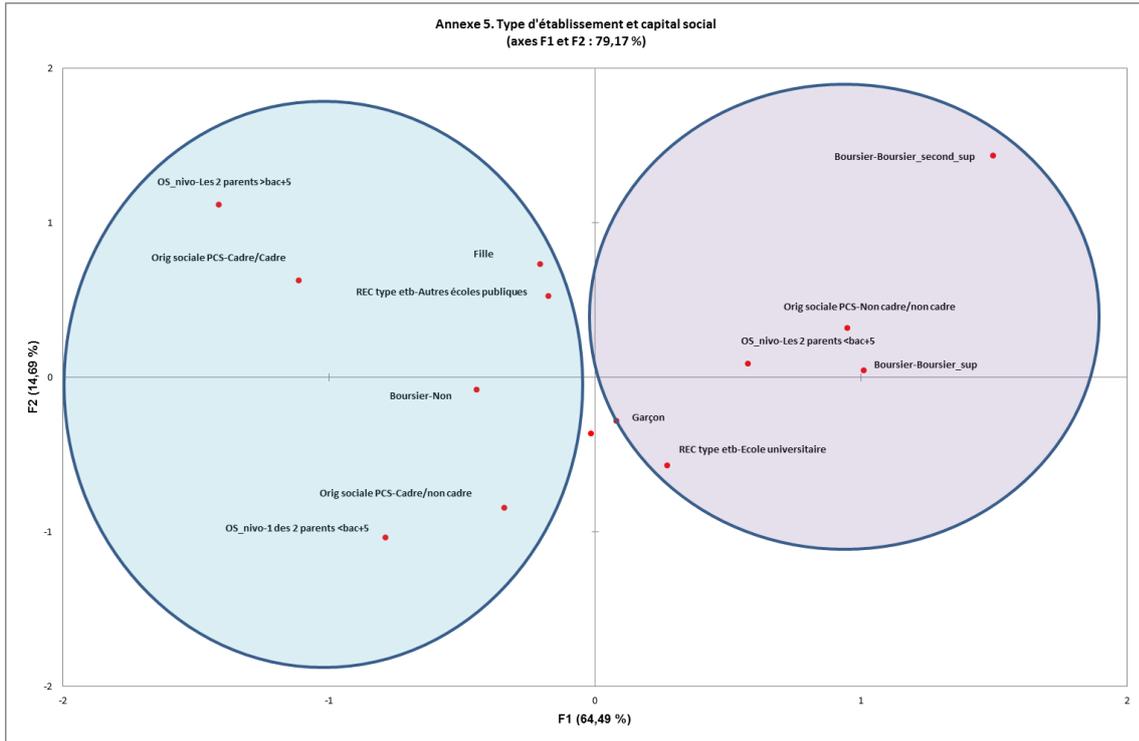
Annexe 3



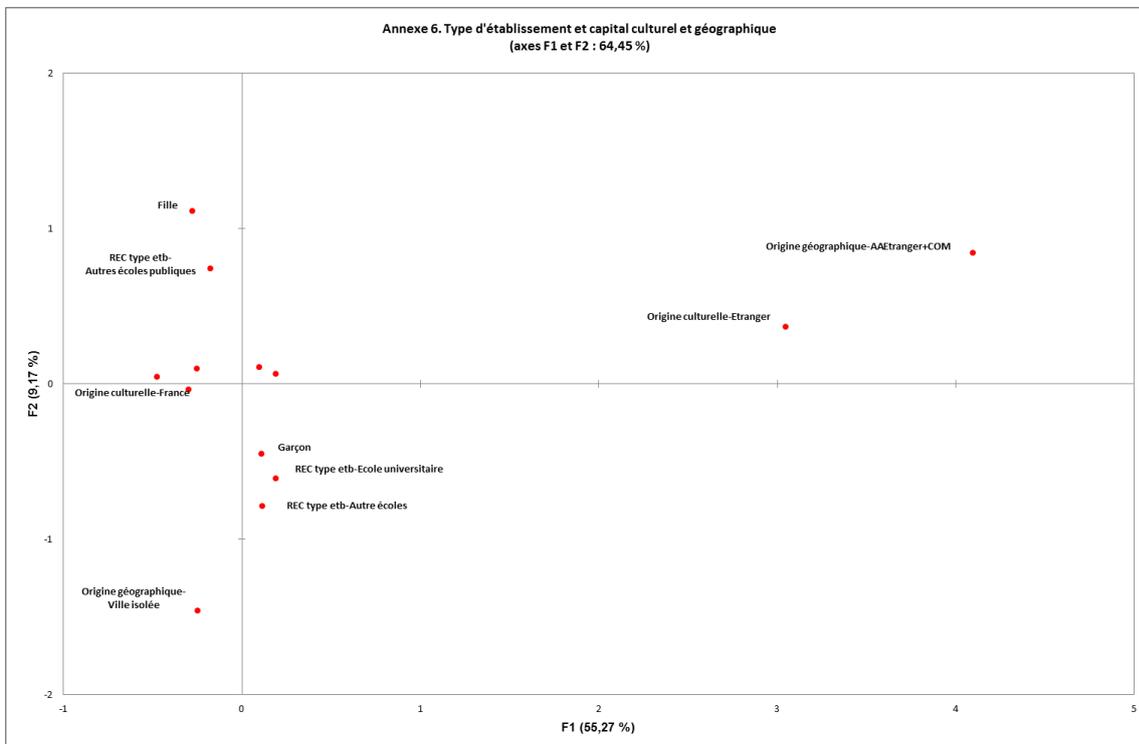
Annexe 4



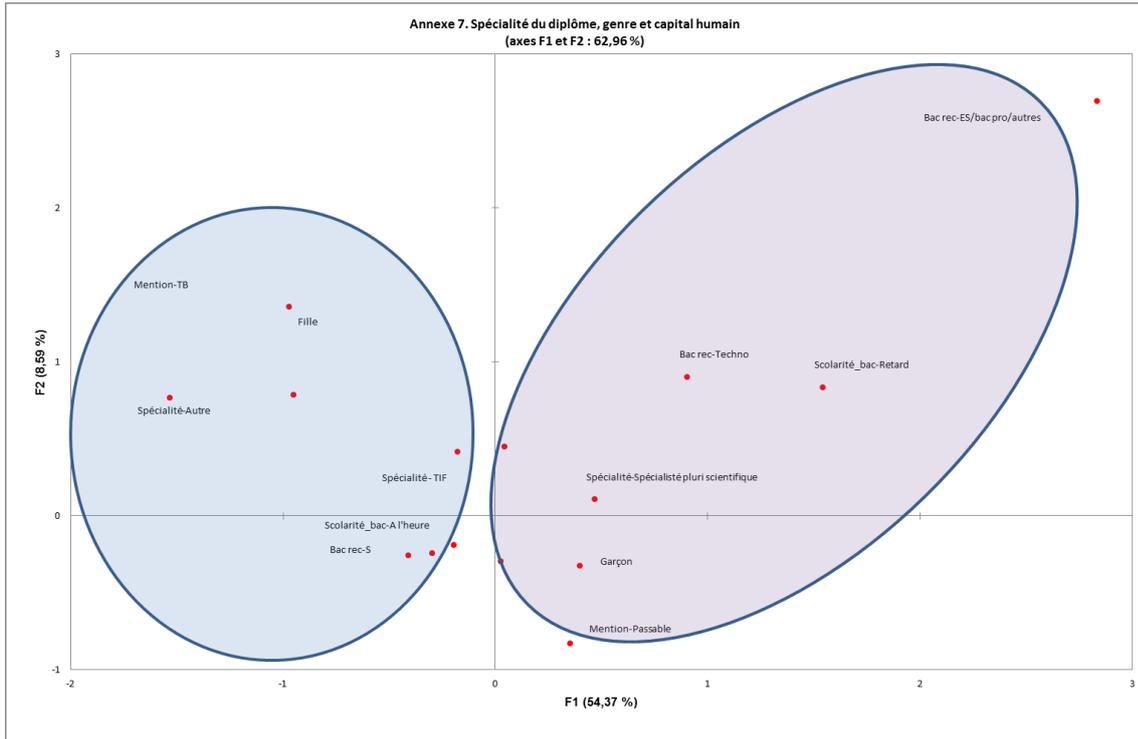
Annexe 5



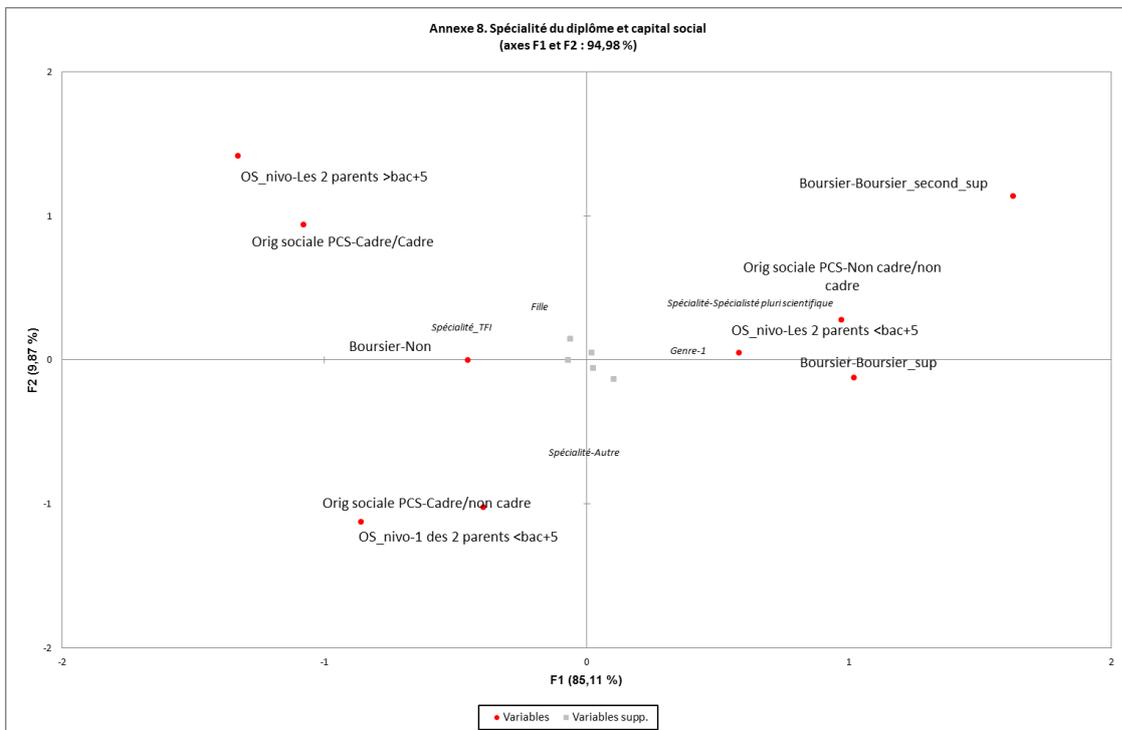
Annexe 6



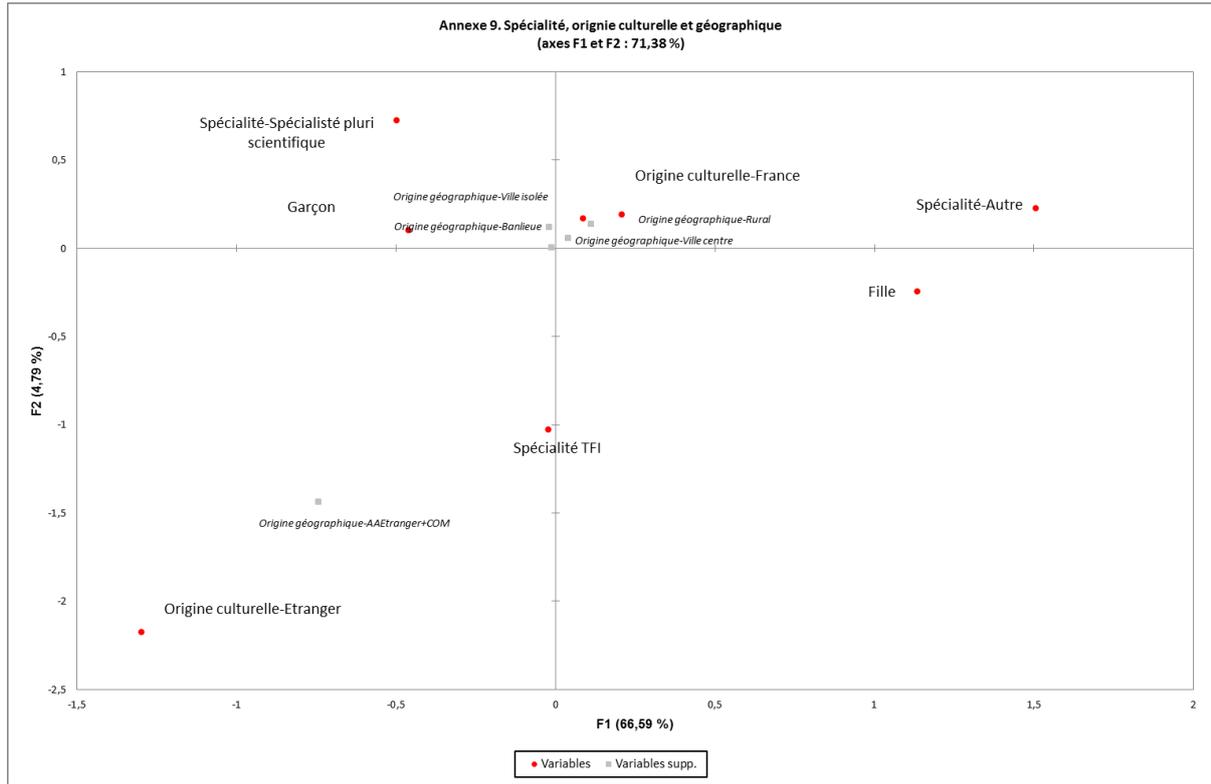
Annexe 7



Annexe 8



Annexe 9



Annexe 10

Parcours 3/REC type etb	Ecole universitaire				Autres écoles publiques				Autre écoles				TOTAL			
	Effectif (non pond)	% (non pond)	Effectif (pondéré)	% (pondéré)	Effectif (non pond)	% (non pond)	Effectif (pondéré)	% (pondéré)	Effectif (non pond)	% (non pond)	Effectif (pondéré)	% (pondéré)	Effectif (non pond)	% (non pond)	Effectif (pondéré)	% (pondéré)
Passé par une CPGE	117	21	2677	26	364	64	6005	58	85	15	1599	16	566	100	10281	100
Passé par l'université (dont DUT)	86	39	2019	43	90	41	1491	32	46	21	1190	25	222	100	4700	100
Passé par une ingébac	46	34	1111	35	62	46	1327	42	26	19	744	23	134	100	3182	100
Autres	19	31	427	30	29	48	590	41	13	21	411	29	61	100	1427	100
TOTAL	268	27	6233	32	545	55	9413	48	170	17	3943	20	983	100	19590	100

La professionnalisation de l'enseignement supérieur et du doctorat : quels effets sur les parcours scolaires et les perspectives professionnelles des docteurs ?

*Julien Calmand**

Depuis les années 1960, en France, l'enseignement supérieur s'est engagé dans un mouvement de professionnalisation. Ce processus, dont les définitions sont multiformes (Gauthier 2012), s'est illustré par la création de nouveaux diplômes tels que les BTS/DUT, les licences professionnelles ou les masters professionnels. Ce nouveau régime d'éducation (Verdier 2001) trouve son essence dans la massification de l'enseignement supérieur et dans les difficultés récurrentes des jeunes à s'insérer sur le marché du travail. Le doctorat n'échappe pas à ce mouvement et, depuis le début des années 2000, de nombreux dispositifs ont été mis en place au sein des formations doctorales pour améliorer le devenir professionnel des docteurs souvent qualifié de difficile (Calmand, Prieur, & Wolber 2017b).

La professionnalisation a aussi bien changé la structure des diplômes au sein de l'enseignement supérieur, mais aussi la population des jeunes, qui accèdent à l'enseignement supérieur. Des jeunes d'origines plus modestes ont réussi à accéder aux diplômes professionnels du supérieur (Calmand & Epiphane 2012), notamment dans les formations courtes de niveau bac+2. Dans le même temps, on assiste à un renforcement de la sélection dans les filières professionnelles longues comme les licences ou les masters qui capteraient de meilleurs étudiants aux origines sociales plus favorisées (Merle 2002). Pourtant, les travaux récents sur les parcours des jeunes dans l'enseignement supérieur incitent à penser à une diversification des trajectoires scolaires des étudiants. Enfin, la professionnalisation de la formation doctorale, que nous définirons dans cette communication, change les modes de sélection et de recrutement des doctorants en début de cursus.

Notre hypothèse est la suivante : si la professionnalisation de l'enseignement supérieur et du doctorat a modifié les cursus, la formation doctorale, elle, a aussi changé les profils scolaires des docteurs. Nous montrons, en tenant compte des différences disciplinaires, que de nos jours, les docteurs ont plus qu'auparavant des parcours scolaires professionnalisant dans l'enseignement supérieur, ils sont aussi plus souvent issus de filières sélectives. Les docteurs, de par leurs caractéristiques scolaires professionnalisées, seraient plus enclins qu'auparavant à se détourner du débouché naturel du doctorat, c'est-à-dire la recherche publique, pour s'orienter vers les emplois de la sphère privée. Pour valider empiriquement nos hypothèses, nous aurons recours à des traitements statistiques et économétriques à partir des données longitudinales de l'enquête Génération du Céreq. Ces données nous permettent de comparer les profils, parcours scolaires des docteurs sortis sur le marché du travail en 2004, 2010 et 2013.

1. La professionnalisation de l'enseignement supérieur et du doctorat

Les difficultés d'insertion des jeunes sortants de l'enseignement supérieur dans un contexte de chômage de masse et la volonté d'améliorer l'employabilité des étudiants, c'est-à-dire d'adapter les formations aux besoins des entreprises, sont les ressorts les plus cités pour expliquer le développement croissant du processus de professionnalisation des formations. En promulguant la loi LRU en 2007 qui assigne aux universités la mission de l'insertion professionnelle, l'État a accéléré un mouvement déjà ancien (Quenson & Coursaget, 2012) au sein de l'enseignement supérieur.

* Céreq/Iredu (Institut de Recherche en Education), Université de Bourgogne, Dijon.

La professionnalisation des formations de l'enseignement supérieur est un phénomène complexe dont les contours sont difficiles à tracer. Récemment, Béduvé et Mora (2017) ont mis en évidence la diversité des dimensions liées au caractère « professionnel » d'une formation et des parcours des jeunes de l'enseignement supérieur. Objet de recherche à part entière (Rose, 2014), « *elle a trait aussi bien au développement de pratiques de formation telle que l'alternance, la mise en place de modules de formation à visée professionnelle comme les stages, le renforcement de partenariat entre les universités et les entreprises, elle va de pair avec les dispositifs d'information sur le devenir professionnel à destination des étudiants et des familles, enfin, comme nous l'avons rappelé, elle recouvre la mise en place de nouveaux diplômés au sein du système éducatif* » (Gauthier 2012). À propos de cette dernière dimension, si historiquement des diplômés professionnels ont toujours existé au sein de l'enseignement supérieur, depuis les années 1960, on assiste à une multiplication de ces types de formation au sein des universités (Calmand & Lemistre, 2017). En dehors du niveau doctorat, à chaque niveau de l'enseignement supérieur cohabitent des formations à visée générale et à visée professionnelle.

L'accroissement de l'offre de formation « professionnelle » au sein de l'enseignement supérieur s'accompagne d'une hausse du nombre de diplômés issus de ces formations. Elles connaissent un certain succès car, sous certains aspects, elles présentent un avantage comparatif en termes d'insertion au regard de celle des diplômés de filière générales (Calmand, Ménard, et Mora 2015). À partir des bases de données de l'INSEE, Lemistre démontre qu'entre 1960 et 2014, le nombre de diplômés issus des formations STS et IUT est passé de 8 000 à 371 000 (Calmand & Lemistre, 2017). Toujours selon les mêmes exploitations, le nombre de diplômés de licence professionnelle est passé de 23 900 en 2005 à 47 700 en 2014. Nous notons que sur la même période le nombre de diplômés de licence générale est resté relativement stable. Au niveau bac+5, ces comparaisons sont plus difficiles à mettre en œuvre puisqu'il n'est plus possible de différencier les DEA des DESS pour le niveau master. Néanmoins, les données nationales montrent que le nombre de diplômés des écoles d'ingénieurs s'est accru ces trente dernières années (Kabla-Langlois, 2016). Avec l'évolution de l'offre de diplômés « professionnels » au sein de l'université mais aussi dans l'enseignement supérieur dans son ensemble, l'augmentation du nombre de diplômés au sein de ces filières, les parcours des étudiants se sont diversifiés au fil du temps. Ainsi, les jeunes qui sortent sur le marché du travail avec un même diplôme connaissent des trajectoires scolaires différenciées. Ce mouvement est susceptible d'affecter les publics du doctorat et alors que les docteurs avaient historiquement des parcours « généraux », d'autres profils plus « professionnels » seraient susceptibles d'émerger.

Le mouvement de professionnalisation de l'enseignement supérieur est aussi visible au niveau doctorat. C'est en partie selon les mêmes principes et les mêmes objectifs que la formation doctorale s'est progressivement professionnalisée au cours du début du 21^e siècle. Face aux « difficultés » d'entrée sur le marché du travail des docteurs (Calmand, Prieur & Wolber 2017a ; Giret 2003, 2011), la raréfaction des postes de titulaires dans les emplois de la recherche publique et les besoins croissants des entreprises de personnels hautement qualifiés, les pouvoirs publics ont entamé une série de réformes du doctorat et de la formation doctorale. Nous notons que depuis la première massification de l'enseignement supérieur, la formation doctorale et le doctorat ont fait l'objet de réformes (1978, 1984, etc.). Dans cette histoire du doctorat, le décret de 2006 est une date importante. C'est dans ce texte législatif que s'affirme la volonté de créer un vivier de docteurs pour la recherche publique et les entreprises⁴¹. Même si, en France, le niveau doctorat résiste encore à l'introduction de diplômés professionnels comme il en existe dans de nombreux pays anglo-saxons (Bourner 2001 ; Costley & Lester 2012 ; Loxley 2012), des changements au sein de la formation doctorale transforment l'exercice même de la thèse. Le doctorat tel qu'il est défini de nos jours n'a plus rien à voir avec celui du début des années 1980.

Pourquoi ces évolutions peuvent être englobées sous le terme de professionnalisation ? Ce mouvement a des similitudes avec ceux que nous identifions aux niveaux infra-doctorat. La mise en place de modules orientés vers l'intégration dans les entreprises, l'introduction déjà ancien de dispositif comme la CIFRE (convention industrielle de formation par la recherche) mêlant périodes en entreprises et dans les laboratoires de recherche, pouvant s'apparenter à de l'alternance, ou le développement exponentiel des dispositifs d'observation du devenir professionnel des docteurs (Calmand 2016) sont les formes les

⁴¹<https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000000267752&dateTexte=&categorieLien=id>.

plus proches de ce qui existent dans les autres formations du supérieur. D'autres dispositions apparaissent plus spécifiques à la formation doctorale et à l'expérience de la thèse. La volonté d'améliorer l'encadrement des docteurs par le recours obligatoire au financement de la thèse ou le contrôle des durées de la thèse sont à ce titre une spécificité de la formation doctorale. La transformation des bourses-allocations de recherche en contrats de travail vise à requalifier l'expérience de formation en une expérience de travail. Cette mesure permet en partie de revaloriser l'image du doctorat sur le marché du travail et plus particulièrement dans les entreprises.

La spécificité du processus de professionnalisation de la formation doctorale réside aussi dans un double objectif. En effet, il s'agit de former des professionnels capables d'intégrer les entreprises mais aussi d'assurer les emplois de la recherche académique et publique. À l'université par exemple, depuis plusieurs décennies, les activités des enseignants-chercheurs se sont diversifiées (Musselin 2008), elles se répartissent entre enseignement, recherche, activités pédagogiques et administratives. La façon d'exercer la recherche s'est largement transformée et s'exerce maintenant de plus en plus sur projets (Hubert & Louvel, 2012). Les chercheurs sont appelés à répondre à des appels d'offre, à gérer des équipes et des budgets, etc. Considérant ces évolutions dans la recherche publique et l'objectif de favoriser l'intégration des docteurs dans les entreprises, les écoles doctorales mettent en place et proposent une large gamme de formation aux doctorants pendant leur thèse.

En considérant la thèse comme un chemin à épreuves (Viry, 2006), la professionnalisation de la formation doctorale complexifie le parcours qui mène à la soutenance de thèse en multipliant des épreuves de sélection et de validation de leur travail ; obtenir le doctorat n'est plus simplement conditionné à la rédaction de la thèse. Au moment de l'entrée en thèse, avec le développement des comités de sélection qui choisissent les candidats les plus aptes et les plus méritants à poursuivre leurs études en doctorat. Les futurs doctorants sont invités à préparer un projet de thèse qu'ils présentent devant leurs futurs encadrants. Durant la thèse, la mise en place des comités de suivi qui rendent un avis sur l'avancée des travaux et sur la poursuite de la thèse. À la fin de la thèse, pour certains d'entre eux, le droit de soutenir est conditionné à la participation, la validation des enseignements proposés dans les modules de formation, la publication d'articles scientifiques et la communication de travaux scientifiques dans des conférences. Toutes ces évolutions rendent les parcours de thèse plus exigeants ; elles pourraient se répercuter sur les profils des entrants en doctorat. D'une part, des docteurs aux profils scolaires plus méritants pourraient être maintenant préférés et d'autre part des profils plus « professionnels » pourraient être valorisés, c'est-à-dire des jeunes déjà socialisés aux modes d'enseignement qu'offrent les filières professionnelles du supérieur.

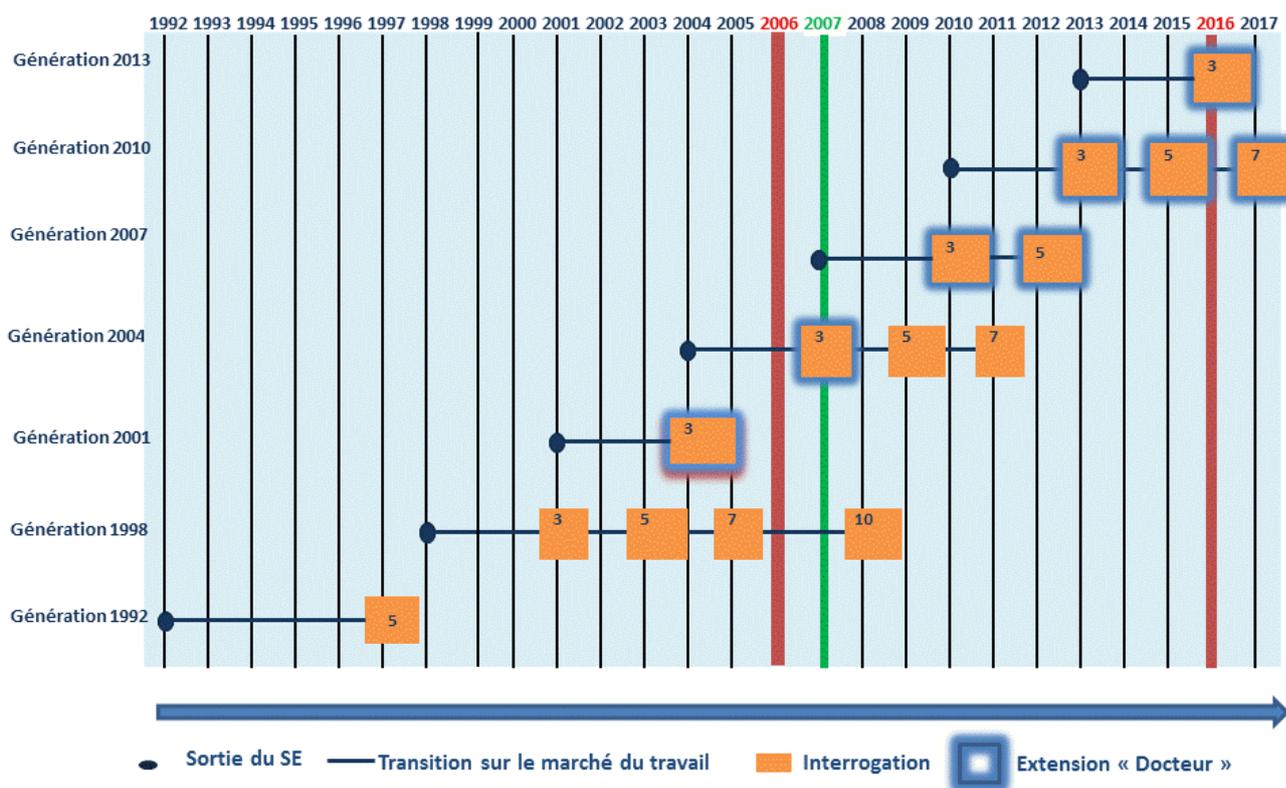
À partir de ce double mouvement, professionnalisation du supérieur et du doctorat, nous cherchons à montrer comment ils affectent les caractéristiques des docteurs au fil du temps. Plusieurs pistes méritent donc d'être creusées. D'une part, selon l'hypothèse de diversification des parcours, l'augmentation de l'offre de formations « professionnelles » et du nombre de diplômés au sein de l'enseignement supérieur concourrait à démultiplier les trajectoires d'accès au doctorat qui se traduiraient par des docteurs aux parcours scolaires plus professionnalisés. D'autre part, les mutations internes au doctorat pourraient se caractériser par une plus forte sélection au moment de l'entrée en thèse. Ces transformations morphologiques du champ du doctorat pourraient affecter les modes, normes de recrutement au niveau bac+8. Enfin, à partir de ces évolutions, il s'agit de considérer aussi comment elles se traduisent sur les perspectives professionnelles une fois la thèse soutenue. Ainsi, les docteurs aux profils scolaires plus professionnalisés sont-ils plus à même de considérer leur destin professionnel dans les entreprises que les autres docteurs ?

2. Méthodologie

Pour tester ces hypothèses, nous considérons trois cohortes de sortants de doctorat entre 2004 et 2013. Ces données sont issues du dispositif d'enquêtes longitudinales Génération du Céreq (Barret *et al.*, 2014) qui vise à collecter des informations sur l'insertion professionnelle des jeunes sortis du système éducatif une année donnée. Ainsi de 1998 à 2013, six interrogations à trois années d'intervalles ont été réalisées par le Céreq et permettent donc d'étudier certaines tendances sur les parcours professionnels et scolaires des jeunes. Cette dernière caractéristique est un atout majeur du dispositif puisqu'un large

panel de variables est mobilisable afin d'observer les parcours scolaires des docteurs, c'est-à-dire les diplômes collectés avant l'entrée en doctorat mais aussi les conditions de réalisation de la thèse. À ces avantages, s'ajoute celui d'avoir une bonne représentativité de la population des sortants de doctorat au fil des années. En effet, depuis 2001, le MENESR finance une extension « docteurs », au sein de Génération ; ils sont donc suréchantillonnés et l'on dispose d'un module de questionnaire spécifique sur leurs conditions de réalisation de la thèse. Au final, les docteurs interrogés dans les différentes enquêtes Génération sont représentatifs de ceux sortis sur le marché du travail une année donnée en termes de discipline et conditions de réalisation de la thèse.

Graphique 1 • Le dispositif Génération du Céreq



Considérant l'ensemble de ces éléments, notre approche consiste à comparer plusieurs enquêtes dans le temps et notamment celles qui interviennent avant et après les étapes importantes du processus de professionnalisation des formations de l'enseignement supérieur, du doctorat. À ce titre, les années 2006 (décret sur le doctorat) et 2007 (mise en place de la LRU) sont des dates charnières. En conséquence, dans cet article, nous nous concentrons spécifiquement sur trois cohortes : Génération 2004, interrogation en 2007 des sortants du système éducatif en 2004, Génération 2010, interrogation en 2013 des sortants du système éducatif en 2010 et Génération 2013, interrogation en 2016 des sortants du système éducatif en 2013⁴².

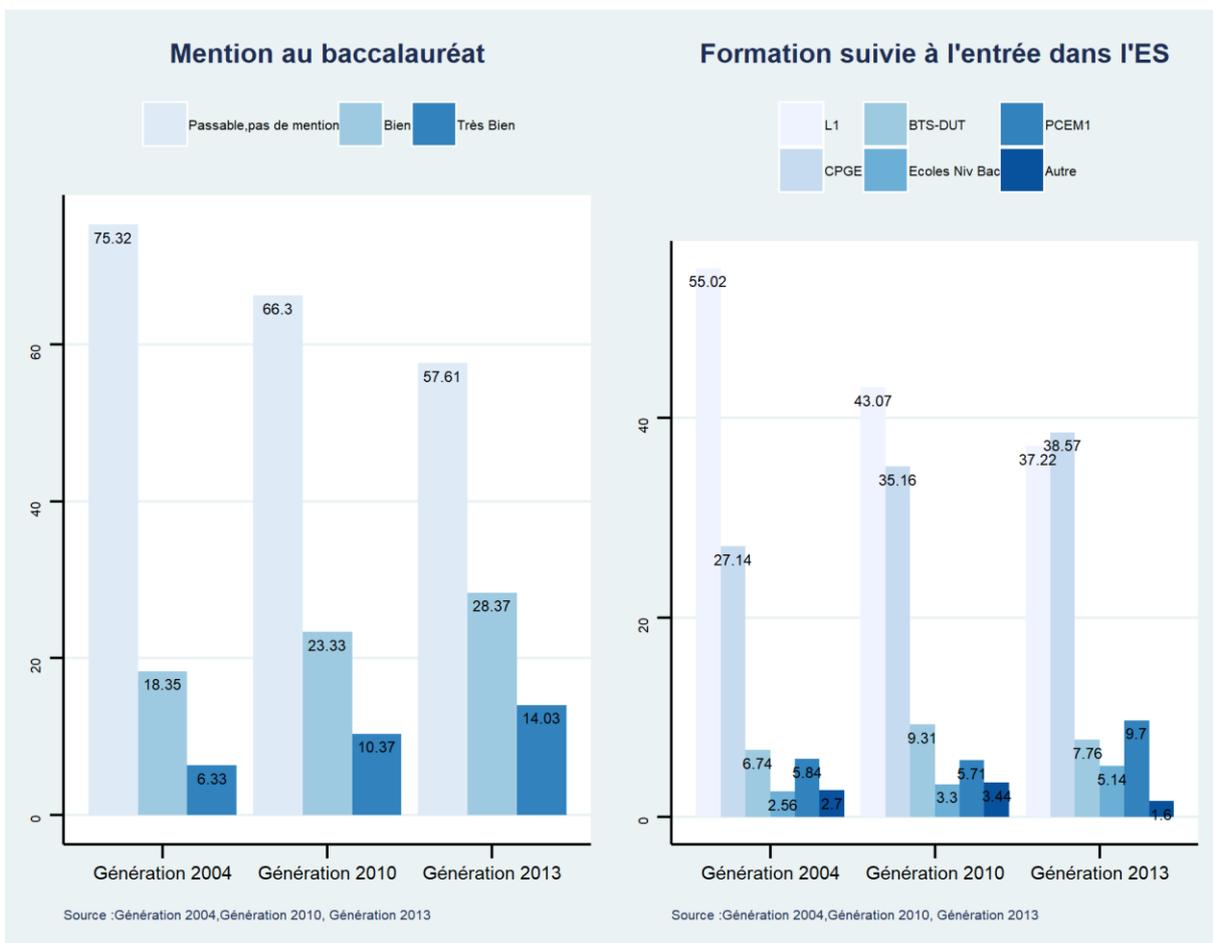
À partir de ces comparaisons entre différentes enquêtes, nous étudierons des résultats issus d'exploitations statistiques descriptives mais surtout d'autres issus de modèles économétriques. Ces dernières méthodes s'effectueront à partir de bases de données empilées, c'est-à-dire où nous agrégerons les cohortes précédemment citées afin d'évaluer au mieux les changements au fil du temps. Grâce à la mise en œuvre de « effets d'interaction » entre variables, ces analyses auront aussi la particularité de contrôler au maximum les effets de conjoncture liés à une cohorte et les effets de structure liés par exemple aux poids des disciplines dans les échantillons analysés.

⁴² Nous choisissons d'exclure l'enquête Génération 2007, interrogation en 2010 des sortants de 2007, puisqu'une partie des variables utilisées dans notre analyse ne sont pas présentes dans cette cohorte.

3. L'accès en doctorat, sélection et parcours scolaire des docteurs

Dans cette partie, nous analysons l'évolution des caractéristiques scolaires des docteurs au fil du temps. Les docteurs issus des cohortes Génération 2010 et Génération 2013 ont plus souvent obtenu une mention au baccalauréat que leurs homologues diplômés en 2004. La part des docteurs qui a obtenu une mention « bien » a augmenté de 10 points entre les trois cohortes étudiées et celle de ceux qui ont obtenu une mention « très bien » a augmenté de 8 points. La structure des formations suivies au moment de l'entrée dans l'enseignement supérieur a quelque peu évolué entre 2004 et 2013. La part des docteurs qui s'est inscrit en L1 a fortement baissé au cours du temps passant de 56 % à 37 %. *A contrario*, les docteurs qui sont passés par une CPGE sont plus nombreux dans les deux dernières cohortes étudiées. Nous notons que le nombre de jeunes inscrits dans ces filières ont largement augmenté entre 2000 et 2016 (Lièvre & Pauron, 2018). Dans nos exploitations, la part des docteurs qui sont passés par un BTS-DUT ou une grande école à recrutement au niveau baccalauréat a légèrement augmenté au fil des cohortes considérées.

Graphique 2 • Mention et formation suivie à l'entrée dans l'ES des docteurs selon les cohortes de Génération



Afin de tester les changements de caractéristiques des docteurs au fil du temps nous estimons la probabilité de « sortir » au niveau doctorat au sein des trois cohortes. La population étudiée se compose des sortants de M2 universitaires et des diplômés de grandes écoles. Pour mesurer un effet lié à l'appartenance à une cohorte nous empilons les trois bases de données. L'origine sociale, le sexe, la mention au baccalauréat, la formation suivie à l'entrée dans l'enseignement supérieur et l'appartenance à une Génération sont les variables indépendantes du modèle. Afin de mesurer l'évolution dans le temps et de contrôler les effets de structures, nous estimons des variables croisées appartenance à une

cohorte et les variables indépendantes suivantes : mention au baccalauréat, formation suivie à l'entrée dans le supérieur et origines sociales.

Les résultats de notre modèle confirment une évolution des caractéristiques des docteurs au fil des enquêtes Génération (modèle en annexes). Ces caractéristiques s'expriment « toutes choses égales par ailleurs » dans les diplômes d'accès à l'enseignement supérieur mais pas sur le niveau de la mention. Les mentions « bien et très bien » sont la norme des jeunes qui accèdent au doctorat dans l'ensemble des Générations et les jeunes sortis en 2010 ou en 2013 sont plutôt moins enclin à l'avoir obtenu lorsque l'on contrôle des différentes caractéristiques présentes dans le modèle. Les docteurs issus des Génération 2010 et 2013 ont commencé plus souvent leur parcours scolaire par des formations autres que la licence. Ce diplôme reste néanmoins la voie d'accès prioritaire au doctorat mais les jeunes de la Génération 2010 qui sont passés par une CPGE ont 1,5 fois plus de chances de sortir en doctorat que les diplômés de L1 de la Génération 2004, les jeunes de la Génération 2013 deux fois plus de chances. Dès lors, les docteurs issus de ces cohortes ont été au fil du temps plus sélectionnés que ceux de la Génération 2004. On retrouve les mêmes résultats pour ceux qui sont passés par un BTS-DUT directement après le baccalauréat, la probabilité de sortie en doctorat est plus importante en 2010 et 2013 qu'en 2004. En 2013, nous voyons aussi que les jeunes dont au moins un des deux parents est cadre ont plus de chances de sortir au niveau doctorat que dans les cohortes précédentes. L'ensemble des résultats sont significatifs au moins au seuil de 10 %.

Les profils scolaires des docteurs ont donc évolué dans le temps ; ils sont maintenant plus sélectionnés et plus issus de formations professionnelles qu'auparavant. Si ces résultats s'expriment grâce aux diplômes d'entrée dans le supérieur, ils sont aussi validés dès lors que l'on étudie les trajectoires scolaires des docteurs dans leur ensemble (Tableau 1).

Tableau 1 • Différents parcours scolaires des docteurs diplômés entre 2004 et 2013

Parcours	Génération 2004		Génération 2010		Génération 2013	
	n	% Pondéré	n	% Pondéré	n	% Pondéré
Parcours général	1 009	65	1 071	54	901	52
Bac+5 général et professionnel	200	13	459	26	394	28
Bac+2/3 pro et bac+5 général	176	12	221	9	173	8
Bac+2/3 professionnel, bac+5 professionnel et bac+5 Universitaire	32	2	118	6	85	5
Bac+5 professionnel	116	6	64	4	92	5
Autre	44	2	14	1	26	2

Source : Génération 2004, Génè 2010, Génération 2013, Céreq, 2018.

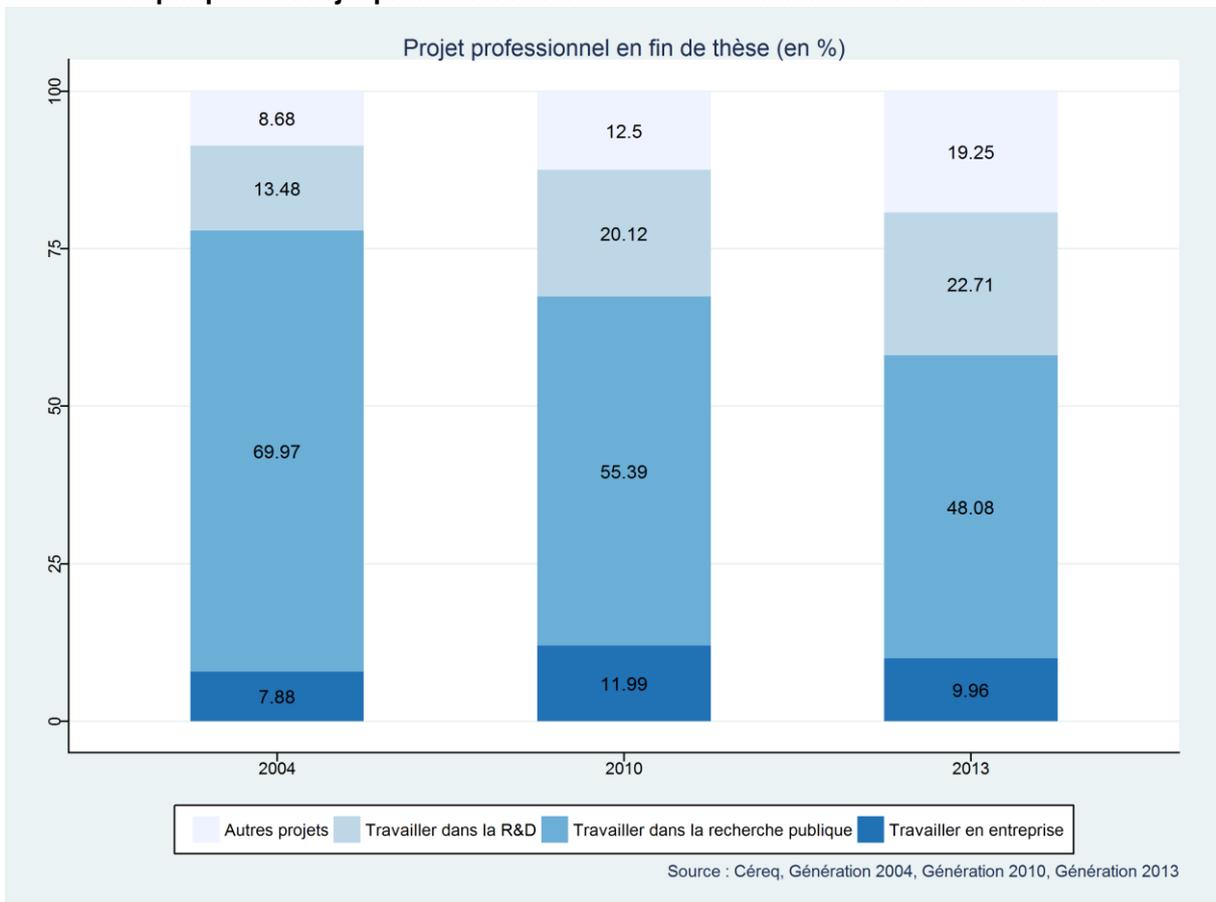
L'indicatrice des parcours scolaires mérite une attention particulière. En croisant les différentes variables de parcours au niveau L et au niveau M, nous pouvons créer des trajectoires où nous estimons avoir un nombre suffisant d'individus. Nous procédons à une méthode descriptive et non pas à une typologie de trajectoires issue de méthodes d'analyse de données. À l'issue de ces exploitations, nous nous apercevons qu'en fait une grande part des docteurs ayant collecté des diplômes professionnels dans le supérieur ont aussi en même temps été diplômés d'un master universitaire. D'ailleurs, c'est le parcours qui exprime l'association diplôme de M professionnel et diplôme de M général qui évolue le plus au fil des cohortes, passant de 13 % à 28 % entre 2004 et 2013. Le parcours uniquement professionnel qui illustre une diplomation professionnelle au niveau M uniquement est très minoritaire au sein des parcours quelle que soit la Génération considérée. En définitive, alors qu'en 2004 seulement 35 % des docteurs ont obtenu un diplôme professionnel du supérieur avant leur entrée en doctorat, cette part s'élève respectivement à 46 % en 2010 et 48 % en 2013, soit près de la moitié d'une cohorte de docteurs diplômés en formation initiale.

Cette transformation morphologique du champ du doctorat joue-t-elle sur les parcours professionnels d'après thèse ? Les docteurs aux parcours professionnels sont-ils plus enclins à intégrer les entreprises et à se détourner de leur débouché naturel que constitue la recherche publique ? Les résultats que nous présentons dans la partie suivante confirme l'existence d'un lien entre parcours scolaire « professionnel » d'avant thèse et intégration dans les entreprises dans les trois années de thèse.

4. Des parcours scolaires plus professionnels, à une intégration dans les entreprises plus prononcée

Un des objectifs de la professionnalisation de la formation doctorale est d'inciter les docteurs à envisager leur parcours d'après thèse dans les entreprises. Face à la raréfaction des recrutements dans la recherche publique et la dégradation des conditions d'emploi dans ces métiers à travers l'augmentation des positions permanentes, c'est aussi un détournement des docteurs en dehors de leur débouché professionnel historique qui se joue. Les données des multiples cohortes du Céreq montrent que de plus en plus de docteurs n'envisagent pas intégrer la recherche académique après leur thèse. Ainsi, au travers des différentes cohortes de Génération nous constatons que la part des docteurs qui souhaitent travailler dans la recherche publique au moment de leur soutenance de thèse a tendance à se réduire entre 2004 et 2013, passant de 70 % à moins de 50 % entre les deux dates. S'il est difficile d'évaluer les effets des dispositifs de professionnalisation de la formation doctorale sur ces évolutions, nous émettons l'hypothèse qu'elles seraient induites en partie par l'arrivée d'individus au profil « professionnel » en doctorat. Ces derniers seraient plus acculturés aux questions professionnelles et sont plus enclins à se détourner du débouché « recherche publique ».

Graphique 3 • Projet professionnel des docteurs selon les cohortes Génération



Ces modifications dans les choix professionnels d'après thèse sont aussi observables dans les débouchés professionnels des docteurs en emploi trois années après la soutenance de thèse. L'année 2013 marque une vraie rupture en ce qui concerne la répartition entre secteurs puisque 46 % des docteurs ont intégré une entreprise trois années après leur soutenance de thèse. Alors que généralement la moitié d'une cohorte de docteurs était employée dans la recherche publique une fois leur thèse soutenue, on assiste à une chute drastique de ce débouché pour les docteurs qui ont soutenu en 2013.

Tableau 2 • Débouchés des docteurs en emploi trois années après leur soutenance de thèse

	2007	2013	2016
Recherche publique	49 %	49 %	39 %
Public hors recherche	16 %	15 %	16 %
R&D privée	17 %	17 %	22 %
Privé hors recherche	18 %	19 %	24 %

Source : Génération 2004, Génération 2010 et Génération 2013.

Nous cherchons à estimer les effets des modifications des parcours scolaires des docteurs sur ces changements à l'aide de modélisations économétriques. Nous calculons la probabilité de déclarer vouloir travailler dans le privé au moment de la soutenance de thèse et pour les docteurs en emploi la probabilité d'être employé dans une entreprise trois années après la sortie du système éducatif. Ici encore, nous empilons les trois cohortes Génération étudiées. Nous contrôlons de la Génération d'appartenance, de la discipline de thèse, du sexe, de l'origine sociale et du financement principal de la thèse. Cette dernière est centrale puisqu'elle joue fortement sur les parcours professionnels des docteurs. À ce titre, les conditions de réalisation de la thèse sont primordiales voir irréversibles puisqu'elles ne sont pas valorisées de la même façon selon les secteurs d'emploi (Bonnal & Giret, 2010 ; Duhautois & Maublanc, 2005). Les docteurs qui bénéficient d'une CIFRE accèdent plus facilement aux emplois du privé, ceux qui se financent grâce à un contrat doctoral ont toutes les chances d'accéder aux emplois de la recherche publique. Enfin dans nos modèles nous créons une variable croisée appartenance à une cohorte et parcours scolaire professionnel. Ici, cela nous permet de prendre en compte des effets de conjoncture même si nous aurions pu introduire une variable instrumentale reflétant par exemple l'évolution des recrutements dans le privé selon la cohorte étudiée.

Les résultats de nos modèles confirment des résultats déjà expérimentés dans le champ des recherches sur le processus de transition de la thèse à l'emploi, comme un fort effet disciplinaire ou l'importance du financement de thèse sur l'accès aux emplois du privé. Ainsi, les jeunes issus des sciences de l'ingénieur et de l'informatique, ceux qui ont bénéficié d'une CIFRE sont les plus enclins à se tourner vers les emplois du privé. Les bénéficiaires d'une CIFRE ont par exemple 8 fois plus de chances de déclarer vouloir travailler dans le privé que ceux qui ont eu un contrat doctoral pendant leur thèse. Nos modèles montrent surtout l'importance du parcours scolaire d'avant-thèse sur les choix et destins professionnels orientés vers les entreprises. En 2010, les docteurs qui ont obtenu un diplôme professionnel durant leur parcours scolaire ont 1,5 fois plus de chances de déclarer vouloir travailler dans le privé que les docteurs diplômés en 2004 qui ont eu une trajectoire générale dans le supérieur. Pour les docteurs diplômés en 2013 et qui ont les mêmes caractéristiques, ils ont deux fois plus de chances. L'ensemble de ces résultats sont significatifs au seuil d'au moins 10 %. Une fois en emploi, nous observons les mêmes résultats, les docteurs aux parcours scolaires professionnels ont plus de chances d'intégrer les entreprises en 2010 et en 2013. Pour la Génération 2010, ces docteurs ont 1,3 fois plus de chances d'être employés dans le privé, pour la Génération 2013 ce rapport de risque s'élève à 1,6.

Conclusion

Les résultats présentés dans cet article mettent en évidence des changements prononcés dans la structure des caractéristiques des diplômés de doctorat au fil du temps. Plus qu'avant, les diplômés de doctorats sont issus des filières sélectives ou professionnelles de l'enseignement supérieur. Au fil du temps ces profils sont plus privilégiés qu'avant au moment de choisir les candidats qui réaliseront une thèse. Ces transformations sont aussi bien le fruit des mutations dans les formations de l'enseignement supérieur mais aussi du processus de professionnalisation qui s'exerce dans la formation doctorale depuis plus de vingt ans.

D'un côté, avec la multiplication des formations dans l'enseignement supérieur, on assiste à une diversification des parcours scolaires des étudiants qui ont maintenant plus la possibilité de s'inscrire

dans des parcours alternant formations générales et formations professionnelles. De l'autre, la professionnalisation de la formation doctorale s'avère favoriser les docteurs passés par des formations sélectives ou professionnelles durant leur parcours scolaire. Ce serait donc des jeunes plus méritants ou plus acculturés au processus de professionnalisation qui seraient privilégiés.

La transformation des publics du doctorat rejoint aussi les objectifs de la professionnalisation qui vise à favoriser l'intégration des docteurs dans les entreprises. De ce point de vue, nos résultats montrent des effets importants entre parcours scolaires professionnels dans l'enseignement supérieur et accès à l'emploi privé trois années après la soutenance de thèse. En contrôlant les effets disciplinaires ou ceux liés au financement de thèse, les docteurs au parcours professionnels ont plus de chances de vouloir déclarer travailler dans le privé mais aussi de trouver un emploi dans les entreprises trois années après leur soutenance de thèse.

Références bibliographiques

- Barret, C., Dzikowski C., Mazari Z., Rouaud P., Ryk F., & Volle N. (2014). Enquête 2013 auprès de la Génération 2010, Méthodologie et Bilan. Céreq.
- Bédoué, C., & Mora, V. (2017). De la professionnalité des étudiants à leur employabilité, n'y a-t-il qu'un pas ? *Formation Emploi*, 138, 59-77.
- Bonnal, L., & Giret, J.-F. (2010). Determinants of Access to Academic Careers in France. *Economics of Innovation and New Technology*, 19(5), 499-520.
- Bourner, S., & TomBowden, R. (2001). Professional Doctorates in England. *Studies in Higher Education*, 26(1), 65-83.
- Calmand, J. (2016). Les enquêtes sur le devenir professionnel des docteurs, état des lieux et usages. Dans M. Jaoul-Grammare & S. Macaire (éds), *Étudier le devenir professionnel des docteurs. Groupe de travail sur l'enseignement supérieur*. Marseille : Céreq, coll. « Céreq Échanges » (n° 2).
- 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., & Lemistre, P. (2017). La professionnalisation de l'enseignement supérieur : quels effets sur l'insertion des étudiants ? Communication présentée à la Biennale du Céreq, 20 ans d'insertion professionnelle des jeunes, Paris, 7 décembre 2017.
- Calmand, J., Ménard, B., & Mora, V. (2015). *Faire des études supérieures, et après ? Enquête Génération 2010 - Interrogation 2013*. Marseille : Céreq, coll. « NEF » (n° 52).
- Calmand, J., Prieur, M.-H., Wolber, O. (2017a). Les débuts de carrière des docteurs : une forte différenciation des trajectoires professionnelles. *Céreq Bref*, 354.
- Calmand, J., Prieur, M.-H., Wolber, O. (2017b). PhDs' early career trajectories strongly differentiated. *Training and Employment*, 127.
- Costley, C., & Lester, S. (2012). Work-based doctorates: professional extension at the highest levels. *Studies in Higher Education*, 37(3), 257-69.
- Duhautois, R., & Maublanc, S. (2005). Les carrières des chercheurs en entreprise. 25. CEE.
- Gauthier, J. (2012). *L'université française et la fabrique de professionnels : essai de typologie des formations universitaires*. Aix-Marseille Université.
- Giret, J.-F. (éd.) (2003). *La mobilité professionnelle des jeunes docteurs*. Marseille : Céreq, coll. « Relief » (n° 2).
- Giret, J.-F. (2011). *De l'enseignement supérieur de masse à l'économie de la connaissance : la valeur du diplôme en question*. Université de Bourgogne.

- Hubert, M., & Louvel, S. (2012). Le financement sur projet : quelles conséquences sur le travail des chercheurs ? *Mouvements*, 71(3), 13. URL : <https://doi.org/10.3917/mouv.071.0013>.
- Kabla-Langlois, I. (2016). Les jeunes et l'enseignement supérieur : s'orienter, réussir, s'insérer. Dans R. Thomas et L. Rioux (éds), *France, portrait social. Édition 2016* (p. 27-40). Insee, coll. « Insee Références ».
- Lièvre, A., & Pauron, A. 2018. Les étudiants dans les filières de formation depuis 50 ans. Dans *L'état de l'Enseignement supérieur et de la Recherche en France (n° 11)*. Sous-direction des systèmes d'information et des études statistiques (SIES), ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de l'Innovation. URL : <http://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/cid132899/l-etat-de-l-enseignement-superieur-et-de-la-recherche-en-france-n-11-juillet-2018.html>.
- Loxley, A., & Seery, A. (2012). The role of the professional doctorate in Ireland from the student perspective. *Studies in Higher Education*, 37(1), 3-17.
- Merle, P. (2002). *La démocratisation de l'enseignement*. Paris : La Découverte, coll. « Repères ».
- Musselin, C. (2008). *Les universitaires*. Paris : La Découverte, coll. « Repères ».
- Quenson, E., & Coursaget, S. (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.
- Verdier, E. (2001). La France a-t-elle changé de régime d'éducation et de Formation. *Formation Emploi*, 76, 11-34.
- Viry, L. (2006). *Le monde vécu des universitaires ou la République des égos*. Rennes : PUR, coll. « Le sens social ».

Annexes

Modèle économétrique 1

			Probabilité de sortir au niveau doctorat			
			Coefficients	Std.Error	OR	IC
Sexe	<i>Femme</i>		réf.	réf.	réf.	réf.
	Homme		0.299 ***	(0,039)	1.349 ***	(1,251)-(1,455)
Origines sociales	<i>Aucun parent cadre</i>		réf.	réf.	réf.	réf.
	Deux parents cadres		0.267 **	(0,092)	1.306 **	(1,09)-(1,562)
	Un parent cadre		-0.116	(0,082)	0.89	(0,758)-(1,045)
Génération	<i>Génération 2004</i>		réf.	réf.	réf.	réf.
	Génération 2010		-0.059	(0,082)	0.942	(0,803)-(1,106)
	Génération 2013		-0.113	(0,088)	0.893	(0,751)-(1,062)
Mention au bac	<i>Aucune, passable</i>		réf.	réf.	réf.	réf.
	Bien		0.404 ***	(0,098)	1.498 ***	(1,234)-(1,814)
	Très Bien		0.871 ***	(0,166)	2.39 ***	(1,721)-(3,307)
Diplôme d'entrée dans le supérieur	<i>L1</i>		réf.	réf.	réf.	réf.
	Autre		-0.942 ***	(0,259)	0.39 ***	(0,228)-(0,633)
	BTS-DUT		-1.467 ***	(0,125)	0.231 ***	(0,18)-(0,293)
	CPGE		-0.455 ***	(0,09)	0.634 ***	(0,531)-(0,757)
	Ecoles Niv Bac		-1.309 ***	(0,209)	0.27 ***	(0,176)-(0,401)
	PCEM1		0.188	(0,155)	1.207	(0,888)-(1,631)
Effets croisés : Génération*Origines sociales	Génération 2010	Deux parents cadres	-0.078	(0,12)	0.925	(0,731)-(1,171)
	Génération 2013	Deux parents cadres	0.137	(0,125)	1.146	(0,897)-(1,466)
	Génération 2010	Un parent cadre	0.167	(0,107)	1.182	(0,959)-(1,457)
	Génération 2013	Un parent cadre	0.27 *	(0,114)	1.31 *	(1,048)-(1,638)
Effets croisés : Génération*Mention au bac	Génération 2010	Bien	-0.291 *	(0,125)	0.747 *	(0,585)-(0,956)
	Génération 2013	Bien	-0.194	(0,13)	0.824	(0,638)-(1,064)
	Génération 2010	Très Bien	-0.304	(0,203)	0.738	(0,496)-(1,099)
	Génération 2013	Très Bien	-0.599 **	(0,202)	0.549 **	(0,37)-(0,817)
Effets croisés : Génération*Diplôme d'entrée dans le supérieur	Génération 2010	Autre	-0.325	(0,325)	0.722	(0,385)-(1,385)
	Génération 2013	Autre	-0.678 *	(0,338)	0.507 *	(0,262)-(0,994)
	Génération 2010	BTS-DUT	0.604 ***	(0,157)	1.829 ***	(1,348)-(2,495)
	Génération 2013	BTS-DUT	0.65 ***	(0,17)	1.915 ***	(1,375)-(2,675)
	Génération 2010	CPGE	0.345 **	(0,117)	1.412 **	(1,123)-(1,779)
	Génération 2013	CPGE	0.692 ***	(0,125)	1.998 ***	(1,565)-(2,553)
	Génération 2010	Ecoles Niv Bac	0.245	(0,264)	1.278	(0,766)-(2,162)

Génération 2013	Ecoles Niv Bac	0.484 .	(0,265)	1.622 .	(0,972)-(2,75)
Génération 2010	PCEM1	0.511 *	(0,213)	1.667 *	(1,099)-(2,538)
Génération 2013	PCEM1	0.292	(0,208)	1.339	(0,891)-(2,017)
Constante		-0.943 ***	(0,063)	0.389 ***	(0,344)-(0,441)
Observations		14,765			
Log Likelihood		-8,399.775			
Akaike Inf. Crit.		16,861.550			

**** 0.001 *** 0.01 ** 0.05 . 0.1

Modèle économétrique 2

Projet professionnel en fin de thèse : travailler dans le privé						
Variable	Niveau	Coefficients	Std.Error	OR	IC	
Sexe	<i>Femme</i>	<i>réf.</i>	<i>réf.</i>	<i>réf.</i>	<i>réf.</i>	
	Homme	-0.156 .	(0.08)	0.856 .	(0.732) - (1.001)	
Origines Sociales	<i>Aucun parent cadre</i>	<i>réf.</i>	<i>réf.</i>	<i>réf.</i>	<i>réf.</i>	
	Deux parents cadres	-0.236 *	(0.094)	0.789 *	(0.656) - (0.948)	
	Un parent cadre	0.052	(0.085)	1.053	(0.892) - (1.243)	
Financement	Contrat Doctoral	<i>réf.</i>	<i>réf.</i>	<i>réf.</i>	<i>réf.</i>	
	Aucun	0.578 ***	(0.168)	1.783 ***	(1.275) - (2.468)	
	CIFRE	2.067 ***	(0.12)	7.9 ***	(6.255) - (10.025)	
	Projets	0.615 ***	(0.082)	1.849 ***	(1.575) - (2.171)	
Discipline	<i>Math/Physique</i>	<i>réf.</i>	<i>réf.</i>	<i>réf.</i>	<i>réf.</i>	
	SCII	0.597 ***	(0.124)	1.817 ***	(1.427) - (2.322)	
	Chimie	0.823 ***	(0.137)	2.278 ***	(1.742) - (2.986)	
	SVT	-0.045	(0.128)	0.956	(0.744) - (1.232)	
	Droit Eco Gestion	-0.523 **	(0.165)	0.592 **	(0.428) - (0.817)	
	LSHS	-1.268 ***	(0.16)	0.281 ***	(0.205) - (0.385)	
Generation	<i>Génération 2004</i>	<i>réf.</i>	<i>réf.</i>	<i>réf.</i>	<i>réf.</i>	
	Génération 2010	0.299 *	(0.121)	1.349 *	(1.065) - (1.711)	
	Génération 2013	0.083	(0.13)	1.086	(0.842) - (1.4)	
Parcours scolaire "professionnel"	<i>Non</i>	<i>réf.</i>	<i>réf.</i>	<i>réf.</i>	<i>réf.</i>	
	A obtenu un diplôme pro	-0.159	(0.146)	0.853	(0.64) - (1.134)	
Effet croisé : Génération*Parcours scolaire	Génération 2010*A obtenu un diplôme pro	0.421 *	(0.185)	1.524 *	(1.061) - (2.193)	
	Génération 2013*A obtenu un diplôme pro	0.778 ***	(0.194)	2.177 ***	(1.491) - (3.186)	
Constante		-1.553 ***	(0.155)	0.212 ***	(0.156) - (0.286)	
Obs.	4484					
AIC	4599.524					
Log de Vraisemblance	-2282.762					

**** 0.001 *** 0.01 ** 0.05 * . 0.1

Modèle économétrique 3

Travaille dans le privé trois années après la soutenance de thèse (population en emploi)

Variable	Niveau	Coefficients	Std.Error	OR	IC
Sexe	<i>Femme</i>	<i>réf.</i>	<i>réf.</i>	<i>réf.</i>	<i>réf.</i>
	Homme	-0.023	(0.071)	0.977	(0.85) - (1.123)
Origines Sociales	<i>Aucun parent cadre</i>	<i>réf.</i>	<i>réf.</i>	<i>réf.</i>	<i>réf.</i>
	Deux parents cadres	-0.256 **	(0.083)	0.774 **	(0.657) - (0.911)
	Un parent cadre	-0.059	(0.077)	0.942	(0.811) - (1.095)
Financement	Contrat Doctoral	<i>réf.</i>	<i>réf.</i>	<i>réf.</i>	<i>réf.</i>
	Aucun	0.919 ***	(0.135)	2.507 ***	(1.924) - (3.263)
	CIFRE	1.27 ***	(0.112)	3.562 ***	(2.865) - (4.442)
	Projets	0.351 ***	(0.075)	1.42 ***	(1.226) - (1.645)
Discipline	<i>Math/Physique</i>	<i>réf.</i>	<i>réf.</i>	<i>réf.</i>	<i>réf.</i>
	SCII	0.809 ***	(0.116)	2.246 ***	(1.791) - (2.825)
	Chimie	0.583 ***	(0.13)	1.791 ***	(1.388) - (2.315)
	SVT	0.108	(0.119)	1.114	(0.884) - (1.406)
	Droit Eco Gestion	-0.006	(0.143)	0.994	(0.751) - (1.314)
	LSHS	-0.606 ***	(0.133)	0.545 ***	(0.42) - (0.708)
Generation	<i>Génération 2004</i>	<i>réf.</i>	<i>réf.</i>	<i>réf.</i>	<i>réf.</i>
	Génération 2010	-0.136	(0.107)	0.873	(0.708) - (1.076)
	Génération 2013	0.18 .	(0.109)	1.198 .	(0.967) - (1.484)
Parcours scolaire "professionnel"	<i>Non</i>	<i>réf.</i>	<i>réf.</i>	<i>réf.</i>	<i>réf.</i>
	A obtenu un diplôme pro	-0.187	(0.126)	0.83	(0.648) - (1.06)
Effet croisé : Génération*Parcours scolaire	Génération 2010*A obtenu un diplôme pro	0.315 .	(0.165)	1.37 .	(0.992) - (1.896)
	Génération 2013*A obtenu un diplôme pro	0.503 **	(0.169)	1.653 **	(1.189) - (2.303)
Constante		-1.025 ***	(0.138)	0.359 ***	(0.273) - (0.469)
Obs.		4484			
AIC		5444.78			
Log de Vraisemblance		-2705.39			

**** 0.001 *** 0.01 ** 0.05 * . 0.1

Parcours différents dans le supérieur pour un même diplôme final et insertions différenciées

Le cas des diplômes de licence professionnelle et master à l'université de Lille 1

Martine Cassette, Nathalie Jacob* et Aurélie Cassette***

La région des Hauts de France se caractérise par une proportion d'inscrits en formation courtes technologiques et professionnelles supérieure à la moyenne nationale (17,4 % inscrits en STS et IUT contre 15,3 % au niveau national¹) ainsi que d'un poids important des écoles paramédicales et sociales (8 % des effectifs régionaux, 5,9 % au niveau national) ; ces choix particuliers résultent probablement d'une offre de formation développée dans ces filières, mais également d'une recherche de parcours « sécurisé » pour des populations à caractères socioéconomiques plus défavorisés que la moyenne nationale (31,8 % de boursiers contre 26 % au niveau national, 1^{er} rang métropolitain pour le rang de pauvreté) dans un environnement économique plus en difficulté (12,5 % de taux de chômage).

Même au sein des filières universitaires, les étudiants cherchent également des diplômes « professionnels » (licence pro, master) ou des parcours plus ou moins professionnalisant comportant une part d'enseignements (projets), de pédagogie (mise en situation) ou d'activités plus professionnelles (stage, alternance).

Dans les diplômes universitaires, la licence pro occupe une part particulière, car elle est souvent un débouché pour les diplômés de BTS (50 % des inscrits de licence pro à Lille 1), de DUT (25 % des inscrits à Lille 1) beaucoup plus qu'une orientation des étudiants en parcours de licence générale.

L'étude menée se propose tout d'abord de regarder l'insertion professionnelle de diplômés de licence professionnelle de l'université de Lille 1 (promotions 2011-2012-2013 cumulées) en fonction du parcours réalisé dans l'enseignement supérieur de ces étudiants afin de voir si, au-delà du diplôme final, le parcours antérieur peut avoir une influence sur l'insertion professionnelle. Dans les fichiers scolarité, ce parcours antérieur² se caractérise par le type de diplôme (type de bac, type de bac+2) et la possibilité d'avoir fait une formation en apprentissage³. L'idée sous-jacente étant de voir, si à diplôme final identique, les parcours antérieurs plus « professionnalisant » améliorent l'insertion lors du diplôme final. De ce fait, les diplômés ont été répartis dans des groupes⁴ correspondant à des parcours plus ou moins "professionnalisés ».

* Observatoire de la direction des formations, Université de Lille.

** Laboratoire LEM Lille Économie Management, Université de Lille.

¹ Strater – Diagnostic Hauts de France octobre 2016

² Suivi à partir de la BIESAL fichier régional des inscrits dans l'enseignement supérieur Nord Pas de Calais (ORES).

³ Seul l'apprentissage était possible à prendre en compte à partir des bases de la BIESAL (inscrits de la région Nord Pas de Calais sans double compte).

⁴ Voir la composition des groupes dans la note méthodologique en annexe 3.

1. Parcours des diplômés de licence professionnelle et insertion

1.1. Quelques caractéristiques des diplômés des différents groupes.

Tableau 1 • Effectifs des regroupements

Groupe A	Bac général - licence	101
Groupe B	Bac général - BTS	212
Groupe C	Bac général - DUT (ou DEUST)	252
Groupe E	Bac techno - BTS	190
Groupe F	Bac techno - DUT (ou DEUST)	50
Groupe G	Bac pro - parcours pro (BTS, DUT, licence pro)	43
Groupe H	Bac général - parcours pro (BTS, DUT) - apprentissage	39
Groupe I	Bac techno ou pro - parcours pro (BTS, DUT) - apprentissage	34
	TOTAL	963

En moyenne un bon tiers de diplômés de licence professionnelle avaient obtenu une mention au Bac et les diplômés de licence pro passés par un bac techno ou un bac pro étaient davantage titulaires d'une mention au bac.

Si les trois quarts des diplômés de licence pro, passés par un bac général, avaient obtenu ce bac à l'âge normal (18 ans et moins), c'est moins le cas des bacheliers techno (un peu moins de 50 %) et pas du tout le cas des bacheliers pro.

En moyenne 4 diplômés sur 10 étaient boursiers l'année de la licence professionnelle à Lille 1.

Ces diplômés venaient très majoritairement du Nord Pas de Calais, sauf les bacheliers professionnels (44 %).

Tableau 2 • Caractéristiques scolaires des diplômés selon les groupes

Groupe	A	B	C	E	F	G	H	I	TOTAL
	BAC GENERAL			BAC TECHNO		BAC PRO	BAC GENE	BAC TECHNO ET PRO	
	Licence master	BTS	DUT	BTS	DUT	BTS+ DUT+ LICPRO	Parcours pro+ apprentissage	Parcours pro+ apprentissage	
Mention									
Avec mention	39,6	24,5	37,3	45,0	58,0	58,1	25,6	55,9	37,0
Sans mention	60,4	75,5	62,7	55,0	42,0	41,9	74,4	44,1	63,0
Age au bac									
18 ans et moins	75,2	72,2	74,6	49,7	48,0	2,3	66,7	23,5	61,8
19 ans	19,8	22,2	20,9	32,8	40,0	44,2	15,4	47,1	26,2
20 ans et+	5,0	5,7	4,5	17,5	12,0	53,5	17,9	29,4	11,9
Départ BAC									
59	63,4	72,2	68,0	72,0	72,0	44,2	79,5	82,4	68,4
62	27,7	22,6	22,1	23,8	18,0	23,3	10,3	11,8	21,6
Autres	8,9	5,2	9,8	4,2	10,0	32,6	10,3	5,9	10,0
Boursier									
Oui	42,6	46,7	48,0	42,3	40,0	37,2	12,8	8,8	41,3
Non	57,4	53,3	52,0	57,7	60,0	62,8	87,2	91,2	58,7

Ces différents types de parcours ne se retrouvent pas de la même façon selon les disciplines existantes⁵ à l'université de Lille 1.

Dans les disciplines scientifiques, le parcours C (bac général+ DUT) est largement représenté de par la présence d'un IUT scientifique au sein de l'université ; les sciences de l'ingénieur intègrent également des bacheliers technologiques ayant obtenu un BTS (groupe E), alors que les sciences fondamentales ont une part importante de bacheliers généraux ayant fait un parcours général (groupe A).

Dans les sciences sociales, les diplômés de licence professionnelle de sciences économiques et de gestion ont plutôt un parcours passant par un BTS que ce soit après un bac général (groupe B) ou un bac techno (groupe E) ; ceux de sciences humaines et sociales sont passés par un bac général et une filière générale (groupe A) ou par un bac pro associé à un parcours pro ultérieur (groupe G).

1.2. La poursuite d'étude des diplômés de licence professionnelle.

Globalement un tiers des diplômés de licence professionnelle poursuit des études après le diplôme ; mais pour la population étudiée, c'est davantage le cas pour le groupe C (bac général+DUT) et surtout pour le groupe H (bac général+ parcours pro+ apprentissage) qui sont également ceux qui valident le plus un diplôme supérieur à la licence pro durant la période entre le diplôme de Lille 1 et l'enquête.

Tableau 3 • Poursuite d'études des différents groupes

%	Groupe A	Groupe B	Groupe C	Groupe E	Groupe F	Groupe G	Groupe H	Groupe I	Total
Taux de poursuite totale	32	32	39	22	20	14	51	38	31
Taux de diplômes sup validés	9	17	14	10	6	2	33	26	13

La poursuite d'études après la licence pro est surtout le fait des diplômés ayant un bac général (groupes A à C+ H).

1.3. L'insertion professionnelle différenciée des diplômés de licence professionnelle.

Au moment de l'enquête, 30 mois après l'obtention de la licence pro, les trois quarts des diplômés sont en emploi, mais c'est encore plus vrai pour le groupe G (surtout en sciences sociales) qui a moins poursuivi d'études après la licence pro. Si la part des diplômés encore en études au moment de l'enquête est de 13 %, c'est nettement plus important pour les titulaires d'un bac général passé par une filière licence (groupe A) en sciences sociales et pour les titulaires d'un bac général passé par un DUT (groupe C⁶) en sciences.

Tableau 4 • Situation des diplômés à 30 mois selon les groupes.

%	Groupe A	Groupe B	Groupe C	Groupe E	Groupe F	Groupe G	Groupe H	Groupe I	Total
En emploi	70	80	68	79	82	91	72	85	76
En recherche	13	8	12	12	6	2	13	0	10
En études	17	11	19	7	10	5	13	12	13
Autre situation	0	0	1	2	2	2	3	3	1
Total	100	100	100	100	100	100	100	100	100

⁵ Les disciplines sont représentées en deux groupes : le regroupement des sciences qui intègrent sciences fondamentales, sciences de l'ingénieur et sciences de la vie et de la terre ; le regroupement des sciences sociales qui représentent les sciences économiques, la sociologie, la géographie et les sciences de l'éducation.

⁶ Ceux-ci poursuivent beaucoup en écoles d'ingénieurs.

Les taux d'insertion professionnelle⁷ montrent peu de gros écart par rapport à la moyenne de 88 % sauf pour les groupes G et I, groupes ayant le même parcours au niveau du type de diplôme. Le détail par discipline nuance quelque peu ce résultat :

- La bonne insertion du groupe G se situe dans les sciences sociales (SEG)
- L'insertion à 100 % des parcours en apprentissage (groupes H et I) est le fait des diplômés de sciences
- Le groupe B (bac général+ BTS) s'insère bien en science

⁷ Nombre de diplômés en emploi / diplômés en emploi+ diplômés en recherche d'emploi

Tableau 5 • Les caractéristiques de l'insertion professionnelle des différents groupes

%	Groupe A	Groupe B	Groupe C	Groupe E	Groupe F	Groupe G	Groupe H	Groupe I	Total
Taux d'insertion	85	90	85	87	93	98	85	100	88
Part d'emploi stable	69	70	61	79	70	69	79	65	70
Cadre ou assimilé	12	18	18	13	7	28	28	34	17
Profession intermédiaire	76	71	71	76	84	56	69	59	72
Employé	12	12	11	12	9	15	3	6	11
Total (%)	100	100	100						
Temps plein (%)	95	89	88	92	93	88	100	97	91
Salaire moyen (en euros)	1560	1547	1551	1572	1549	1623	1776	1728	1593
Salaire médian (en euros)	1550	1500	1500	1490	1500	1517	1708	1650	1540
Secteur privé	73	81	83	87	80	65	79	73	81
Secteur public	16	17	14	11	18	18	17	27	16
Secteur associatif	12	2	3	2	2	18	3	0	4
Total (%)	100	100	100						
Métropole européenne de Lille	43	46	44	57	52	31	48	33	47
Autre Nord	14	18	19	13	20	15	17	24	17
Pas-de-Calais	13	16	13	12	7	8	17	12	13
Picardie	8	6	6	2	2	5	7	6	5
Autre France	20	12	15	14	16	41	7	21	16
Étranger	1	2	3	3	2	0	3	3	2
Total (%)	100	100	100						

Si les taux d'insertion professionnelle de ces différents groupes montrent peu d'écart, certaines caractéristiques de l'emploi montrent des différences non négligeables selon les groupes.

- 70 % des diplômés sont en emploi stable ; même si c'est un peu moins vrai pour le groupe C (bac général+ DUT), il y a peu de différence nette au niveau global sauf pour les groupes E et H qui ont près de 8 diplômés sur 10 en emploi stable.
- La part de diplômés occupant des emplois de la catégorie Profession intermédiaires ou cadres (89 % en moyenne) montre que :
 - o Au niveau global, il y a peu d'écart entre les diplômés ayant eu un bac général (groupes A, B, C) et ceux ayant validé un bac techno (groupes E et F), quel que soit le parcours, aussi bien dans la part cumulée des PI et cadres que dans la part respective de ces deux types d'emplois.
 - o Les titulaires d'un bac pro (groupe G) ont une part cumulée de PI et de cadres plus faibles que la moyenne, mais une part de cadre plus importante (28 %).

- Les parcours en apprentissage (groupes H et I) ont à la fois un cumul Profession Intermédiaire et cadre plus important et une part de cadre plus importante également. C'est essentiellement un parcours existant en sciences sociales (SEG).
- La plupart des diplômés travaillent à temps plein (91 %), c'est particulièrement vrai pour les diplômés passés par un parcours en apprentissage (groupe H et I).
C'est surtout au niveau du salaire net mensuel médian que les parcours de formation en apprentissage faits antérieurement à la licence pro donnent un avantage certain aux diplômés de licence pro (groupes H et I)
- Ce sont les parcours les plus différenciés qui sont davantage insérés dans le secteur associatif (le groupe A et le groupe G, notamment en sciences sociales).
- L'insertion professionnelle des diplômés de licence pro dans le département du Nord est surtout le fait des groupes E et F ; c'était les groupes qui étaient davantage originaires du département (72 %). A contrario le groupe G qui était moins originaire du Nord (44 %) est également celui où l'insertion se fait davantage dans le reste de la France.

Tableau 6 • Satisfaction de l'emploi selon les groupes

%		Groupe A	Groupe B	Groupe C	Groupe E	Groupe F	Groupe G	Groupe H	Groupe I	Total
Êtes-vous globalement satisfait(e) de votre emploi ?	Totalement	28	28	34	37	23	38	45	33	33
	Plutôt oui	60	65	59	54	73	51	52	58	60
	<i>Satisfait</i>	88	93	93	91	96	89	97	91	93
	Plutôt non	8	5	6	6	2	10	3	9	6
	Pas du tout	4	2	1	3	2	0	0	0	2
Total		100	100	100	100	100	100	100	100	100

Interrogés sur la satisfaction de leur emploi, les diplômés de licence pro sont 93 % à se dire satisfaits (totalement ou plutôt), mais ce sont les groupes A et G qui s'éloignent de cette moyenne.

Les diplômés du groupe G de Sciences sont beaucoup plus insatisfaits de leur emploi (18 %) que les autres.

Par contre sur l'adéquation entre la formation et l'emploi occupé vue par le diplômé au moment de l'enquête, deux groupes semblent différents de la moyenne : le groupe H (bac général, parcours pro, apprentissage) voit une plus grande adéquation que la moyenne ; le groupe I (bac techno ou pro, parcours pro, apprentissage) trouve une adéquation plus faible que l'ensemble des diplômés.

Tableau 7 • Adéquation formation emploi selon les groupes

		Groupe A	Groupe B	Groupe C	Groupe E	Groupe F	Groupe G	Groupe H	Groupe I	Total
Pensez-vous que l'emploi que vous occupez au 1er décembre 2015 est en adéquation avec la LP obtenue à Lille 1 en 2013 ?	Plutôt oui	66	68	69	67	67	69	86	56	68
	Plutôt non	34	32	31	33	33	31	14	44	32
Total		100	100	100	100	100	100	100	100	100

Les diplômés des sciences sociales trouvent systématiquement plus que ceux des sciences que leur emploi est en adéquation avec leur licence professionnelle, quel que soit le groupe (et de façon très importante pour le groupe A).

1.3. Insertion toutes choses égales par ailleurs⁸

Nous cherchons à expliquer la probabilité qu'un individu i sortant de licence professionnelle, n'étant pas en poursuite d'étude, soit inséré sur le marché du travail 30 mois après sa sortie. Pour cela, nous avons recours à un modèle probit qui prend la forme suivante

$$\text{Inséré}_i = 1 \text{ si } \text{Inséré}^* = \alpha \text{Parcoursantérieur}_i + \beta \text{DomaineLP}_i + \gamma \text{Perso}_i + e_i \geq 0$$

$$\text{Inséré}_i = 0 \text{ sinon} \quad (1)$$

Dans un deuxième temps, nous voulons estimer le salaire des personnes insérées sur le marché du travail. Il est disponible sous forme quantitative continue.

$$\text{Log Salaire}_i = \delta \text{Parcoursantérieur}_i + \mu \text{DomaineLP}_i + \theta \text{Poste} + \varepsilon_i \quad (2)$$

Or, le salaire n'est observé que pour les sortants insérés sur le marché du travail. Afin de corriger un biais de sélection potentiel, il nous faut recourir à une modélisation à la Heckman. Nous estimons donc conjointement par la méthode du maximum de vraisemblance l'équation 2 (équation d'intérêt) avec l'équation 1 (équation de sélection), en tenant compte de la corrélation entre les résidus ε_i et e_i . Une corrélation des résidus significativement différente de zéro confirmera l'existence du biais. Au moins une des variables introduites dans l'équation d'intérêt doit différer des variables introduites dans l'équation de sélection, afin d'assurer l'identification du modèle. Ici, les variables liées au poste occupé (temps partiel, PCS, secteur public ou secteur associatif, localisation en France) ne sont introduites uniquement dans l'équation d'intérêt.

Nous réalisons à chaque fois deux ensembles d'estimations, l'une prenant en compte le parcours antérieur à la licence professionnelle de façon synthétique (en 9 groupes), l'autre en désagrégeant les éléments de ce parcours (type de bac, études universitaires avant la LP, apprentissage éventuel). Les sortants du groupe G, et dans une moindre mesure ceux des groupes B, E et I, seront vraisemblablement davantage insérés à 30 mois que ceux du groupe A.

Il n'y a pas de différence en termes d'insertion entre les sortants qui avaient un bac général et ceux qui avaient un bac technologique. En revanche la probabilité d'insertion est plus élevée pour les détenteurs d'un bac pro. Les détenteurs d'un DUT ou DEUST ou d'une licence seront vraisemblablement moins insérés à 30 mois que les détenteurs d'un BTS avant leur LP.

Au niveau des caractéristiques personnelles de l'individu, ceux qui sont plus âgés lors de l'enquête ont une probabilité plus élevée d'être insérés sur le marché du travail, tout comme ceux de nationalité française. Si le type de bac a un impact sur l'insertion, l'âge au moment du bac et la mention obtenue n'en ont pas.

⁸ Annexe 4.

Le domaine de la LP n'a pas d'impact sur la probabilité d'insertion à 30 mois. Et il n'y a pas de différence dans l'insertion selon l'année de sortie et donc l'année d'enquête.

Les sortants qui ne sont plus en études, mais qui ont poursuivi leurs études après la LP ont une probabilité plus faible d'insertion, liée à leur début de phase de recherche d'emploi plus récente que ceux qui ont cherché à s'insérer directement.

Au niveau du salaire, les plus âgés sont également les mieux rémunérés, tout comme ceux qui ont un diplôme supplémentaire après la LP. Les caractéristiques du poste jouent : ceux qui travaillent dans le secteur associatif sont moins bien rémunérés que ceux travaillant dans le secteur privé, mais il n'y a pas de différence significative de salaire entre ceux travaillant dans le public et ceux travaillant dans le privé. Sans surprise, les temps partiels sont moins rémunérés ainsi que les PCS profession intermédiaire et employé-ouvrier (comparé à la PCS cadre). Les emplois en France sont significativement moins bien rémunérés que ceux à l'étranger. Il n'y a pas d'impact de la conjoncture économique et de l'année de sortie de LP sur les rémunérations.

En termes de domaine de licence professionnelle, les sortants des sciences de l'ingénieur (on y trouve notamment tous les diplômés d'informatique) sont significativement mieux rémunérés que les sortants licence pro de sciences sociales.

2. Parcours des diplômés de master et insertion

Un travail similaire a été effectué auprès des diplômés de master, sur les fichiers cumulés des enquêtes d'insertion professionnelle à 30 mois des diplômés de l'université de Lille 1, auprès des promotions 2011, 2012 et 2013, interrogées respectivement en 2013, 2014 et 2015. La population cumulée est constituée de 3432 répondants. Il s'agit de diplômés de nationalité française (ou étrangère avec baccalauréat obtenu en France) et en formation initiale lors du master (âgés de 30 ans et moins lors de l'obtention du master).

2.1. Présentation de la population

Tableau 8 • Caractéristiques sociodémographiques de la population

		Effectifs	Pourcentages
Année d'obtention du master	2011	1 113	32 %
	2012	1 114	32 %
	2013	1 205	35 %
	Total	3 432	100 %
Genre	Homme	1 785	52 %
	Femme	1 647	48 %
	Total	3 432	100 %
Origine sociale	Favorisée	1 299	41 %
	Moins favorisée	1 837	59 %
	Total	3 136	100 %
Boursier pendant le master	Boursier	1 258	37 %
	Non boursier	2 174	63 %
	Total	3 432	100 %
Origine géographique	Nord-Pas de Calais	2 349	68 %
	Hors Nord-Pas de Calais	1 083	32 %
	Total	3 432	100 %
Type de baccalauréat	Littéraire	193	6 %
	Économique	1 073	31 %
	Scientifique	1 820	53 %
	Technologique	296	9 %
	Bac professionnel	14	0 %
	Équivalence	36	1 %

	Total	3 432	100 %
	Général	3 086	90 %
	Techno/pro/équivalence	346	10 %
	Total	3 432	100 %
Mention au baccalauréat	Aucune	1 687	49 %
	Assez bien	1 026	30 %
	Bien	558	16 %
	Très bien	161	5 %
	Total	3 432	100 %
	Aucune/assez bien	2713	79 %
	Bien/très bien	719	21 %
	Total	3432	100 %

La population qui nous intéresse est constituée à 52 % d'hommes, 41 % de diplômés d'origine sociale⁹ favorisée, 37 % de boursiers lors du master, de 68 % de diplômés originaires du Nord-Pas de Calais¹⁰, de 90 % de titulaires d'un baccalauréat général et de 21 % ayant obtenu une mention bien ou très bien au baccalauréat. Par rapport aux diplômés de licence pro, la proportion hommes/femmes est proche. Par contre, les diplômés de master viennent beaucoup moins du Nord-Pas de Calais que ceux de licence pro (68 % contre 90 %) ils sont davantage titulaires d'un baccalauréat général (90 % contre 63 %) et moins souvent boursiers (37 % contre 41 %).

2.2. Type de parcours avant le master (professionnel ou classique)

Avec le fichier de l'enseignement supérieur régional de l'ex-région Nord-Pas de Calais, le parcours entier du diplômé, de bac+1 à bac+5, a pu être reconstitué pour 2 177 diplômés sur 3 432. Le parcours n'est pas complet pour 911 diplômés et 344 diplômés ne figurent pas dans ce fichier (ils n'ont jamais été inscrits dans l'enseignement supérieur régional, hormis pour leur 2^{ème} année de master obtenue en 2011, 2012 ou 2013).

Sur les 911 diplômés dont le parcours n'est pas complet, d'après les informations dont on dispose, 224 ont au moins un diplôme professionnel¹¹, ils peuvent donc être rattachés à la population qui nous intéresse ici. Pour les 687 autres diplômés dont le parcours n'est pas complet de bac+1 à bac+5, les formations ne sont pas professionnelles, il s'agit uniquement de formations classiques, mais ces diplômés peuvent avoir obtenu un diplôme professionnel dans un établissement hors de la région Nord-Pas de Calais, nous ne pouvons donc pas les prendre en considération ici. La population considérée au final est donc de 2 401 diplômés.

Tableau 9 • Parcours bac+1 à bac+5 reconstitué avec le fichier régional

	Effectifs	Pourcentages			
Parcours entier	2 177	63 %	➔	Au moins 1 diplôme professionnel	224
Parcours incomplet	911	27 %		Aucun diplôme pro dans le fichier	687
Absents du fichier	344	10 %		Total	911
Total	3 432	100 %			

⁹ L'origine sociale est établie à partir de la catégorie socio-professionnelle du père du diplômé déclarée à l'inscription. Elle est dite "favorisée" lorsque le père est classé parmi les cadres.

¹⁰ L'origine géographique est établie à partir du code postal de la commune de résidence des parents lors de l'inscription.

¹¹ Les diplômes professionnels du fichier sont les suivants : BTS, DUT, DEUST, Licence pro, ex-Master2 pro, IUP, Bachelor, CNAM, école de commerce ou de gestion, école d'ingénieurs, diplôme paramédical, diplôme social. Les autres diplômes sont considérés comme des formations classiques (CPGE, licence, ex-Master2 recherche).

Tableau 10 • Effectif concerné par le travail sur le parcours professionnel

	Parcours entier	Parcours incomplet	Absents du fichier	Total	%
Au moins 1 diplôme pro	1 126	224	?	1 350	56 %
Aucun diplôme pro	1 051	?	?	1 051	44 %
Total	2 177	911	344	2 401	100 %

Nous travaillons sur une population de 2401 diplômés constituée de :

- 1 350 diplômés ayant obtenu au moins un diplôme professionnel avant le master,
- 1 051 diplômés n'ayant pas obtenu de diplôme professionnel avant le master.

2.3. Stage ou alternance lors du master

Lors du master, les diplômés peuvent choisir d'effectuer un stage (qui clôture le plus souvent leur année d'études) ou d'être en alternance tout au long de l'année, en contrat de professionnalisation ou en contrat en apprentissage. Cela permet aux étudiants d'être présents en entreprise (ou dans une administration ou une association) sur une durée plus longue, et ainsi de se professionnaliser.

Tableau 11 • Stage ou alternance lors du master

	Effectifs	Pourcentages
Stage	2 304	67 %
Contrat de professionnalisation	662	19 %
Contrat en apprentissage	365	11 %
Autre	86	3 %
(Non-réponse)	15	/
Total	3 432	100 %

Durant leur master, 2304 diplômés ont effectué un stage alors que 1027 diplômés ont effectué leur année en alternance, par le biais d'un contrat de professionnalisation ou d'apprentissage.

2.4. L'insertion professionnelle différenciée

Nous passons en revue les différentes variables d'insertion professionnelle, en les croisant avec les variables sociodémographiques et les variables de parcours des diplômés.

Tableau 12 • La poursuite d'études après l'obtention du master et le taux d'insertion¹²

		Poursuite d'études	Taux d'insertion
Genre	Homme	22,1 %	89,9 %
	Femme	15,3 %	89,8 %
Catégorie socio professionnelle	Favorisée	20,3 %	90,1 %
	Moins favorisée	17,5 %	89,7 %
Boursier pendant le master	Boursier	22,6 %	87,9 %
	Non boursier	16,7 %	90,9 %
Originaire du Nord-Pas de Calais	Originaire NPC	19,4 %	90,3 %
	Originaire hors NPC	17,6 %	88,9 %
Type de baccalauréat	Général	19,3 %	89,7 %

¹² Le taux d'insertion est l'exact complément du taux de chômage, il se calcule en divisant le nombre de diplômés en emploi par le nombre de diplômés actifs, donc en emploi ou en recherche d'emploi, puis en multipliant par 100.

	Techno/pro/équivalence	14,2 %	91,5 %
Mention au baccalauréat	Aucune/assez bien	17,2 %	89,1 %
	Bien/très bien	25,0 %	92,9 %
Parcours antérieur au master	Classique	25,2 %	89,3 %
	Professionnel	14,4 %	91,3 %
Stage ou alternance pendant le master	Stage	22,8 %	87,7 %
	Alternance	5,7 %	94,5 %
Discipline du master	Sciences	29,3 %	89,6 %
	SES	12,6 %	89,9 %
<i>Cumul parcours antérieur pro+ alternance pendant le master</i>		5,2 %	95,3 %
		18,8 %	89,8 %

Pour l'ensemble des diplômés de master 2011, 2012 et 2013, près d'un diplômé sur cinq a poursuivi des études après l'obtention du master, que ce soit en poursuite immédiate ou différée. Le plus gros écart entre deux sous-populations se retrouve entre les diplômés ayant effectué un stage pendant leur master (23 % de réinscription) par rapport à ceux qui étaient en alternance (6 %, soit 17 points d'écart). Notons également que les diplômés de Sciences se réinscrivent davantage que les diplômés de SES (respectivement 29 % et 13 %).

Globalement, le taux d'insertion s'élève à 90 %. La plus forte différence se trouve auprès des diplômés ayant fait un stage ou une alternance pendant leur master, les premiers ayant un taux d'insertion inférieur de 7 points à celui des seconds (respectivement 88 % et 95 %). Les diplômés ayant obtenu une mention bien ou très bien au baccalauréat ont un taux d'insertion plus élevé que ceux n'ayant pas obtenu de mention ou une mention assez bien : 93 % contre 89 %.

Tableau 13 • La part d'emploi stable¹³ et la part d'emploi cadre¹⁴

		Emploi stable	Emploi cadre
Genre	Homme	80,1 %	73,0 %
	Femme	73,2 %	57,0 %
Catégorie socio professionnelle	Favorisée	76,1 %	66,6 %
	Moins favorisée	77,1 %	63,4 %
Boursier pendant le master	Boursier	70,9 %	63,4 %
	Non boursier	79,7 %	65,9 %
Originaire du Nord-Pas de Calais	Originaire NPC	78,5 %	63,4 %
	Originaire hors NPC	72,9 %	68,6 %
Type de baccalauréat	Général	76,3 %	65,4 %
	Techno/pro/équivalence	80,3 %	62,0 %
Mention au baccalauréat	Aucune/assez bien	76,5 %	64,3 %
	Bien/très bien	77,4 %	67,9 %
Parcours antérieur au master	Classique	72,0 %	59,9 %
	Professionnel	82,9 %	68,1 %
Stage ou alternance pendant le master	Stage	70,4 %	65,0 %
	Alternance	88,4 %	64,9 %
Discipline du master	Sciences	76,2 %	76,2 %
	SES	76,9 %	59,5 %

¹³ La part d'emploi stable (contrats à durée indéterminée, fonctionnaires, indépendants) est calculée par rapport au nombre total de diplômés en emploi, la somme de l'emploi stable et de l'emploi « non stable » (contrats à durée déterminée, vacations, intérim, volontariat international...) faisant 100 %.

¹⁴ La part d'emploi cadre est calculée par rapport au nombre total de diplômés en emploi, la somme des diplômés en emploi cadre et en emploi non cadre (technicien, agent de maîtrise, employé) faisant 100 %.

<i>Cumul parcours antérieur pro+ alternance pendant le master</i>	90,7 %	66,4 %
	76,7 %	65,1 %

77 % des diplômés de master occupent un emploi stable, mais ce chiffre monte jusque 88 % pour les diplômés ayant effectué un contrat en alternance durant leur master, soit 18 points de plus que le part d'emploi stable des diplômés ayant effectué un stage. L'écart est également important pour le parcours antérieur au master : 83 % de ceux ayant eu un parcours professionnel sont en emploi stable, contre 72 % pour ceux ayant suivi un parcours classique, soit une différence de 11 points.

L'emploi cadre concerne près de deux diplômés sur trois (65 %). Pour cet indicateur, il n'y a aucune différence entre les diplômés ayant effectué un stage ou une alternance. Par contre, les diplômés ayant obtenu un master de sciences sont bien davantage en emploi cadre que ceux de sciences économiques et sociales, respectivement 76 % et 60 %, soit 16 points d'écart, soit le même écart qu'entre hommes et femmes, les premiers occupant à 73 % un emploi cadre alors que les femmes ne sont que 57 % dans ce cas. Il faut dire que les deux variables sont liées, car 66 % des diplômés d'un master de sciences sont des hommes.

Tableau 14 • Le temps de travail et le revenu net mensuel médian

		Temps de travail	Revenu
Genre	Homme	98,2 %	2000
	Femme	96,0 %	1804
Catégorie socio professionnelle	Favorisée	96,7 %	1931
	Moins favorisée	97,3 %	1900
Boursier pendant le master	Boursier	96,1 %	1884
	Non boursier	97,6 %	1950
Originaire du Nord-Pas de Calais	Originaire NPC	97,4 %	1900
	Originaire hors NPC	96,5 %	1950
Type de baccalauréat	Général	97,2 %	1913
	Techno/pro/équivalence	96,5 %	1950
Mention au baccalauréat	Aucune/assez bien	97,1 %	1918
	Bien/très bien	97,1 %	1907
Parcours antérieur au master	Classique	96,1 %	1815
	Professionnel	98,3 %	2000
Stage ou alternance pendant le master	Stage	96,3 %	1867
	Alternance	99,0 %	2000
Discipline du master	Sciences	96,5 %	2000
	SES	97,4 %	1875
<i>Cumul parcours antérieur pro+ alternance pendant le master</i>		99,4 %	2017
		97,1 %	1917

Globalement, 97 % des diplômés de master travaillent à temps plein. Les écarts sont peu importants. Notons que l'écart le plus important se retrouve encore entre les diplômés ayant fait un stage (96 %) et ceux ayant été en alternance (99 %).

Pour les diplômés travaillant à temps plein, le revenu net mensuel médian (primes comprises) s'élève à 1917 euros. C'est le genre qui est le plus discriminant pour cette variable : en effet, le revenu médian des hommes est supérieur de 196 euros à celui des femmes. Le fait d'avoir suivi un parcours professionnel avant le master est également plus avantageux financièrement, avec un écart de revenu médian de 185 euros par rapport à celui des diplômés ayant suivi un parcours classique.

Tableau 15 • La part d'emploi dans le secteur privé et l'emploi dans la région Nord-Pas de Calais

		Secteur privé	Emploi dans le NPC
Genre	Homme	80,6 %	58,9 %
	Femme	69,7 %	58,9 %
Catégorie socio professionnelle	Favorisée	75,2 %	56,1 %
	Moins favorisée	74,3 %	61,5 %
Boursier pendant le master	Boursier	68,4 %	54,3 %
	Non boursier	78,8 %	61,4 %
Originaire du Nord-Pas de Calais	Originaire NPC	75,8 %	72,9 %
	Originaire hors NPC	73,9 %	28,8 %
Type de baccalauréat	Général	74,2 %	59,3 %
	Techno/pro/équivalence	83,7 %	55,6 %
Mention au baccalauréat	Aucune/assez bien	76,1 %	59,3 %
	Bien/très bien	71,7 %	57,6 %
Parcours antérieur au master	Classique	67,7 %	71,7 %
	Professionnel	82,2 %	67,1 %
Stage ou alternance pendant le master	Stage	69,0 %	52,8 %
	Alternance	87,8 %	70,1 %
Discipline du master	Sciences	79,5 %	56,8 %
	SES	73,0 %	60,0 %
<i>Cumul parcours antérieur pro+ alternance pendant le master</i>		90,4 %	78,9 %
		75,2 %	58,9 %

Les trois quarts des diplômés en emploi le sont dans le secteur privé (19 % dans le secteur public et 6 % dans le secteur associatif). L'écart est à nouveau important entre les deux sous-populations « stage » et « alternance », les premiers ne travaillant qu'à 69 % dans le privé alors que les seconds sont 88 % à y exercer. On trouve également une plus grande part de diplômés ayant suivi un parcours professionnel travaillant dans le privé que ceux ayant suivi un parcours classique : 82 % contre 68 %, soit 14 points d'écart.

Au niveau global, 59 % des diplômés travaillent dans la région Nord-Pas de Calais. Logiquement, la plus grande différence se retrouve entre les diplômés originaires de la région, qui sont 73 % à rester travailler dans le Nord-Pas de Calais, alors que les diplômés originaires d'une autre région ne sont que 29 % à être en emploi dans la région de leur master, soit 44 points d'écart. Quant aux diplômés en alternance pendant le master, ils restent majoritairement travailler dans la région (70 %) alors que ceux qui ont effectué un stage sont plus mobiles (seuls 53 % restent dans le Nord-Pas de Calais)¹⁵.

Tableau 16 • La satisfaction de l'emploi et l'adéquation emploi / formation en master

		Satisfaction emploi	Adéquation emploi formation
Genre	Homme	92,3 %	75,8 %
	Femme	90,6 %	73,9 %
Catégorie socio professionnelle	Favorisée	90,7 %	74,8 %
	Moins favorisée	92,3 %	74,8 %
Boursier pendant le master	Boursier	90,8 %	70,9 %
	Non boursier	91,8 %	77,0 %

¹⁵ À noter que pour la sous-population des diplômés ayant suivi un parcours professionnel avant le master et ceux ayant suivi un parcours classique, la moyenne d'emploi dans la région n'est pas de 59 % mais de 69 %.

Originaire du Nord-Pas de Calais	Originaire NPC	91,6 %	75,0 %
	Originaire hors NPC	91,1 %	74,7 %
Type de baccalauréat	Général	91,6 %	74,7 %
	Techno/pro/équivalence	90,5 %	76,2 %
Mention au baccalauréat	Aucune/assez bien	90,8 %	74,2 %
	Bien/très bien	93,9 %	77,8 %
Parcours antérieur au master	Classique	90,5 %	71,7 %
	Professionnel	92,9 %	77,0 %
Stage ou alternance pendant le master	Stage	91,1 %	71,6 %
	Alternance	92,3 %	81,7 %
Discipline du master	Sciences	92,6 %	72,9 %
	SES	90,9 %	75,9 %
<i>Cumul parcours antérieur pro+ alternance pendant le master</i>		<i>93,1 %</i>	<i>82,9 %</i>
		91,4 %	74,9 %

Plus de 9 diplômés sur 10 se disent satisfaits de leur emploi. On trouve peu d'écarts entre les sous-populations. C'est la variable de mention au baccalauréat qui se distingue ici avec 91 % de diplômés « sans mention ou mention AB » satisfaits de leur emploi alors que 94 % des diplômés « avec mention B ou TB » sont satisfaits, soit 3 points de plus.

Outre la satisfaction de leur emploi, les diplômés ont également été interrogés sur l'adéquation entre leur emploi et la formation suivie en master. 75 % des diplômés estiment qu'emploi et formation sont en adéquation. Mais là aussi, le fait d'avoir été en stage ou en alternance pendant le master change la donne, avec 10 points d'écart entre les « alternants » (82 % de diplômés estimant qu'il y a adéquation entre leur emploi et leur formation) et les « stagiaires » (72 %). Les diplômés non boursiers pendant leur master sont également plus nombreux que les boursiers à juger leur emploi en adéquation avec le master (respectivement 77 % et 71 %, soit 6 points d'écart).

2.5. Zoom sur une sous-population très « professionnalisée »

En se penchant sur l'insertion professionnelle des diplômés ayant eu un parcours professionnel avant le master et ayant été en alternance durant leur master¹⁶, les chiffres atteignent des résultats très intéressants. Ainsi, pour cette sous-population, le taux de poursuite d'études n'est que de 5 % (soit 14 points moins que pour la moyenne de 19 %) et le taux d'insertion monte à 95 % (pour une moyenne de 90 %). La part d'emploi stable, qui est de 88 % pour les diplômés "alternants", monte à 91 % quand ils combinent un parcours professionnel antérieur. La part d'emplois cadres est de 66 %, la part d'emplois dans le secteur privé de 90 %, bien loin de la moyenne de 75 %. Les emplois sont très largement dans la région Nord-Pas de Calais, pour 79 % (20 points de plus que la moyenne). Le temps de travail est à temps plein pour 99 % et le revenu médian monte à 2017 euros, soit 100 euros de plus que le salaire médian de l'ensemble des diplômés. Enfin, cette sous-population est très satisfaite de son emploi (93 %) et estime qu'il est en adéquation avec la formation de master (83 %).

Conclusion

La qualité de l'insertion professionnelle ne dépend pas uniquement du diplôme final obtenu, elle est tributaire du marché de l'emploi, de la conjoncture mais aussi de certains choix antérieurs faits par le diplômé : s'il n'est pas possible de connaître ses choix personnels culturels, sportifs, associatifs, l'étude peut au moins montrer comment des parcours d'études différenciés donnent des atouts à certains groupes de diplômés.

C'est ainsi que pour les diplômés de licence pro, on retiendra que :

¹⁶ Les chiffres sont présentés en avant-dernière ligne de chaque tableau, en italique.

- les bacheliers pro ayant poursuivi dans des parcours pro (groupe G) ont le plus faible taux de poursuite d'étude après leur diplôme de licence pro de Lille 1 ; à 30 mois ils ont donc un taux d'insertion professionnelle plus important que les autres, mais les caractéristiques de leur insertion ne sont pas forcément toutes favorables : la part cumulée de cadres et PI est faible, ils sont les plus nombreux à travailler à temps partiel, mais ils sont également le plus insérés dans le secteur associatif. Ils étaient 32.6 % à ne pas être issus du Nord Pas de Calais et ils sont 41 % à s'insérer ailleurs que dans le Nord Pas de Calais. De ce fait ils sont insatisfaits de leur emploi surtout en sciences sociales.
- Les bacheliers généraux (groupes A, C, H) ont un taux d'insertion plus faible à 30 mois surtout en sciences sociales, mais ils étaient aussi plus nombreux à poursuivre des études (groupes H et C). Quand ils sont en emploi, il y a peu d'écart sur le statut de l'emploi et le salaire.
- Mais les bacheliers généraux ayant suivi un parcours pro et un cursus en apprentissage semblent avoir de meilleures conditions de travail : ils sont les plus nombreux à avoir un emploi stable (79 %), une part cumulée de cadres et PI importante (97 % dont 28 % de cadres), un salaire médian le plus élevé (1 708 euros) ; ils sont de ce fait les plus satisfaits de leurs emplois (97 %) et ceux qui le trouvent en adéquation avec leur formation (86 %).

Pour les diplômés de master, toutes les variables analysées montrent une situation beaucoup plus favorable pour les diplômés ayant effectué une alternance pendant leur master, plutôt qu'un stage. En effet, le taux d'insertion de ces diplômés est supérieur de 7 points, la part d'emploi stable est supérieure de 18 points, le revenu médian est supérieur de 133 euros et la part de ceux estimant qu'il y a adéquation entre emploi et formation est supérieure de 10 points. Le fait de combiner la formule de l'alternance pendant le master avec un parcours professionnel antérieur booste encore la qualité de l'insertion professionnelle.

Ainsi, si près d'un diplômé sur trois des promotions 2011-2012-2013 avait choisi l'alternance, poussant ainsi les résultats de l'insertion professionnelle vers le haut, l'établissement pourrait avoir intérêt à développer ces formules comme moyen d'aider les étudiants dans cette transition vers l'emploi. Si l'apprentissage présente des contraintes fortes sur le plan administratif, pédagogique et financier, les contrats de professionnalisation au contraire sont aisés à mettre en œuvre et pourraient concerner toutes les disciplines. Aujourd'hui beaucoup est encore à faire, car pour la promotion de master 2015 de l'université de Lille (fusion des 3 anciens établissements), la part des diplômés en alternance n'est que de 25 %, avec 57 % d'alternance en sciences économiques-gestion, mais seulement 8 % en sciences de la nature, de la vie et de l'univers et sciences humaines et sociales et 2 % en arts-lettres-langues et STAPS.

Références bibliographiques

Macrez, A., & Cassette, M. (2016). Le devenir des diplômés d'une licence professionnelle en formation initiale – Promotion 2013 – Enquête 2015. *OFIP PUB*, n°121.

Macrez, A., & Cassette, M. (2015). Le devenir des diplômés d'une licence professionnelle en formation initiale – Promotion 2012 – Enquête 2014. *OFIP PUB*, n°113.

Macrez, A., & Cassette, M. (2014). Le devenir des diplômés d'une licence professionnelle en formation initiale – Promotion 2011 – Enquête 2013. *OFIP PUB*, n°102.

Jacob, N., & Cassette, M. (2016). Parcours classique ou alternance : une insertion professionnelle différenciée ? Diplômés de master – cumul des promotions 2011, 2012 et 2013. *OFIP PUB*, n°128.

Jacob, N., & Cassette, M. (2016). Le devenir des diplômés de master en formation initiale – Promotion 2013 – Enquête 2015. *OFIP PUB*, n°123.

Jacob, N., & Cassette, M. (2015). Le devenir des diplômés de master en formation initiale – Promotion 2012 – Enquête 2014. *OFIP PUB*, n°112.

Jacob, N., & Cassette, M. (2014). Le devenir des diplômés de master en formation initiale – Promotion 2011 – Enquête 2013. *OFIP PUB*, n°101.

Strater – Diagnostic Hauts de France octobre 2016

Annexes

Annexe 1 Enquête ministérielle

Depuis des années, l'Université de Lille 1 (devenue l'Université de Lille) s'intéresse au devenir de ses diplômés une fois leur diplôme terminal obtenu. L'OFIP (Observatoire des Formations et de l'Insertion Professionnelle) a ainsi été créé en 1990 pour répondre à cette mission. La première promotion interrogée a été la promotion 1993, avec une enquête menée en 1995. Les enquêtes se sont ensuite enchaînées annuellement.

Dans la plupart des universités françaises, des professionnels organisaient ce type d'enquête, mais avec des pratiques différentes et propres à chaque établissement sur les questions posées aux enquêtés, la période d'interrogation (deux ans après ? en juin ? en octobre ?) et la population à interroger (uniquement les diplômés ? les diplômés de nationalité étrangère ? les diplômés en reprise d'études ? les diplômés s'étant réinscrits après l'obtention du diplôme considéré comme final ?). En 2009, le Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche a souhaité que ces pratiques des observatoires soient harmonisées. Un groupe de travail s'est constitué afin d'élaborer un tronc commun de questions. Il a été décidé que l'interrogation se ferait en décembre N+2, soit 30 mois après l'obtention d'un master ou d'une licence pro (pour l'Université de Lille 1, il s'agissait plutôt d'une interrogation à 26 mois, les deux tiers des enquêtés étant diplômés en octobre et non en juin). La population concernée par l'enquête était constituée des diplômés de nationalité française, âgés de moins de 30 ans lors de l'obtention du master (ou de la licence pro), n'ayant pas interrompu leurs études pendant plus d'un an avant l'obtention du diplôme et non réinscrits dans l'enseignement supérieur l'année N et l'année N+1. Libre à chaque établissement d'élargir cette population à interroger et d'ajouter des questions.

Les taux de réponse obtenus par l'observatoire dépassaient souvent les 90 %, l'interrogation se faisait principalement par téléphone (avec tout de même 10 % de répondants par le biais d'un questionnaire en ligne).

La fusion des trois universités lilloises (officiellement en janvier 2018 mais opérationnellement en octobre 2017) a entraîné cette enquête d'insertion professionnelle dans une autre dimension quantitative : alors que la dernière promotion interrogée par l'OFIP en 2016 était constituée de 1436 diplômés de master (avec un taux de réponse de 91 %) et 534 diplômés en licence professionnelle (taux de réponse de 90 %), en décembre 2017 la population à enquêter est passée à 3158 diplômés de master (taux de réponse de 81 %) et 902 diplômés en licence professionnelle (77 %). L'observatoire résultant de la fusion des trois observatoires lillois est ainsi devenu l'ODIF : l'Observatoire de la Direction des Formations.

Annexe 2

Suivi BIESAL

Le papier se base sur les fichiers cumulés des enquêtes d'insertion professionnelle à 30 mois des diplômés de licence professionnelle l'université Lille 1, promotions 2011, 2012, 2013, (2092 diplômés, 1797 réponses), d'une part, et des diplômés de master de l'université de Lille 1, auprès des promotions 2011, 2012 et 2013, d'autre part (3432 répondants).

Ce fichier a été complété par les informations sur la scolarité antérieure des diplômés grâce à la BIESAL (Base des Inscrits de l'Enseignement Supérieur de l'Académie de Lille), qui est le fichier académique des inscrits dans l'enseignement supérieur dans le Nord Pas de Calais et qui est géré par l'ORES-CUE LNF (Observatoire Régional des Études Supérieures, Communauté d'Universités et d'Établissements Lille Nord de France).

Pour les licences pro, les informations obtenues concernaient les inscriptions des 2 années antérieures (dans quel établissement que ce soit) au diplôme de licence pro obtenu à Lille 1. 1034 étudiants ont été retrouvés dans la base. En termes de domaines disciplinaires, la population des diplômés dont le parcours antérieur est connu est proche de celle de la population des répondants aux enquêtes (46 % en sciences, 54 % en sciences sociales).

Pour les masters, le parcours du niveau bac au niveau bac+4 (avant le master obtenu en 2011, 2012 ou 2013) a ainsi été retrouvé, pour 2401 étudiants et ce, afin de définir si dans son parcours, le diplômé avait été inscrit dans des diplômes à visée professionnelle ou dans des diplômes plus classiques.

Annexe 3

Typologie et constitution des groupes de licence professionnelle

Pour réaliser la typologie des parcours antérieurs des diplômés de licence pro, un certain nombre de variables ont déjà été recodées :

- Type de bac : bac général, bac techno, bac pro, équivalences

		Effectifs	Pourcentage
Valide	bac général	651	63,0
	bac techno	299	28,9
	bac pro	55	5,3
	équivalences	9	,9
	VAE VAP	20	1,9
	Total	1034	100,0

- Mention au bac : avec ou sans

		Effectifs	Pourcentage
	avec	364	35,2
	sans	670	64,8
	Total	1034	100,0

- Type de parcours antérieur : licence, BTS, DUT, licence pro, ingénieur, master, DEUST, autres formations

Une variable sur le parcours a été élaborée à partir des informations sur les années N-1 et N-2 : dès lors que l'étudiant avait fait au moins une année une inscription dans un type de diplôme professionnel (BTS, DUT, DEUST, Licence Pro, ingénieur), c'est ce profil qui a été gardé ; compte tenu des effectifs faibles en DEUST, ils ont été regroupés avec les DUT.

		Effectifs	Pourcentage
	BTS	459	44,4
	DUT-DEUST	342	33,1
	LPRO	97	9,4
	ING	5	,5
	LICENCE	105	10,2
	MASTER	11	1,1
	AUTRES FORMATIONS	15	1,5
	Total	1034	100,0

* Existence d'une année (ou+) dans une formation en apprentissage (aucune information disponible sur les contrats de professionnalisation sur cette population)

Durant ces parcours, les étudiants ont pu également au moins une année bénéficier d'un contrat d'apprentissage, renforçant encore l'aspect professionnel de leur formation.

		Effectifs	Pourcentage
	Apprentissage	77	7,4
	Initiale	934	90,3
	FC	23	2,2
	Total	1034	100,0

Les différentes informations permettent alors de croiser le type de bac avec parcours de l'étudiant avant la licence pro :

Effectifs		BTS	DUT- DEUST	LPRO	ING	LICENCE	MASTER	AUTRES FORMATIONS	
	bac général	223	275	43	2	93	11	4	651
	bac techno	197	60	22	3	11	0	6	299
	bac pro	38	2	14	0	0	0	1	55
	équivalences	1	3	2	0	1	0	2	9
	VAE VAP	0	2	17	0	0	0	1	20
Total		459	342	98	5	105	11	14	1034

Compte tenu des effectifs et pour garder une forme d'homogénéité de la population au niveau bac, l'étude ne prend pas en compte les équivalences au bac (9) et les VAP-VAE (20).

Par ailleurs les étudiants ayant été inscrits en diplôme d'ingénieur sont recodés en fonction de leur parcours de niveau bac+ 1 ou bac+2 s'il est connu (Dut, licence) ou bien sont supprimés.

Les étudiants ayant suivi à un moment quelconque de leur parcours une formation en apprentissage ont été regroupés séparément.

Compte tenu des effectifs passés par un master, on les regroupe avec les étudiants passés par une licence générale (=filière générale)

Sur cette base, un premier ensemble de types de parcours antérieurs à la licence pro se dessine :

Type de Bac	Parcours antérieur à la licence pro	Effectifs concernés	type de parcours
Bac général	Licence master	101	Groupe A
	BTS	212	Groupe B
	DUT DEUST	252	Groupe C
	Licence Pro	42	Groupe D
	Autres	5	
	Parcours pro+ apprentissage	39	
Bac techno	Licence master	11	
	BTS	190	Groupe E
	DUT Deust	51	Groupe F
	Licence Pro	21	
	Parcours pro+ apprentissage	25	
	Autres	6	
Bac pro	Licence master	0	
	BTS	27	
	DUT DEUST	2	
	Licence Pro	14	
	Autres	1	
	Parcours pro+ apprentissage	11	

6 groupes se dessinent d'office :

- Groupe A : parcours le plus « général » : bac général – filière générale (licence ou master avant la licence professionnelle)
- Groupe B : bac général- BTS
- Groupe C : bac général –DUT
- Groupe D : bac général – licence pro : il s'agit d'étudiants ayant déjà été inscrits en licence pro avant celle de Lille 1 pour laquelle on a étudié l'insertion professionnelle ;ce parcours avec double licence pro est constitué dans sa grande majorité d'étudiants en formation continue, ce qui en fait un cas particulier sur les caractéristiques de l'insertion professionnelle : il ne sera donc pas étudié.
- Groupe E : bac techno – BTS
- Groupe F : bac techno – DUT Deust

Pour les bac pro, les effectifs dans les différents parcours professionnels du supérieur sont un peu limite, mais on peut regrouper ces parcours pro (BTS, DUT) pour former un groupe :

- Groupe G : bac pro – parcours pro (DUT, BTS)

A côté de ces parcours décrits par le type de diplôme, le fait d’avoir suivi une formation en apprentissage constitue un aspect professionnalisant supplémentaire, cette possibilité ne se trouvant que dans des diplômes dits « professionnels » (BTS, DUT...) ; on constitue un groupe spécifique pour ces étudiants ayant au moins une année en apprentissage dans leur parcours :

- Groupe H : bac général – parcours pro- apprentissage
- Groupe I : bac techno et bac pro – parcours pro – apprentissage (parcours le plus professionnalisé en opposition au groupe A)

On supprime de l’étude tous les autres cas à effectifs réduits.

Bac général	Licence master	101	Groupe A	
	BTS	212	Groupe B	
	DUT (DEUST)	252	Groupe C	
	Licence Pro	42	Groupe D	Pas étudié
Bac techno	BTS	190	Groupe E	
	DUT (DEUST)	50	Groupe F	
Bac pro	Parcours pro (BTS+DUT+L pro)	43	Groupe G	
Bac général	Parcours pro (BTS DUT Lic Pro)+ apprentissage	39	Groupe H	
Bac techno ou pro	Parcours pro (BTS DUT Lic Pro)+ apprentissage	34	Groupe I	
		963		

Annexe 4 Résultats du modèle

	-1	-7	-3	-6	-2	-5	-4	-8
VARIABLES	insere30 mois	insere30 mois	insere30 mois	insere30 mois	insere30 mois	insere30 mois	insere30 mois	insere30 mois
	avec les domaines				avec les mentions de diplôme			
ageLorsEnquete	0.0146** (0.007)	0.0122 (0.008)	0.0128* (0.007)	0.0108 (0.008)	0.0118 (0.007)	0.0099 (0.008)	0.0110 (0.007)	0.0096 (0.008)
francais	0.6693*** (0.085)	0.6722*** (0.095)	0.6765*** (0.081)	0.6814*** (0.089)	0.6421*** (0.113)	0.6456*** (0.120)	0.6462*** (0.111)	0.6526*** (0.116)
agebac	-0.0156 (0.012)	-0.0051 (0.015)	-0.0149 (0.011)	-0.0053 (0.014)	-0.0154 (0.013)	-0.0020 (0.017)	-0.0156 (0.012)	-0.0031 (0.016)
BACAVECMENTI ON	0.0456 (0.029)	0.0338 (0.031)	0.0454 (0.030)	0.0337 (0.031)	0.0477 (0.029)	0.0382 (0.031)	0.0471 (0.029)	0.0375 (0.031)
_lc_groupe_B	0.1131** (0.045)	0.0911* (0.048)			0.1101** (0.046)	0.0819 (0.050)		
_lc_groupe_C	0.0150 (0.049)	0.0059 (0.052)			0.0078 (0.051)	-0.0035 (0.054)		
_lc_groupe_D	-0.0098 (0.092)	0.0393 (0.095)			-0.0629 (0.111)	0.0051 (0.115)		
_lc_groupe_E	0.0981** (0.046)	0.0852* (0.049)			0.1006** (0.047)	0.0826 (0.051)		
_lc_groupe_F	0.1008* (0.056)	0.0945 (0.058)			0.0995* (0.056)	0.0880 (0.059)		
_lc_groupe_G	0.1575*** (0.051)	0.1339** (0.057)			0.1451*** (0.056)	0.1210* (0.063)		
_lc_groupe_H	0.0450 (0.072)	0.0114 (0.089)			0.0332 (0.075)	-0.0045 (0.094)		
_lc_groupe_I	0.1331** (0.058)	0.0895 (0.076)			0.1381** (0.055)	0.0937 (0.074)		
bactecho			0.0197 (0.034)	0.0233 (0.036)			0.0264 (0.034)	0.0294 (0.036)
bacpro			0.1390*** (0.054)	0.1139** (0.058)			0.1365*** (0.053)	0.1146** (0.056)
DUTDEUST			-0.0757** (0.035)	-0.0609 (0.038)			-0.0811** (0.036)	-0.0629* (0.038)
LPRO			-0.0671 (0.094)	0.0004 (0.099)			-0.1647 (0.113)	-0.0582 (0.122)
INGENMASTERA UTRES			-0.0491 (0.131)	-0.0798 (0.141)			-0.0355 (0.139)	-0.0621 (0.149)
LICENCE			-0.1159* (0.063)	-0.0823 (0.064)			-0.1202* (0.064)	-0.0805 (0.065)
apprentissage			0.0171 (0.054)	-0.0158 (0.066)			0.0171 (0.054)	-0.0145 (0.066)
mention_diplome= =2					0.0990 (0.084)	0.0515 (0.119)	0.1034 (0.084)	0.0579 (0.118)
mention_diplome= =4					0.0657 (0.089)	-0.0015 (0.129)	0.0704 (0.090)	0.0027 (0.130)
mention_diplome= =5					-0.0030 (0.105)	-0.0723 (0.146)	0.0007 (0.106)	-0.0689 (0.148)
mention_diplome= =6					0.0247 (0.105)	-0.0563 (0.146)	0.0170 (0.106)	-0.0608 (0.148)

					(0.109)	(0.156)	(0.114)	(0.159)
mention_diplome= =7					0.0821	0.0284	0.0742	0.0191
					(0.119)	(0.157)	(0.125)	(0.163)
mention_diplome= =8					0.0754	0.0192	0.0746	0.0202
					(0.087)	(0.125)	(0.089)	(0.127)
mention_diplome= =9					0.1273*	0.0890	0.1278*	0.0894
					(0.071)	(0.101)	(0.073)	(0.102)
mention_diplome= =10					0.1165	0.0707	0.1179	0.0733
					(0.073)	(0.106)	(0.075)	(0.107)
mention_diplome= =11					0.1478**	0.1106	0.1491**	0.1114
					(0.067)	(0.095)	(0.068)	(0.097)
mention_diplome= =12					-0.0006	-0.0706	-0.0229	-0.0899
					(0.192)	(0.235)	(0.208)	(0.247)
mention_diplome= =13					0.0476	-0.0162	0.0467	-0.0144
					(0.104)	(0.146)	(0.106)	(0.148)
mention_diplome= =14					0.1459**	0.0878	0.1459**	0.0877
					(0.064)	(0.100)	(0.066)	(0.102)
mention_diplome= =15					0.0590	0.0503	0.0649	0.0552
					(0.088)	(0.113)	(0.089)	(0.114)
mention_diplome= =16					0.0909	0.0336	0.0933	0.0379
					(0.084)	(0.117)	(0.085)	(0.119)
mention_diplome= =17					0.2036***	0.1613**	0.2090***	0.1610*
					(0.045)	(0.079)	(0.043)	(0.082)
mention_diplome= =18					0.0830	0.0056	0.0755	0.0118
					(0.120)	(0.170)	(0.131)	(0.176)
nonboursier	0.0154	0.0156	0.0161	0.0140	0.0066	0.0060	0.0074	0.0053
	(0.029)	(0.030)	(0.029)	(0.031)	(0.029)	(0.030)	(0.029)	(0.031)
DiplSupLP	-0.0839*		-0.0833*		-0.0557		-0.0564	
	(0.045)		(0.045)		(0.043)		(0.043)	
enquete2012	-0.0137	-0.0159	-0.0131	-0.0167	-0.0166	-0.0129	-0.0157	-0.0145
	(0.035)	(0.037)	(0.035)	(0.037)	(0.035)	(0.037)	(0.035)	(0.037)
enquete2013	0.0352	0.0376	0.0326	0.0361	0.0371	0.0442	0.0339	0.0414
	(0.034)	(0.035)	(0.034)	(0.036)	(0.034)	(0.035)	(0.034)	(0.035)
domainSM	-0.0304	-0.0391	-0.0280	-0.0395				
	(0.047)	(0.050)	(0.047)	(0.050)				
domainSTPI	-0.0014	-0.0101	-0.0045	-0.0125				
	(0.038)	(0.039)	(0.038)	(0.039)				
domainSVTU	-0.0550	-0.0591	-0.0558	-0.0616				
	(0.048)	(0.050)	(0.048)	(0.050)				
domainSHS	0.0328	0.0416	0.0238	0.0306				
	(0.064)	(0.069)	(0.069)	(0.075)				
Observations	954	826	950	822	950	823	946	819

L'institutionnalisation des stages au sein de l'enseignement supérieur

Julie Béné et Ronan Vourc'h*

La montée du chômage des jeunes, et plus particulièrement des jeunes diplômés de l'enseignement supérieur, qui n'a cessé de s'amplifier depuis les années 1970 (Barret, Ryk & Volle, 2014 ; Ménard, 2014), a contribué à mettre la question de l'insertion professionnelle des jeunes sur le devant de la scène. Celle-ci est alors devenue, en France, d'une manière relativement récente, « *un problème social et un objet de politiques publiques* » (Dubar, 2001, p. 24). Les difficultés d'accès à l'emploi vécues par certains sortants du supérieur ont été en majeure partie imputées à la distance qui existerait entre la formation et l'emploi¹. Afin de réduire cet écart, et donc d'augmenter « l'employabilité » des étudiants, les pouvoirs publics ont entamé un large mouvement de réformation, et plus précisément de professionnalisation, de l'enseignement supérieur.

Ce processus débute dès la fin des années 1960 avec la création des instituts universitaires de technologie (IUT). Les filières d'études professionnelles se multiplient et se diversifient avec la mise en place de nouveaux diplômes, notamment au sein des universités : diplôme d'études supérieures spécialisées (DESS), diplômes d'études universitaires de sciences et techniques (DEUST), diplômes d'ingénieur des universités, etc. Ce mouvement s'accélère à partir des années 1990 avec en particulier la mise en place du système LMD à l'échelle européenne (processus de Bologne adopté en 1999, et mis en œuvre en France à la rentrée 2000) qui donne lieu à la création des licences et masters professionnels (Agulhon, 2007 ; Gayraud, Simon-Zarca & Soldano, 2011).

Néanmoins, cette professionnalisation de l'enseignement supérieur ne passe pas uniquement par l'instauration de nouveaux cursus. Elle est également mise en œuvre à travers un remaniement des formations dites « générales ». Ainsi, dès le début des années 1990, de nombreux rapports mettent l'accent sur cette exigence de professionnalisation, et surtout d'adéquation formation-emploi² pour l'ensemble des cursus, y compris ceux qui n'ont pas une visée explicitement professionnelle. Le rapport « Professionnalisation des enseignements supérieurs » déclare que « *professionnaliser une formation, c'est rendre les diplômés capables de remplir un rôle déterminé dans la vie active* » (Vincens & Chirache, 1992, p. 5). De son côté, le rapport Hetzel affirme qu'il est « *nécessaire de professionnaliser toutes les filières, car elles ont toutes vocations à conduire à l'emploi, qu'elles soient générales ou professionnelles [...]. [Les universités] doivent effectuer plus d'efforts pour adapter leur offre de formation et proposer des cursus plus directement valorisables dans le monde du travail* » (Hetzel, 2006, p. 44). D'autres rapports précisent, par la suite, par quel biais cette professionnalisation doit avoir lieu : promotion de l'alternance (rapport Proglio, 2006), accompagnement à l'orientation (rapport Lunel, 2007), ou acquisition de compétences transversales (rapport Goulard, 2007).

Concrètement, avec la loi relative aux libertés et aux responsabilités des universités (LRU), promulguée en 2007, « *l'orientation et l'insertion professionnelle* » deviennent des missions que les universités doivent prendre en charge³. De même, le Plan pluriannuel pour la réussite en licence, initié en 2008, prévoit plusieurs mesures⁴ qui participent à la professionnalisation des licences : entre autres, découverte du monde professionnel lors de la deuxième année (séminaires, forums, etc.), constitution

* MESRI, SIES, DGESIP au moment de la rédaction de cette contribution pour Ronan Vourc'h depuis DEPP.

¹ Ce postulat a, par ailleurs, été remis en cause. En effet, les difficultés d'insertion des jeunes ne seraient dues « *ni [au] manque d'expérience des jeunes, ni [à] l'inadéquation des formations* » (Glaymann, 2014, p. 5), mais à la montée du chômage, non liée aux caractéristiques intrinsèques des jeunes, et aux transformations des modes de recrutement.

² Les politiques françaises d'insertion professionnelle des jeunes sont profondément enracinées dans ce qui a été appelé une « *pensée adéquationniste* » qui pourrait se définir par la « *quête d'une mise en équivalence de la formation avec l'emploi* » (Charles, 2013, p. 170).

³ Article L123-3 du Code de l'éducation.

⁴ Le document d'orientation de ce plan est disponible à l'adresse suivante : http://cache.media.enseignementsup-recherche.gouv.fr/file/Communiqués/01/8/orientationlicence_21018.pdf

d'un projet professionnel personnalisé tout au long des trois années (Gayraud, Simon-Zarca & Soldano, 2011). En 2010, le premier bilan de ce plan⁵ souligne la généralisation des unités d'enseignement professionnel, obligatoires ou non, qui permettent de sensibiliser à un champ professionnel ou d'aider à la construction d'un projet professionnel personnalisé. Il attire également l'attention sur la mise en place de dispositifs qui visent l'acquisition de compétences transversales complémentaires, notamment linguistiques (par exemple, préparation et/ou délivrance du certificat de compétences en langues de l'enseignement supérieur (CLES)) et informatiques (préparation et/ou délivrance du certificat informatique et internet (C2I)).

Par conséquent, la volonté d'adapter l'enseignement supérieur aux attentes, supposées, du marché du travail, a conduit à une véritable reconfiguration de l'offre de formation, que cela soit par la création de nouvelles filières d'études, ou par l'intégration de dispositifs ou d'enseignements dans les autres cursus. Par ailleurs, cette transformation structurelle a eu des effets sur les parcours, et donc les expériences, des étudiants. En effet, au fil de leur trajectoire dans l'enseignement supérieur, les jeunes sont amenés à accumuler ces éléments de professionnalisation. Au final, les étudiants présentent des profils de « professionnalité » variés (Béduwé & Mora, 2016), qui pourrait laisser transparaître « *un éclatement des formes de l'expérience étudiante* » (Dubet, 1994, p. 511).

Dans l'optique de la professionnalisation de l'enseignement supérieur, le stage (Encadré 1) est un dispositif particulièrement mis en avant dans la perspective de rapprochement entre marché du travail et formation. Selon le rapport Hetzel, « *la relation entre une personne et un emploi se réalise par la rencontre entre un potentiel et une opportunité. Il faut permettre et faciliter au maximum cette rencontre potentiel/opportunité au cours d'études. C'est la raison pour laquelle, la place du stage en entreprise est centrale* » (Hetzel, 2006, p. 51). Le Plan pluriannuel pour la réussite en licence prévoit alors la validation d'au moins un stage par les étudiants au cours des trois années. Face à « *cette accumulation de motivations et d'incitations* », il y aurait une « *multiplication du nombre de stages, de stagiaires, de tuteurs et de maître de stage* » (Glammann, 2015a, p. 8). Le stage serait alors devenu « *la principale modalité pédagogique de la professionnalisation des études supérieures* » (Domingo, 2002, p. 67). Par ailleurs, les universités sont également poussées à mettre en place des systèmes d'accompagnement au stage afin d'aider les étudiants dans leur recherche. La loi LRU les oblige, entre autres, à créer un bureau d'aide à l'insertion professionnelle (BAIP) dont la mission est de « *diffuser aux étudiants une offre de stages et d'emplois variée et en lien avec les formations proposées par l'université et d'assister les étudiants dans leur recherche de stages et d'un premier emploi* »⁶.

Encadré 1 • Quelques éléments de définition du stage

Origines du mot stage – « *Étymologiquement [...] le stagium [est] l'obligation pour le vassal de séjourner dans le château du suzerain ; et aussi celle pour le chanoine de résider dans son église [...]. Or, dans les années 1770-1780, le mot stage prend un sens plus étendu, à savoir une période d'études pratiques imposée pour l'exercice de certaines professions* » (Valet, 2013, p. 37).

Une définition juridique – « *Le stage correspond à une période temporaire de mise en situation en milieu professionnel au cours de laquelle l'étudiant acquiert des compétences professionnelles qui mettent en œuvre les acquis de sa formation en vue de l'obtention d'un diplôme ou d'une certification* » (Article L612-8 du Code de l'éducation).

Cependant, le stage fait également l'objet de vives critiques et débats. D'une part, les stages, à cause du flou juridique qui les entoure, « *dépendent en grande partie des logiques de recours aux stages par les entreprises* » (Domingo, 2002, p. 79). Il peut se substituer, dans certains cas, à un recrutement en emploi salarié. Il représente alors, pour les entreprises, un moyen d'ajustement quantitatif ou qualitatif de la main-d'œuvre et revient à embaucher « *une main-d'œuvre à moindre coût* » (Domingo, 2002, p. 72). D'autre part, l'accumulation de ces stages, souvent peu formateurs, peuvent mettre des étudiants en difficulté : « *Certains stages "facultatifs" conduisent à enfermer des jeunes diplômés dans un travail précaire et un salariat déguisé* » (Glammann & Grima, 2010, p. 207). C'est pourquoi le rapport Hetzel affirme que « *la place du stage en entreprise est centrale. Toutefois, elle doit être moralisée et structurée* ».

⁵ Accessible sur https://cache.media.enseignementsup-recherche.gouv.fr/file/2010/48/8/Mise_en_oeuvre_162488.pdf.

⁶ Article L611-5 du Code de l'éducation.

parce que certaines dérives sont constatées. Celles-ci dégradent et délégitiment les pratiques de stage, ce qui est hélas fort dommage » (Hetzel, 2006, p. 44). La récente législation cherche à réglementer et à encadrer cette pratique, notamment afin de limiter ces aspects problématiques : signature obligatoire d'une convention de stage, durée maximale limitée, mise en place de conditions d'accueil de stage, etc. (Encadré 2).

Encadré 2 • Les principales étapes de la réglementation des stages

Août 2006 – La loi sur l'Égalité des chances pose un premier socle juridique pour encadrer les stages. Elle rend obligatoire la signature d'une convention de stage tripartite (entre le stagiaire, l'établissement d'enseignement et l'employeur). Un stage doit être gratifié s'il dure au-delà de trois mois avec un montant minimum fixé à 12,5 % du plafond horaire de la sécurité sociale (soit 417,09 € par mois en 2010).

Juillet 2009 – Le décret n°2009-885 encadre les stages dans les administrations et établissements publics de l'État. La signature d'une convention de stage est obligatoire. La durée du stage ne peut pas excéder six mois, sauf quelques exceptions. Et la gratification de celui-ci est obligatoire lorsqu'il s'étend sur plus de deux mois.

Novembre 2009 – La loi relative à l'orientation et à la formation professionnelle tout au long de la vie rend obligatoire la gratification des stages de plus de deux mois, peu importe le type d'organisme d'accueil.

Août 2010 – Le décret n°2010-956 déclare que « les stages sont intégrés à un cursus pédagogique » selon certaines conditions (modalités et finalités du stage incluent dans l'organisation de la formation et évaluation du stage par l'établissement de formation). Ainsi, un stage ne peut pas avoir lieu en dehors d'un cursus (sauf quelques exceptions).

Juillet 2011 – La loi Cherpion fixe la durée maximale d'un stage à six mois consécutifs au sein d'un même organisme. Un délai de carence (correspondant au tiers de la durée du stage précédent) est également défini lorsque plusieurs stagiaires se succèdent sur un même poste.

Juillet 2013 – La loi Fioraso établit que « le stagiaire se voit confier une ou des missions conformes au projet pédagogique défini par son établissement d'enseignement et approuvées par l'organisme d'accueil » et que « les stages ne peuvent pas avoir pour objet l'exécution d'une tâche régulière correspondant à un poste de travail permanent de l'entreprise, de l'administration publique, de l'association ou de tout autre organisme d'accueil ».

Juillet 2014 – La loi Khirouni limite le nombre de stages par entreprise et tuteur. De nouveaux droits sont accordés aux stagiaires (entre autres, la prise en charge des frais de transport et des tickets restaurants), et le montant de la gratification minimum augmente (15 % du plafond horaire de la sécurité sociale, soit 523,26 € en 2014).

Au final, les cursus de formation, en particulier les cursus universitaires, semblent faire l'objet d'une véritable injonction au stage, qui serait alors une pratique de plus en plus implantée au sein de ceux-ci. Cette injonction se double d'un effort de législation visant à donner un cadre juridique au stage, en particulier en affirmant clairement son lien avec la formation suivie et son ancrage dans celle-ci. Ces deux éléments laissent transparaître une forme d'institutionnalisation du stage au sein de l'enseignement supérieur. C'est la raison pour laquelle approfondir les connaissances sur ce dispositif de professionnalisation représentent potentiellement un véritable enjeu dans la compréhension des expériences estudiantines. En effet, il semble assez difficile de concevoir qu'une montée en puissance du stage, présente ou à venir, n'ait aucune conséquence sur les stratégies d'orientation, les parcours d'études, les conditions de vie, l'insertion professionnelle, etc. L'objectif de cette étude est alors de contribuer à approfondir cette connaissance afin de mieux saisir la pratique du stage au sein de l'enseignement supérieur. Pour ce faire, nous utiliserons les données disponibles dans l'enquête Génération 2010 (Encadré 3). Nous choisissons de répondre essentiellement à trois questions qui, loin d'épuiser le sujet, ont le mérite de permettre de le cerner en partie : qui réalise des stages ? Comment trouvent-ils leur stage ? Et enfin, quel type de stage réalisent-ils ? Nous nous efforcerons notamment à mettre l'accent sur les disparités au sein de l'enseignement supérieur concernant ces différentes questions. Par ailleurs, ces trois questions nous permettront d'apporter des éléments de réponse sur la supposée institutionnalisation des stages que nous avons évoquée précédemment, et plus particulièrement sur les enjeux qu'elle sous-tend. Dans un premier temps, il s'agira de souligner la généralisation du stage au sein de l'enseignement supérieur, qui constitue dorénavant une étape obligatoire pour une grande partie

des étudiants avant leur entrée dans la vie active. Néanmoins, ce constat est à nuancer au regard des disparités entre cursus de formation. Dans un second temps, nous nous intéresserons aux modalités d'accès aux stages, et plus particulièrement au rôle des établissements de formation dans la recherche de stage. En effet, il apparaît que selon leurs filières d'études les étudiants accèdent à leur stage de différentes manières. Dans un troisième temps, nous insisterons sur le fait que le stage est loin d'être une pratique uniforme : il peut être plus ou moins long, gratifié, formateur, etc. C'est pourquoi nous chercherons à décrire les différentes formes que le stage peut prendre au sein de l'enseignement supérieur, tout en soulignant que ces types de stage sont inégalement répartis au sein de celui-ci.

Encadré 3 • Source et méthodologie

Les données présentées dans cette note sont issues de l'enquête Génération 2010 du Céreq. La première enquête Génération a été réalisée en 1997 (Génération 1992). Elle consistait à interroger en 1997 les jeunes sortis du système éducatif en 1992. Depuis 2001, ces enquêtes sont régulièrement mises en place : une nouvelle génération de sortants est interrogée tous les trois ans, et une génération sur deux est réinterrogée 5, 7 et éventuellement 10 ans après la sortie du système éducatif. Ces enquêtes permettent de décrire le parcours professionnel des jeunes tout au long des trois années suivant la fin de leur formation. Elles contiennent également des questions sur le parcours scolaire de ces jeunes (diplôme obtenu, séjour à l'étranger, etc.).

L'enquête Génération 2010 interroge en 2013 les jeunes de moins de 35 ans inscrits dans un établissement de formation en France en 2009-2010, qui n'ont jamais interrompu leurs études auparavant (sauf pour raison de santé) et qui n'ont pas repris leurs études l'année suivant la sortie du système éducatif. Seulement les jeunes localisés en France métropolitaine ou dans un DOM au moment de l'enquête sont concernés. L'enquête a recueilli 33 547 réponses. Le questionnaire comprend un module « stages en cours d'études » qui s'adressait à 28 042 jeunes qui n'étaient pas inscrits en qualité d'apprenti lors de leur dernière année de formation. Parmi eux, 18 162 ont effectué au moins un stage d'une durée minimum d'un mois.

Cette étude se limite aux diplômés de l'enseignement supérieur qui ont quitté pour la première fois le système éducatif en France, au cours ou à l'issue de l'année scolaire 2009-2010. Elle porte sur les jeunes dont le plus haut niveau de diplôme est supérieur au baccalauréat, mais n'allant pas au-delà de bac+5. Les jeunes qui ont obtenu un doctorat sont exclus, car leur situation vis-à-vis des stages, notamment la place du stage dans leur insertion professionnelle, est particulière. De même, les jeunes qui ont obtenu un diplôme de niveau bac+2/3 dans les domaines de la santé et du travail social ne sont pas intégrés au champ d'études : ils réalisent un nombre de stages important – à caractère très spécifique – par rapport au reste de l'échantillon. Le champ d'études comporte alors 9 267 jeunes dont 7 256 stagiaires. Parmi ces stagiaires, la moitié d'entre eux détient un bac+5 comme plus haut niveau de diplôme. Afin de caractériser ces stages, des questions sur le dernier stage réalisé sont posées. Or, le plus haut niveau de diplôme peut ne pas correspondre à la formation suivie dans le cadre de ce stage. C'est pourquoi les statistiques qui portent sur le dernier stage se limitent aux jeunes dont le plus haut niveau de diplôme et la formation suivie lors du dernier stage sont compris entre bac+1 et bac+5 (bac+2/3 santé, social exclus). Cela représente 6 850 individus.

1. Une généralisation des stages qui cache des disparités selon le cursus de formation

1.1. Le stage, une étape obligatoire avant l'entrée dans la vie active

Le stage est une pratique globalement répandue parmi les jeunes. En effet, 61 % des sortants du système éducatif en 2010 ont réalisé au moins un stage pendant leur scolarité. Cependant, ce pourcentage cache une forte hétérogénéité, notamment en fonction du niveau de diplôme obtenu par les jeunes. La réalisation de stages est relativement peu fréquente parmi les non-diplômés (36 %). Elle est plus courante chez les diplômés de l'enseignement secondaire (51 %). Mais, c'est surtout parmi les diplômés de l'enseignement supérieur que cette pratique est prépondérante (79 %). Il apparaît, donc, que le recours aux stages est largement généralisé au sein de l'enseignement. Par ailleurs, la comparaison avec des données antérieures montre que cette prééminence du stage dans la trajectoire

des étudiants s'est accrue ces dernières années. En effet, les jeunes diplômés du supérieur sortis du système éducatif en 2004 étaient 74 % à avoir été au moins une fois stagiaire lors de leur scolarité (Giret, & Issehnane, 2010). Enfin, cette prévalence du stage dans l'enseignement supérieur transparaît également dans le nombre de stages qui a jalonné le parcours des jeunes. En effet, 41 % des diplômés du supérieur ont réalisé trois stages ou plus au cours de leur parcours scolaire, ils sont 26 % parmi les diplômés du secondaire, et 10 % parmi les non-diplômés (Tableau 1).

Tableau 1 • Nombre de stages effectués au cours des études selon le plus haut niveau de diplôme (en %)

	Au moins un stage	Aucun	Un	Deux	Trois ou plus
Non diplômé	35,8	64,2	14,9	10,4	10,5
Diplômé du secondaire	50,7	49,3	11,1	13,7	26,0
Diplômé du supérieur	79,8	20,2	16,7	22,0	41,2
Ensemble	60,8	39,2	14,1	16,7	30,0

Champ : sortants du système éducatif en 2009-2010.

Source : Céreq, enquête Génération 2010, interrogation 2013.

Pour une grande majorité des sortants du supérieur, le stage apparaît comme une phase transitoire entre la formation et le marché du travail. Effectivement, 62 % de ces jeunes qui ont été au minimum une fois stagiaire ont réalisé leur dernier stage en 2010, c'est-à-dire lors de leur dernière année de formation. De fait, le stage s'inscrit totalement dans l'insertion professionnelle comprise comme la « période temporaire, entre les enseignements formels et l'accès à l'emploi, qui relève à la fois de la formation et de l'emploi » (Charles, 2013, p. 164). Pour le dire autrement, le stage jouerait en quelque sorte un rôle de sas entre étude et emploi. De surcroît, cette période de transition que le stage représente s'impose aux jeunes au sens où elle constitue le plus souvent une condition pour la validation de leur diplôme. La quasi-totalité des stages réalisés par les diplômés du supérieur étaient obligatoires (93 %). C'est également le cas de 95 % des stages réalisés en 2010. Ainsi, le stage fait partie de la « période de la "prime insertion professionnelle" [qui] est en grande partie internalisée au sein de la formation supérieure, le curriculum prévoyant une période de stage » (Charles, 2013, p. 164). Ces deux constats concernant la temporalité du stage, plutôt en fin de parcours scolaire juste avant l'entrée sur le marché du travail, et son enracinement dans les cursus de formation, c'est-à-dire sa nécessité pour obtenir son diplôme, permettent de conclure que « les stages sont devenus, pour la majorité des diplômés de l'enseignement supérieur, une étape obligatoire avant l'entrée dans la vie active » (Issehnane, 2011, p. 99).

1.2. Un recours aux stages qui varie selon la formation

Le fait que près de 8 diplômés du supérieur sur 10 aient réalisé au moins un stage ne doit pas laisser penser que l'accès au stage est uniforme au sein de l'enseignement supérieur. En réalité, la réalisation de stage est fortement liée aux cursus de formation. D'une part, plus le niveau de diplôme est élevé, plus le jeune tend à réaliser un stage durant son parcours. Les jeunes détenant un diplôme bac+5 sont ceux qui ont le plus souvent réalisé au minimum un stage (87 %). Ce pourcentage est également assez élevé parmi les jeunes qui ont un niveau bac+2, y compris BTS et DUT (79 %). Ce sont les diplômés d'un bac+3/4 qui ont le moins souvent été stagiaires au moins une fois lors de leur parcours scolaire (65 %). Les jeunes diplômés d'un bac+5 se distinguent également du point de vue du nombre de stages réalisés. En effet, près de la moitié d'entre eux (51 %) ont réalisé trois stages ou plus au cours de leur scolarité, alors que c'est le cas de seulement 24 % des jeunes détenant un bac+3/4, et 19 % de ceux qui possèdent un bac+2. Ces derniers réalisent plus souvent un ou deux stages. Ils sont 28 % à en réaliser un alors que c'est le cas de 19 % des diplômés d'un bac+3/4, et 13 % des diplômés d'un bac+5. D'autre part, au sein d'un même niveau de diplôme, des différences apparaissent selon le type de cursus suivi. Globalement, les jeunes issus de cursus à visée professionnelle tendent à être plus souvent stagiaires en comparaison aux autres cursus. Ainsi, concernant le niveau bac+3, les détenteurs d'une licence professionnelle sont plus nombreux à avoir été au moins une fois stagiaire (87 %) que les détenteurs d'une licence générale (50 %) ou d'un autre type de diplôme (65 %). Les diplômés d'une

licence professionnelle ont également plus souvent cumulé trois stages ou plus au fil de leur parcours scolaire (35 %) en comparaison aux diplômés de licence générale (18 %), ou d'un autre diplôme bac+3 (23 %). À niveau bac+5, des écarts existent également entre les filières, même s'ils sont moins importants. Les diplômés des grandes écoles, c'est-à-dire des écoles de commerce et d'ingénieurs, sont ceux qui réalisent le plus fréquemment au moins un stage au cours de leurs études (respectivement 95 % et 96 %) alors qu'ils sont 84 % parmi les sortants possédant un master 2, et 83 % parmi ceux qui possèdent un autre type de diplôme. Des différences similaires se retrouvent au niveau du nombre de stages réalisés : les diplômés issus d'écoles de commerce et d'ingénieurs sont plus nombreux à réaliser trois stages ou plus (respectivement 67 % et 69 %) que ceux diplômés d'un master 2 (43 %), ou d'un autre type de diplôme (50 %). Par ailleurs, l'accès au stage diffère en fonction de la discipline du cursus suivi. Parmi les diplômés d'un bac+2 – BTS et DUT compris – ceux issus de formation dans le secteur industriel ont plus fréquemment été stagiaire au moins une fois (83 %) que ceux issus de formation dans le secteur tertiaire (78 %). Une distinction similaire se retrouve au sein des diplômés de l'université (hors IUT) : ceux issus de cursus en mathématiques, sciences ou techniques ont plus souvent réalisé au moins un stage (86 %) que ceux issus de cursus en lettres et sciences humaines (LSH), droit, ou gestion (72 %) (Tableau 2).

Tableau 2 • Nombre de stages effectués au cours des études selon le plus haut niveau de diplôme (en %)

	Au moins un stage	Aucun	Un	Deux	Trois ou plus
Bac+2 (y compris BTS-DUT)	79,3	20,7	28,5	31,4	19,5
<i>Industriel</i>	82,8	17,3	40,7	25,7	16,4
<i>Tertiaire</i>	77,6	22,5	22,0	34,5	21,1
Bac+3/4	64,6	35,4	18,6	21,5	24,5
<i>Licence professionnelle</i>	86,5	13,5	18,1	33,5	34,8
<i>Licence générale</i>	49,8	50,2	18,5	13,1	18,1
<i>Autre</i>	65,2	34,8	19,4	22,4	23,4
Bac+5	87,4	12,6	12,9	23,8	50,7
<i>Master 2</i>	84,2	15,9	16,1	25,2	42,8
<i>École de commerce</i>	94,7	5,3	5,9	22,2	66,6
<i>Ingénieur</i>	96,2	3,8	6,1	21,3	68,8
<i>Autre</i>	83,2	16,8	12,6	20,6	50,0
Université (*)	76,3	23,7	17,0	23,7	35,6
<i>LSH, gestion, droit</i>	72,4	27,6	18,3	20,1	34,1
<i>Maths, science, technique</i>	85,5	14,5	14,1	32,1	39,3
Ensemble	79,4	20,6	19,0	25,5	34,9

(*) Les diplômés de l'université correspondent aux sortants dont le plus haut niveau de diplôme est une licence (générale ou professionnelle), ou un master 2.

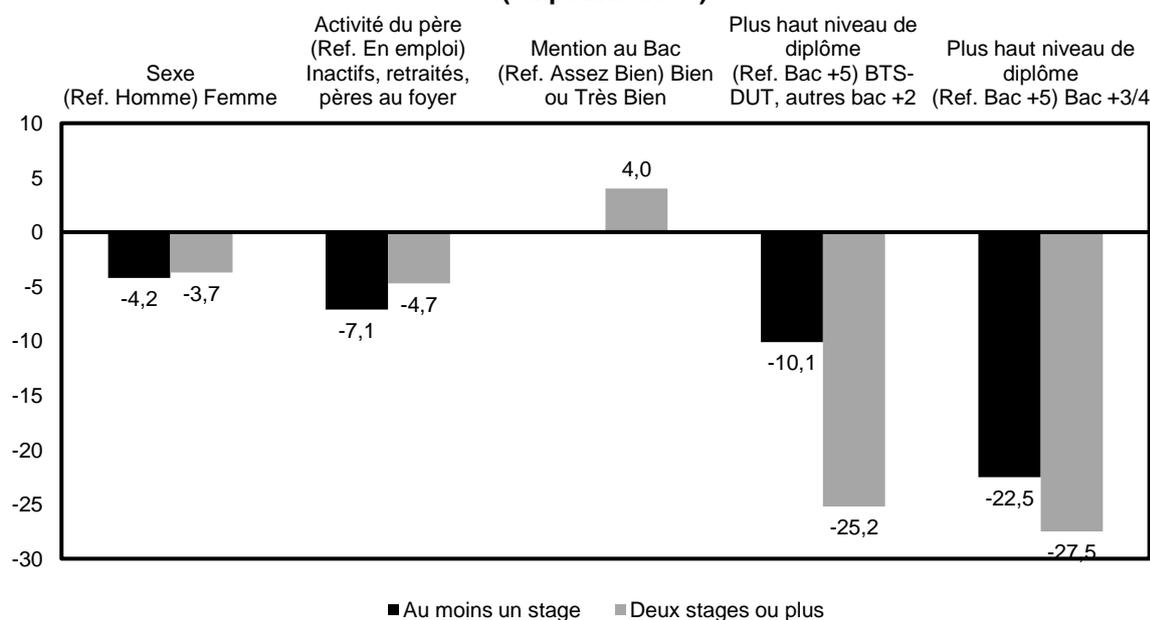
Champ : sortants de l'enseignement supérieur en 2009-2010, hors apprentis, dont le plus haut niveau de diplôme est compris entre bac+2 et bac+5 (bac+2/3 santé, social exclus).

Source : Céreq, enquête Génération 2010, interrogation 2013.

Afin de déterminer si d'autres éléments que le niveau de diplôme ont une influence sur l'accès au stage il est nécessaire de raisonner à caractéristiques égales. C'est pourquoi deux modélisations ont été mises en œuvre. Les variables retenues concernent le diplômé et son parcours : sexe, mention au baccalauréat, plus haut niveau de diplôme. Elles intègrent également des informations relatives à son origine sociale : profession et catégorie socioprofessionnelle (PCS) du chef de famille, situation professionnelle, niveau d'études, et pays de naissance du père et de la mère. Le premier modèle estime la probabilité d'avoir été stagiaire au moins une fois, le second estime la probabilité de réaliser plus d'un stage. Pour rendre les résultats plus clairs, et la lecture plus facile, les effets marginaux ont été calculés à partir des paramètres estimés. Cette opération permet de transformer les valeurs de ces derniers en points de pourcentage (Afsa, 2013a ; Afsa, 2013b). Seulement les effets statistiquement significatifs sont présentés ici (se référer à l'Annexe 1 pour avoir l'ensemble des résultats).

À caractéristiques sociales et scolaires comparables, le niveau de diplôme continue à avoir une forte influence sur la probabilité d'avoir réalisé au moins un stage, ou plusieurs stages. En effet, les diplômés d'un bac+2 ou d'un bac+3 ont une probabilité moins forte que les diplômés d'un bac+5 d'effectuer au minimum un stage. Cet écart est particulièrement fort pour les bacs+3/4 (écart de 23 points de pourcentage contre 10 points de pourcentage pour les bacs+2). Même constat en ce qui concerne la probabilité de réaliser deux stages ou plus. Cet effet du diplôme apparaît être même plus fort par rapport à la réalisation d'au moins un stage : la probabilité de réaliser plus d'un stage est inférieure pour les détenteurs d'un bac+2 et d'un bac+3/4 par rapport à un jeune diplômé d'un bac+5 avec des écarts respectifs de 25 et 28 points de pourcentage. Par ailleurs, à niveau de formation égal, les femmes ont une probabilité plus faible de réaliser un ou plusieurs stages, avec un écart de 4 points de pourcentage par rapport aux hommes. L'activité du père a également un effet significatif sur l'accès au stage : réaliser au moins un stage est moins fréquent lorsque le père n'est pas en emploi (7 points de pourcentage de différence par rapport à un jeune dont le père est en emploi), le constat est le même concernant la réalisation de deux stages ou plus, même si l'effet est légèrement moindre (5 points de différence). Enfin, avoir des résultats scolaires satisfaisants – mesuré ici par l'obtention d'une mention bien ou très bien au baccalauréat – est favorable à l'accomplissement de plusieurs stages (Graphique 1).

Graphique 1 • Probabilité de réaliser au moins un stage ou plusieurs stages – Effets marginaux (en points de %)



Lecture : à caractéristiques égales, les femmes ont une probabilité inférieure aux hommes de réaliser au moins un stage. Cet écart est de 4,2 points de pourcentage, et cette différence est statistiquement significative au seuil de 10 %.

Champ : sortants de l'enseignement supérieur en 2009-2010, hors apprentis, dont le plus haut niveau de diplôme est compris entre bac+2 et bac+5 (bac+2/3 santé, social exclus).

Source : Céreq, enquête Génération 2010, interrogation 2013.

2. Les modalités d'accès aux stages : quelle est la place des établissements de formation ?

2.1. Trouver un stage : une démarche différente selon le cursus de formation

L'enquête Génération permet de connaître la manière dont les jeunes ont trouvé leur dernier stage. La candidature spontanée apparaît comme la modalité d'accès aux stages la plus fréquemment utilisée par les jeunes. En effet, environ quatre jeunes sur dix ont trouvé leur stage de cette façon. Ils sont, par ailleurs, 28 % à l'avoir trouvé par l'intermédiaire de leur établissement de formation, et 26 % à avoir fait appel à leur réseau social (relations familiales ou autres). À l'exception des candidatures spontanées,

les modalités d'accès aux stages sont fortement liées à la formation. Ainsi, les jeunes qui préparaient une formation égale ou inférieure à un bac+4 ont fait plus souvent appel à leur réseau social (autour de 30 % d'entre eux) que ceux qui ont suivi un cursus bac+5 (21 %). À l'inverse, ces derniers trouvent plus fréquemment leur dernier stage grâce à leur établissement de formation (32 %) que ceux qui ont suivi des cursus de niveau inférieur (23 % pour les bacs+2, et 25 % pour les bacs+3/4). En s'intéressant plus en détail aux formations de niveau bac+3/4 et bac+5, d'autres écarts ressortent, y compris concernant la candidature spontanée. Ainsi, les jeunes inscrits en licence professionnelle trouvent plus souvent leur stage par candidatures spontanées (42 %) que les autres cursus bac+3/4 (autour de 35 %). Ils font également plus appel à leur établissement de formation pour trouver leur stage puisqu'ils sont 28 % dans ce cas contre 23 % des jeunes issus de licence générale, et 24 % de ceux issus d'autres cursus. Ils ont alors moins tendance à mobiliser leur réseau social (26 %) comparé aux jeunes suivant une licence générale (35 %) ou une autre formation (36 %). Concernant les jeunes suivant une formation de niveau bac+5, les élèves ingénieurs recourent plus fréquemment à leur établissement de formation (42 %) et trouvent moins par une candidature spontanée (33 %). Les stagiaires en master 2 ou en école de commerce sont ceux qui ont le plus mobilisé leur réseau social parmi les formations de niveau bac+5 (respectivement 22 % et 26 % contre 17 % des jeunes en école d'ingénieur) (Tableau 3).

Tableau 3 • Modes d'accès au stage selon la formation suivie (en %)

	Établissement de formation	Réseau social	Candidature spontanée	Autre
Bac+2 (y compris BTS-DUT)	22,7	31,7	40,9	4,7
Bac+3/4	25,3	31,4	37,2	6,2
<i>Licence professionnelle</i>	28,0	25,6	41,5	5,0
<i>Licence générale</i>	22,6	35,8	35,2	6,4
<i>Autre</i>	24,3	34,6	33,7	7,5
Bac+5	32,2	20,8	38,5	8,6
<i>Master 2</i>	29,1	22,2	40,7	8,1
<i>École de commerce (*)</i>	25,1	25,8	36,1	13,0
<i>Ingénieur</i>	41,6	17,1	32,8	8,5
<i>Autre (*)</i>	37,7	14,8	40,5	7,1
Ensemble	27,7	26,4	39,0	6,9

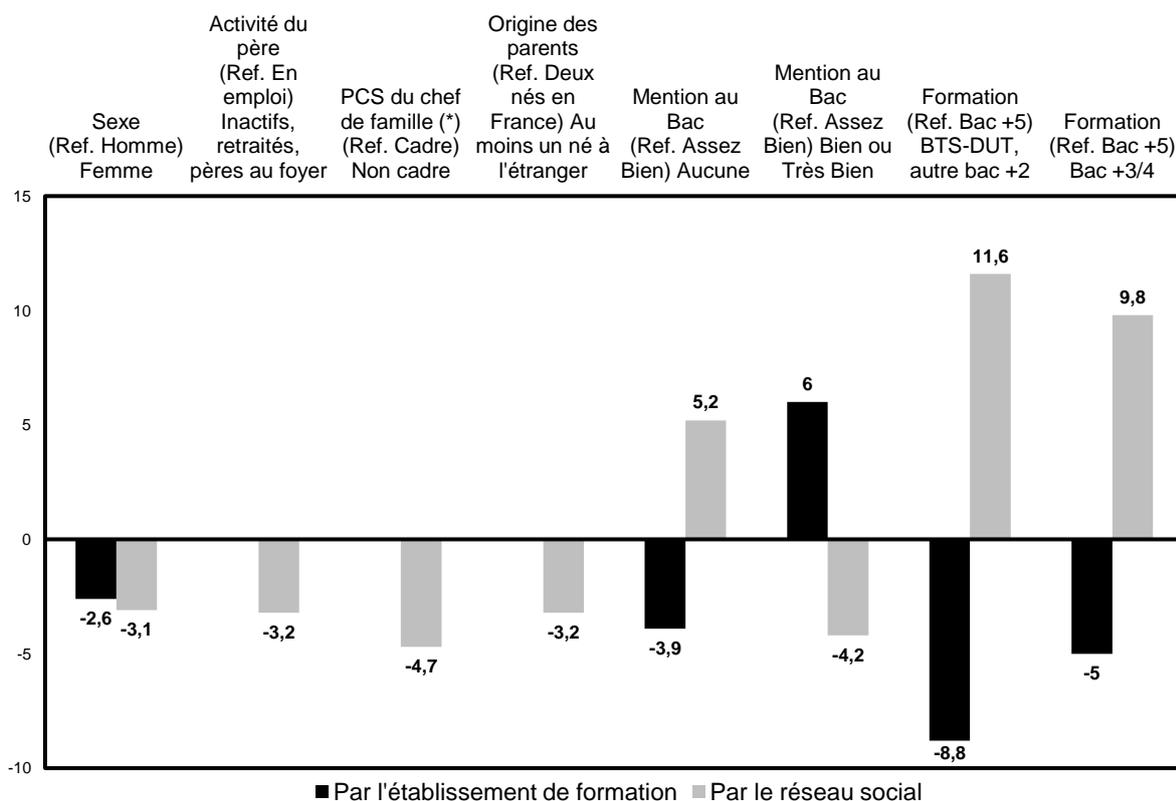
(*) Les effectifs relativement réduits des sortants qui ont suivi ces formations au moment de leur dernier stage (266 en écoles de commerce, et 257 en autre cursus bac+5) font que la plupart des modalités regroupent moins de 100 jeunes diplômés.

Champ : sortants de l'enseignement supérieur en 2009-2010, hors apprentis, qui ont réalisé au moins un stage au cours de leurs études, et dont le plus haut niveau de diplôme et la formation suivie durant le dernier stage sont compris entre bac+2 et bac+5 (bac+2/3 santé, social exclus).

Source : Céreq, enquête Génération 2010, interrogation 2013.

À caractéristiques comparables, la formation suivie au moment du stage est la variable qui joue le plus sur les modalités d'accès au stage (se référer à l'Annexe 1 pour avoir l'ensemble des résultats). Plus précisément, les résultats confirment que les jeunes issus de cursus bac+2 et bac+3/4 trouvent plus souvent leur stage grâce à une relation sociale que les jeunes de niveau bac+5 (avec respectivement un écart de probabilité de 12 et 10 points de pourcentage). Ces jeunes de cursus inférieur passent moins par leur établissement de formation que ceux inscrits dans des filières bac+5 (probabilités inférieures de 10 et 5 points de pourcentage). Par ailleurs, la mention au baccalauréat joue également un rôle relativement fort : avoir une mention élevée, c'est-à-dire bien ou très bien, réduit la probabilité de mobiliser son réseau social et augmente celle de passer par l'établissement de formation lorsque le baccalauréat est obtenu sans mention. Les femmes ont moins de chance que les hommes de trouver leur stage de ces deux façons. En revanche, elles ont plus tendance à recourir à des candidatures spontanées (42 % contre 36 % chez les hommes). Ces résultats sont confirmés à caractéristiques sociales et scolaires comparables : les femmes ont une probabilité supérieure de près de 6 points de pourcentage par rapport aux hommes de trouver leur dernier stage grâce à une candidature spontanée. D'autres facteurs agissent négativement sur le recours au réseau social dans l'accès au stage, notamment l'inactivité du père, le fait que le chef de famille n'occupe pas une position de cadre, ou le fait d'avoir au moins un parent né à l'étranger (Graphique 2).

Graphique 2 • Probabilité d'avoir trouvé son dernier stage grâce à son établissement de formation ou de le trouver par son réseau social – Effets marginaux (en points de %)



(*) La PCS du chef de famille correspond à la catégorie socioprofessionnelle du père, ou, à défaut, celle de la mère.

Note de lecture : à caractéristiques égales, les femmes ont une probabilité inférieure aux hommes d'avoir trouvé leur dernier stage grâce à leur établissement de formation. L'écart représente 2,6 points de pourcentage. Cette différence est statistiquement significative au seuil de 10 %.

Champ : sortants de l'enseignement supérieur en 2009-2010, hors apprentis, qui ont réalisé au moins un stage au cours de leurs études et dont le plus haut niveau de diplôme et la formation suivie durant le dernier stage sont compris entre bac+1 et bac+5 (bac+2/3 santé, social exclus).

Source : Céreq, enquête Génération 2010, interrogation 2013.

2.2. Des établissements de formation inégalement impliqués dans la recherche de stage ?

La recherche de stage est donc une démarche qui dépend de la formation dans laquelle le jeune est inscrit. Ces résultats font écho à d'autres travaux qui mettent en évidence « l'existence d'inégalités au niveau de l'offre de stages d'institutions de l'enseignement supérieur français » (Escourrou, 2009, p. 1). En d'autres termes, ces écarts en ce qui concerne le recours à l'établissement de formation pourraient être dus à un investissement plus ou moins fort des établissements pour aider leurs étudiants à trouver un stage (plus ou moins de publication d'offres de stage en ligne, organisation de forums d'entreprises, création de CVthèques, etc.). L'enquête Génération 2010 permet de vérifier, dans une certaine mesure, cette hypothèse en demandant plus de détails aux jeunes qui ont trouvé leur stage grâce à leur établissement de formation, et en posant des questions sur les différents dispositifs d'aide et d'accompagnement professionnel dispensés par l'établissement de formation.

Parmi les jeunes qui ont trouvé leur dernier stage grâce à leur établissement de formation, une majorité (61 %) a reçu l'aide d'un enseignant, 34 % l'ont trouvé par le service d'information et d'orientation, et 19 % ont été aidés par un autre élève ou un ancien étudiant. Une nouvelle fois, les jeunes n'utilisent pas les mêmes moyens mis à leur disposition pour la recherche de stage en fonction des formations. Ainsi, les jeunes suivant une formation bac+5 utilisent plus souvent le service d'information et d'orientation (39 %), mais font moins appel à un enseignant (53 %) que les formations de niveau

inférieur. Parmi les jeunes issus de formation bac+2, 27 % ont été aidés par le service d'information et d'orientation et 74 % ont trouvé leur dernier stage grâce à un enseignant, ils sont respectivement 30 % et 66 % parmi les jeunes suivant une formation bac+3/4. Par ailleurs, il est intéressant de noter que les formations de niveau bac+5 semblent développer des réseaux d'entraide entre les étudiants plus forts que les autres formations puisque les jeunes issus de ces formations ont plus souvent trouvé leur stage grâce à un autre élève ou ancien étudiant (22 %) que les autres cursus. Cela pourrait s'expliquer par la présence d'une association regroupant les anciens élèves au sein des filières de ce niveau d'étude, en particulier dans les écoles de commerce et d'ingénieurs (Escourrou, 2009) (Tableau 4).

Tableau 4 • Modes d'accès au stage grâce à l'établissement d'études selon la formation suivie (en %)

	Service d'information ou d'orientation	Enseignant	Élève ou ancien étudiant
Bac+2 (y compris BTS-DUT)	26,5	74,2	15,9
Bac+3/4	30,4	65,8	11,8
Bac+5	39,2	53,0	22,0
Ensemble	34,3	61,0	18,6

Note : La somme des lignes n'équivaut pas à 100 %, car la question était à choix multiples.

Champ : sortants de l'enseignement supérieur en 2009-2010, hors apprentis, qui ont réalisé au moins un stage au cours de leurs études, et dont le plus haut niveau de diplôme et la formation suivie durant le dernier stage sont compris entre bac+2 et bac+5 (bac+2/3 santé, social exclus).

Source : Céreq, enquête Génération 2010, interrogation 2013.

Afin de creuser un peu plus profondément le rôle des établissements de formation, et en particulier du service d'information ou d'orientation, pour trouver le dernier stage il est possible de s'intéresser aux aides organisées par l'établissement afin d'obtenir un stage⁷. La majorité des jeunes qui ont réalisé leur dernier stage en 2009-2010 ont bénéficié de ce type d'aide (48 %). C'est plus le cas parmi les jeunes inscrits en bac+5 (51 %) que pour ceux inscrits en bac+3/4 (42 %) et bac+2 (47 %). Pour ceux qui n'ont pas bénéficié de ce type d'aide, la principale raison est qu'elle ne leur a pas été proposée (c'est le cas de 41 % des jeunes sortants). En particulier, les jeunes suivant une formation de niveau bac+3/4 sont 48 % à ne pas s'être vus proposer ce type d'aide, contre 43 % des jeunes en bac+2, et 38 % des jeunes en bac+5. Les cursus de niveaux plus élevés semblent proposer le plus d'aide, et à être plus mobilisés que les cursus de niveau inférieurs. Le fait que les étudiants issus des filières bac+5 font plus souvent appel à leur établissement de formation, et surtout le fait qu'une aide semble leur avoir été plus souvent proposée, laisse supposer que l'effort d'aide à la recherche de stage est inégalement mis en œuvre par les établissements en fonction des niveaux de formation (Tableau 5).

Tableau 5 • Bénéficiaires d'une aide organisée par l'établissement pour obtenir un stage en fonction de la formation suivie (en %)

	A bénéficié d'une aide	N'a pas bénéficié d'une aide, car...	
		... elle ne leur a pas été proposée	... elle a été refusée
Bac+2 (y compris BTS-DUT)	46,5	42,9	10,6
Bac+3/4	42,2	47,7	10,1
Bac+5	51,5	37,9	10,7
Ensemble	48,2	41,3	10,5

Note de lecture : 42,9 % des jeunes inscrits dans une formation de niveau bac+2 lors de leur dernier stage en 2009-2010 n'ont pas bénéficié d'aide de la part de leur établissement de formation pour obtenir un stage parce que celle-ci ne leur a pas été proposée.

⁷ Il faut néanmoins noter que cette aide n'est pas caractérisée dans le questionnaire. Il est donc impossible de connaître comment cette aide a été mise en œuvre. Or, elle peut couvrir des réalités diverses : mise en contact avec des entreprises, information sur les manières de rechercher un stage, publications d'offres, etc.

Champ : sortants de l'enseignement supérieur en 2009-2010, hors apprentis, qui ont réalisé au moins un stage au cours de leurs études, et dont le plus haut niveau de diplôme, et la formation suivie durant le dernier stage, qui a eu lieu en 2009-2010, sont compris entre bac+1 et bac+5 (bac+2/3 santé, social exclus).

Source : Céreq, enquête Génération 2010, interrogation 2013.

3. Étudier la diversité des stages au sein de l'enseignement supérieur

3.1. Des stages avec des caractéristiques hétérogènes

Comme déjà évoqué, la plupart des derniers stages réalisés par les jeunes sortants de l'enseignement supérieur ont pris place tardivement dans leur parcours et sont pour la grande majorité obligatoire pour valider leur cursus de formation. Néanmoins, certaines formations intègrent moins fréquemment ce caractère obligatoire du stage dans leur programme : les formations de niveau bac+2 sont celles qui donnent lieu à un plus grand nombre de stages obligatoires (97 %) alors que les formations bac+3/4 sont celles où ce type de stage est le moins présent (86 %). Il est également intéressant de noter que la législation concernant l'obligation d'une convention de stage était déjà en grande majorité respectée dès 2010 : 97 % des derniers stages réalisés par les jeunes sortants de l'enseignement supérieur ont été encadrés par la signature d'une convention de stage.

Ces stages ont duré moins de trois mois pour 36 % des jeunes, entre trois et cinq mois pour 28 % d'entre eux, et dans 36 % des cas ils se sont déroulés pendant six mois ou plus. Cette durée dépend du niveau d'études : la durée du stage augmente avec le niveau de formation. Effectivement, 77 % des jeunes inscrits en bac+2 ont été stagiaires moins de trois mois, 47 % de ceux qui suivent une formation de bac+3/4 l'ont été entre trois et cinq mois, et enfin les jeunes en formation bac+5 sont 64 % à déclarer que la durée de leur stage était de six mois ou plus.

La majorité des stages sont gratifiés (61 %). À titre de comparaison, cette proportion s'élevait à 54 % des plus longs stages réalisés par les jeunes sortis du supérieur en 2004 (Giret, Issehnane, 2010). Cette hausse traduit les évolutions de la législation qui, à partir de 2006, cherche à systématiser la gratification du stage au-delà d'une durée minimum. Cependant, cette gratification reste basse : 40 % des stages sont gratifiés pour un montant inférieur à 700€, et seulement 21 % des stages reçoivent plus de 700€. Comme pour la durée du stage, la gratification varie selon la formation suivie. Les formations de niveau bac+2 sont celles où le stage est le moins gratifié (70 % ne donne lieu à aucune gratification), tandis que les stagiaires inscrits à niveau bac+5 sont ceux où la gratification est la plus souvent élevée (37 % perçoivent 700€ ou plus) (Tableau 6).

Tableau 6 • Caractéristiques du dernier stage réalisé selon la formation suivie (en %)

	Durée			Gratification			Obligatoire	Organisme d'accueil	
	Moins de trois mois	Entre trois et cinq mois	Six mois ou plus	Aucune	Inférieure à 700€	700€ ou plus		Fonction publique	Autre
Bac+2 (y compris BTS-DUT)	77,0	18,4	4,7	70,1	24,9	5,0	97,4	13,4	86,6
Bac+3/4	31,2	46,5	22,3	41,5	47,7	10,8	86,0	23,7	76,3
Bac+5	10,5	26,0	63,5	16,3	47,1	36,6	92,0	19,4	80,6
Ensemble	36,3	27,5	36,3	38,7	39,9	21,3	92,6	18,3	81,7

Note de lecture : 77,0 % des jeunes inscrits dans une formation de niveau bac+2 ont effectué un dernier stage d'une durée inférieure à trois mois

Champ : sortants de l'enseignement supérieur en 2009-2010, hors apprentis, qui ont réalisé au moins un stage au cours de leurs études, et dont le plus haut niveau de diplôme et la formation suivie durant le dernier stage sont compris entre bac+1 et bac+5 (bac+2/3 santé, social exclus)

Source : Céreq, enquête Génération 2010, interrogation 2013.

L'enquête Génération 2010 permet également de disposer d'informations plus qualitatives visant, entre autres, à décrire le lien entre le contenu du dernier stage et la formation suivie. Dans la grande majorité des cas (87 %), ce lien est très fort. Par ailleurs, l'application des connaissances lors du stage est totale pour 58 % des cas, et partielle pour 38 % des stages. Les jeunes qui réalisent leur dernier stage dans le cadre d'une formation de niveau bac+3/4 sont ceux pour qui le lien entre la formation et le stage semble être le moins évident par rapport aux formations des autres niveaux : 82 % déclarent que leur stage était totalement en lien avec leur formation, et 55 % disent avoir totalement appliqué leurs connaissances lors de celui-ci. De plus, lorsque le jeune fait un bilan de son stage, 64 % affirment qu'ils ont travaillé comme un autre salarié de l'organisme, tandis que 31 % estiment avoir plutôt donné un coup de main sans voir de vrai poste. Ils sont seulement 5 % à penser avoir été peu utiles. Globalement, plus le niveau de formation augmente, plus les stagiaires ont réalisé des missions significatives au sein de l'organisme d'accueil : 55 % des jeunes en formation bac+2 déclarent avoir travaillé comme un autre salarié, ils sont 72 % parmi les jeunes inscrits en bac+5 (Tableau 7).

Tableau 7 • Évaluation du dernier stage réalisé en fonction de la formation suivie (en %)

	Lien avec la formation			Application des connaissances			Travail réalisé		
	Total	Partiel	Aucun	Totale	Partielle	Aucune	A été peu utile	A donné un coup de main	A travaillé comme un autre salarié
Bac+2 (y compris BTS-DUT)	88,9	10,3	0,9	59,3	37,3	3,5	6,5	38,2	55,4
Bac+3/4	82,4	14,3	3,3	54,7	38,8	6,5	6,3	33,4	60,3
Bac+5	88,1	10,6	1,3	59,0	38,0	3,0	3,7	24,4	71,8
Ensemble	87,3	11,2	1,5	58,3	37,9	3,8	5,1	30,7	64,2

Note de lecture : 88,9 % des jeunes inscrits dans une formation bac+2 ont eu leur dernier stage qui était en lien total avec leur formation.

Champ : sortants de l'enseignement supérieur en 2009-2010, hors apprentis, qui ont réalisé au moins un stage au cours de leurs études, et dont le plus haut niveau de diplôme et la formation suivie durant le dernier stage sont compris entre bac+1 et bac+5 (bac+2/3 santé, social exclus).

Source : Céreq, enquête Génération 2010, interrogation 2013.

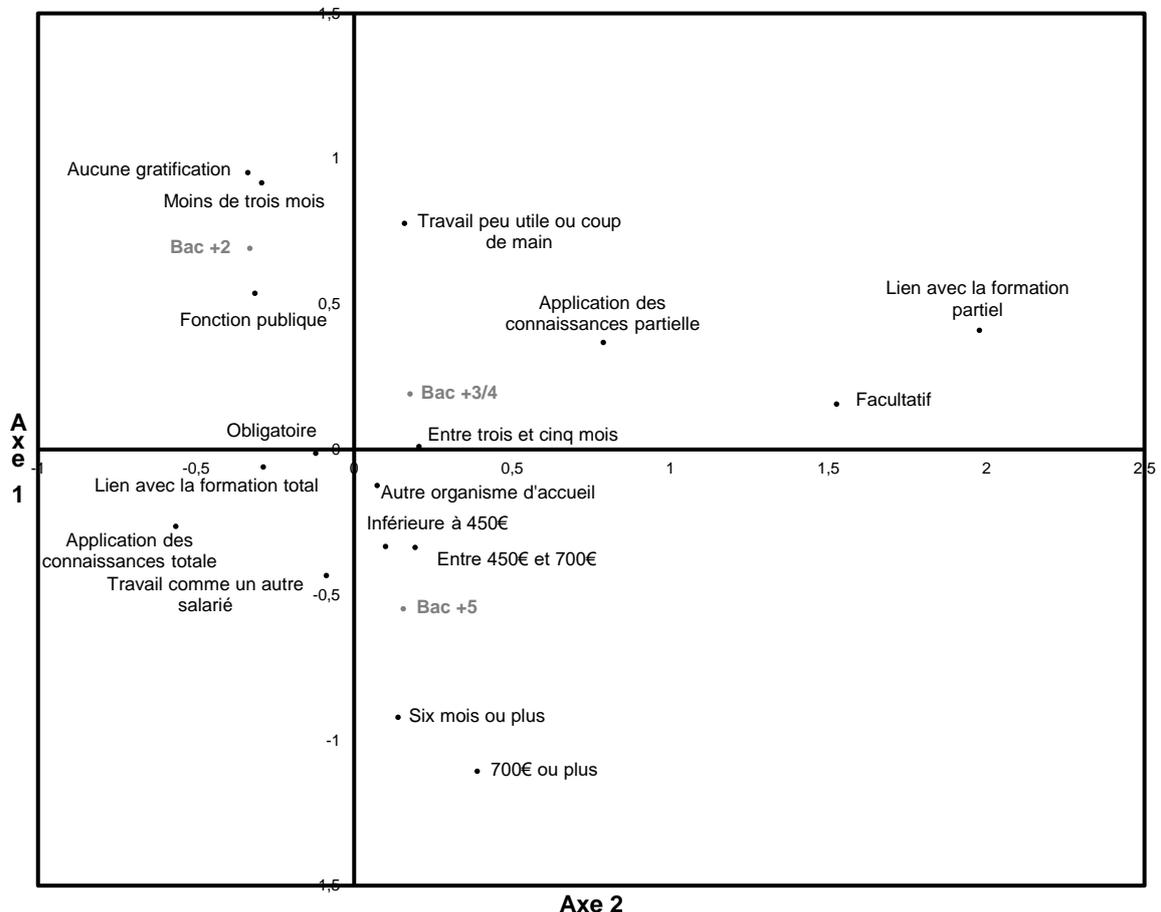
3.2. Distinguer différents types de stages

Afin de synthétiser ces caractéristiques relatives au dernier stage effectué, et de voir les liens entre celles-ci, une analyse des correspondances multiples (ACM) a été réalisée⁸. Cette technique d'analyse de données, adaptée aux variables de nature qualitative, permet de dégager des relations entre elles, de dégager des corrélations et de synthétiser l'information qu'elles contiennent. Les résultats de celle-ci montrent que les stages se différencient en fonction de plusieurs dimensions. Plus précisément, quatre dimensions (ou axes) ont été retenues ; cumulées elles participent à 54,3 % de la variance totale. Une représentation graphique, avec la projection des modalités sur un plan (Graphique 3), a été réalisée avec les deux premiers axes de l'analyse, ces deux axes étant les plus clairs et intéressants à projeter. Le premier axe, vertical, oppose les stages selon leur durée, leur gratification et le type de travail réalisé. Il distingue notamment les stages de courte durée, non gratifiés, durant lesquels le stagiaire a seulement apporté un coup de main (partie haute du plan), et les stages longs, fortement gratifiés, durant lesquels le travail était équivalent à celui des autres salariés (partie basse). L'association entre stage de faible durée (notamment de moins de trois mois) et stage non gratifié s'explique très probablement par la législation qui impose que les stages soient gratifiés lorsqu'ils s'étendent sur plus de trois mois dans un premier temps, puis plus de deux mois dans un second (Encadré 2). Le deuxième axe, horizontal, oppose les stages obligatoires, qui sont liés à la formation et qui ont permis au stagiaire d'appliquer ses connaissances (partie gauche), aux stages facultatifs qui sont peu liés à la formation, et avec une application des connaissances relativement faible (partie droite). La projection des niveaux de formation

⁸ Sept variables ont été incluses dans l'analyse : la durée du stage, la gratification perçue durant le stage, le caractère obligatoire du stage, le type d'organisme d'accueil (fonction publique ou autre), le lien entre le stage et la formation, l'application plus ou moins forte des connaissances durant le stage et le type de travail fourni. La formation suivie au moment du stage est ajoutée comme variable supplémentaire. En d'autres termes, elle ne contribue pas aux résultats de l'analyse, elle est seulement utilisée *a posteriori* pour pouvoir visualiser sa position sur les axes dégagés.

sur le plan permet de voir que les stages réalisés dans le cadre d'une formation de niveau bac+5 se situent plutôt du côté des stages longs, mieux gratifiés et où le stagiaire a été considéré comme un autre salarié. Tandis que les stages réalisés dans le cadre d'une formation de niveau bac+2, dont les BTS-DUT, correspondent plutôt à des stages courts, non gratifiés, mais où le lien avec la formation et l'application des connaissances sont plus forts que dans les autres formations.

Graphique 3 • Positionnement des modalités décrivant les stages sur les deux premiers axes de l'ACM



Champ : sortants de l'enseignement supérieur en 2009-2010, hors apprentis, qui ont réalisé au moins un stage au cours de leurs études, et dont le plus haut niveau de diplôme et la formation suivie durant le dernier stage sont compris entre bac+1 et bac+5 (bac+2/3 santé, social exclus).

Source : Céreq, enquête Génération 2010, interrogation 2013.

À partir de ces quatre dimensions, une typologie des stages a ensuite été mise en place au moyen d'une classification ascendante hiérarchique (CAH). Cette méthode, déjà mise en œuvre à partir des données de l'enquête Génération 2004 (Giret, Issehnane, 2010), permet de classer les stages en plusieurs groupes relativement homogènes se distinguant les uns des autres. Un découpage en quatre types de stage a été privilégié. Les types identifiés sont les suivants (Tableau 8) :

- **Type 1 - Les stages longs et bien gratifiés (18 %) :** ils se caractérisent par une durée longue (86 % durent six mois ou plus), et une gratification élevée (92 % donnent lieu à une gratification supérieure à 700€). Ils sont très liés à la formation (98 %) et permettent aux stagiaires d'appliquer pleinement leurs connaissances (73 %). Pour 86 % de ces stages, le stagiaire considère qu'il a travaillé comme un autre salarié.
- **Type 2 - Les stages de durée moyenne sont peu gratifiés (39 %) :** il s'agit du groupe le plus important. Les stagiaires perçoivent une gratification d'un montant faible (inférieure à 450€ pour 63 % d'entre eux). Leur durée est plutôt moyenne : 53 % des stages s'étendent de trois à cinq mois, et seulement 36 % sur six mois ou plus. Ils sont en grande majorité obligatoires. Le lien entre le stage et la formation est fort (98 %). Cependant, l'application

des connaissances y est moins marquée que dans le groupe précédent (61 %). Les stagiaires fournissent pour la plupart un travail équivalent à celui des autres salariés (72 %).

- **Type 3 - Les stages courts et non gratifiés (29 %) :** ces stages durent moins de 3 mois dans 88 % des cas. Ils sont très liés à la formation (98 %) et la plupart des jeunes déclarent avoir « totalement » appliqué leurs connaissances (65 %). Contrairement aux précédents types de stages, le travail réalisé s'apparente plus souvent à un coup de main (57 %) et un peu moins à un véritable poste (43 %). De plus, 90 % n'étaient pas gratifiés.
- **Type 4 - Les stages facultatifs et éloignés de la formation (14 %) :** ce type de stages est le moins répandu. Ils sont souvent facultatifs (40 %) et peu rémunérateurs : 37 % ne sont pas gratifiés et seulement 22 % le sont au-delà de 700€. Il s'agit de la catégorie de stages pour laquelle le lien avec la formation est le moins prononcé (77 %). Les stagiaires y appliquent peu leurs connaissances (80 % ont donné lieu à une application seulement partielle). Cependant, ils considèrent pour la plupart avoir travaillé comme un autre salarié (60 %).

Tableau 8 • Caractéristiques des quatre types de stages (en %)

		1. Les stages longs et bien gratifiés	2. Stages de durée moyenne et peu gratifiés	3. Stages courts et non gratifiés	4. Stages facultatifs et éloignés de la formation	Ensemble
Durée	Moins de trois mois	5,2	10,8	88,4	36,7	36,2
	Entre trois et cinq mois	8,4	53,0	3,2	30,3	36,4
	Six mois ou plus	86,4	36,2	8,3	33,0	27,4
Organisme d'accueil	Fonction publique	3,8	22,5	22,7	18,5	18,7
	Autre	96,2	77,5	77,3	81,5	81,3
Gratification	Aucune	7,0	15,0	90,0	37,3	38,7
	Inférieure à 450€	0,0	63,2	6,7	35,3	31,6
	Entre 450€ et 700€	0,9	17,9	1,6	5,7	8,4
	700€ ou plus	92,1	3,9	1,7	21,7	21,3
Caractère obligatoire	Obligatoire	94,8	99,9	97,8	59,8	92,6
	Facultatif	5,3	0,1	2,2	40,2	7,4
Lien avec la formation	Total	97,6	98,2	98,3	23,0	87,3
	Partiel / Aucun	2,4	1,8	1,7	77,0	12,7
Application des connaissances	Totale	73,4	60,8	64,5	20,3	58,3
	Partielle / Aucune	26,6	39,2	35,5	79,7	41,7
Travail réalisé	A donné un coup de main / a été peu utile	13,6	28,2	57,1	40,2	35,8
	A travaillé comme un autre salarié	86,4	71,8	42,9	59,8	64,2

Note : les ensembles sont amenés à légèrement différer par rapport à ceux présentés dans les Tableaux 6 et 7. En effet, la construction de la typologie a supposé l'exclusion de valeurs manquantes, et donc de ne pas prendre en compte certains individus. Les tableaux portant sur les types de stages sont donc calculés sur des effectifs plus réduits que les tableaux précédents.

Note de lecture : 5,2 % des stages de type 1, c'est-à-dire des stages longs et bien gratifiés, ont duré moins de trois mois.

Champ : sortants de l'enseignement supérieur en 2009-2010, hors apprentis, qui ont réalisé au moins un stage au cours de leurs études, et dont le plus haut niveau de diplôme et la formation suivie durant le dernier stage sont compris entre bac+1 et bac+5 (bac+2/3 santé, social exclus). Source : Céreq, enquête Génération 2010, interrogation 2013.

Ces différents types de stages sont inégalement répartis entre les formations (Tableau 9.). Les jeunes qui suivent une formation bac+2 sont 61 % à avoir réalisé un stage court et non gratifié (type 3). Chez les étudiants inscrits en bac+3/4, 49 % ont effectué un stage de durée moyenne et peu gratifié (type 2). Ils sont également ceux qui réalisent le plus de stages facultatifs et éloignés des études (21 %). C'est parmi les jeunes diplômés de niveau bac+5 que les stages longs et mieux gratifiés (type 1) sont les plus répandus (31 %). Néanmoins, ils réalisent plus fréquemment des stages de durée moyenne et peu gratifiés (45 %).

Tableau 9 • Types de stages réalisés en fonction de la formation suivie (en %)

	1. Les stages longs et bien gratifiés	2. Stages de durée moyenne et peu gratifiés	3. Stages courts et non gratifiés	4. Stages facultatifs et éloignés de la formation
Bac+2 (y compris BTS-DUT)	3,9	24,2	61,4	10,6
Bac+3/4	7,6	48,6	22,6	21,3
Bac+5	30,9	44,9	9,9	14,3
Ensemble	17,6	38,8	29,2	14,4

Note de lecture : 3,9 % des jeunes inscrits dans une formation de niveau bac+2 ont réalisé un stage long et bien gratifié (type 1).
 Champ : sortants de l'enseignement supérieur en 2009-2010, hors apprentis, qui ont réalisé au moins un stage au cours de leurs études, et dont le plus haut niveau de diplôme et la formation suivie durant le dernier stage sont compris entre bac+1 et bac+5 (bac+2/3 santé, social exclus).

Source : Céreq, enquête Génération 2010, interrogation 2013.

3.3. Différents types de stages pour des insertions professionnelles différenciées

Pour 38 % des sortants de l'enseignement supérieur en 2010, le dernier stage a permis de trouver un premier emploi (Tableau 10). Ils sont 27 % à penser qu'il leur a permis de trouver l'emploi qu'ils occupent trois ans après leur sortie de l'enseignement supérieur. Par ailleurs, 18 % considèrent qu'il leur a été utile pour trouver un autre emploi au cours de leur parcours. Cependant, ces taux varient de façon significative selon le type de stage effectué : 59 % des sortants qui ont fait un stage long et bien gratifié estiment qu'il leur a permis de trouver un premier emploi. C'est le cas respectivement pour 42 % des sortants qui ont réalisé un stage de durée moyenne et peu gratifié, 21 % de ceux qui ont fait un stage court et non gratifié, et enfin 36 % de ceux qui ont effectué un stage facultatif. De fait, les stages longs et bien gratifiés, et dans une certaine mesure les stages de durée moyenne et peu gratifiés seraient les stages qui permettraient les meilleurs débouchés professionnels. Néanmoins, les premiers semblent avoir un effet sur le long terme tandis que les seconds apparaissent avoir un impact sur le court terme. Effectivement, 46 % des jeunes qui ont réalisé un stage long et bien gratifié déclarent qu'il leur a permis de trouver leur emploi actuel, tandis que c'est le cas pour seulement 28 % des jeunes qui ont effectué un stage de durée moyenne et peu gratifié.

Tableau 10 • Débouchés professionnels apportés par les stages (en %)

	A permis de trouver un premier emploi	A permis de trouver l'emploi actuel	A permis de trouver un autre emploi
1. Les stages longs et bien gratifiés	59,1	45,6	20,4
2. Stages de durée moyenne et peu gratifiés	41,8	27,6	19,4
3. Stages courts et non gratifiés	20,8	15,8	15,5
4. Stages facultatifs et éloignés de la formation	35,6	26,1	18,8
Ensemble	37,8	27,1	18,4

Note : la somme des lignes n'équivaut pas à 100 %, car il s'agissait d'une question à choix multiples.

Note de lecture : 59,1 % des jeunes qui ont réalisé un stage long et bien gratifié (type 1) déclarent avoir trouvé un premier emploi grâce à celui-ci.

Champ : sortants de l'enseignement supérieur en 2009-2010, hors apprentis, qui ont réalisé au moins un stage au cours de leurs études, et dont le plus haut niveau de diplôme et la formation suivie durant le dernier stage sont compris entre bac+1 et bac+5 (bac+2/3 santé, social exclus).

Source : Céreq, enquête Génération 2010, interrogation 2013.

Les stages, et plus particulièrement certains types de stages, semblent bien favoriser l'insertion professionnelle au regard du taux d'emploi trois ans après la sortie de l'enseignement supérieur. Globalement, les jeunes diplômés qui ont réalisé au moins un stage sont plus souvent en emploi que ceux qui n'en ont jamais fait (82 % contre 73 %). Néanmoins, cette part de jeunes diplômés en emploi est amenée à varier en fonction du type de stage. Ainsi, ce taux d'emploi est de 77 % parmi ceux qui

ont réalisé un dernier stage court et non gratifié (type 3), et de 91 % pour ceux qui en ont fait un long et bien gratifié (type 1). Les stages de durée moyenne et peu gratifiés (type 2), et les stages facultatifs et éloignés de la formation (type 4) donnent lieu à des taux d'emploi assez proches, à savoir respectivement 82 et 81 %. De même, l'accès à un emploi stable (CDI ou fonctionnaire) est plus fréquent parmi les sortants du supérieur qui ont effectué un stage. Sur ce point, les stages longs et bien gratifiés se distinguent nettement : 83 % des étudiants qui ont réalisé un tel stage accèdent à un emploi stable, alors que cette situation concerne seulement 60 % de ceux qui ont fait un stage court et non gratifié, soit un pourcentage inférieur à ceux qui n'ont jamais fait de stage (65 %). Les jeunes diplômés qui ont réalisé un stage long et bien gratifié sont également ceux qui accèdent le plus souvent aux postes de cadre trois ans après la fin de leur formation (74 %), suivis de ceux qui ont réalisé d'un stage de durée moyenne et peu gratifié (42 %) et d'un stage facultatif (44 %). Pour les jeunes qui n'ont jamais réalisé de stages, ce taux est relativement bas (32 %), mais il est supérieur au taux de ceux qui ont fait un stage court et non gratifié (18 %). Ces derniers sont ceux qui, au bout de trois ans, font partie le plus souvent des professions intermédiaires (Tableau 11).

Tableau 11 • Indicateurs d'insertion professionnelle en fonction du type de stage réalisé (en %)

	Taux d'emploi	Statut d'emploi (*)		Professions et catégories socioprofessionnelles (*)	
		CDI, Fonctionnaire	Emploi à durée déterminé ou intérim	Cadre	Profession intermédiaire
N'a jamais réalisé de stage	73,3	64,6	22,9	32,1	38,9
1. Les stages longs et bien gratifiés	90,9	82,7	12,0	74,0	19,3
2. Stages de durée moyenne et peu gratifiés	82,1	69,4	23,1	41,5	38,8
3. Stages courts et non gratifiés	76,9	59,6	29,5	17,7	44,0
4. Stages facultatifs et éloignés de la formation	80,9	68,2	21,1	43,9	34,1
Ensemble	80,1	68,2	22,5	39,7	36,4

Note de lecture : 32,1 % des jeunes qui sont sortis de l'enseignement supérieur en 2010 sans n'avoir jamais réalisé de stage et qui sont en situation d'emploi trois ans après la fin de leurs études occupent une position de cadre.

Champ : sortants de l'enseignement supérieur en 2009-2010, hors apprentis, dont le plus haut niveau de diplôme et la formation suivie durant le dernier stage sont compris entre bac+1 et bac+5 (bac+2/3 santé, social exclus).

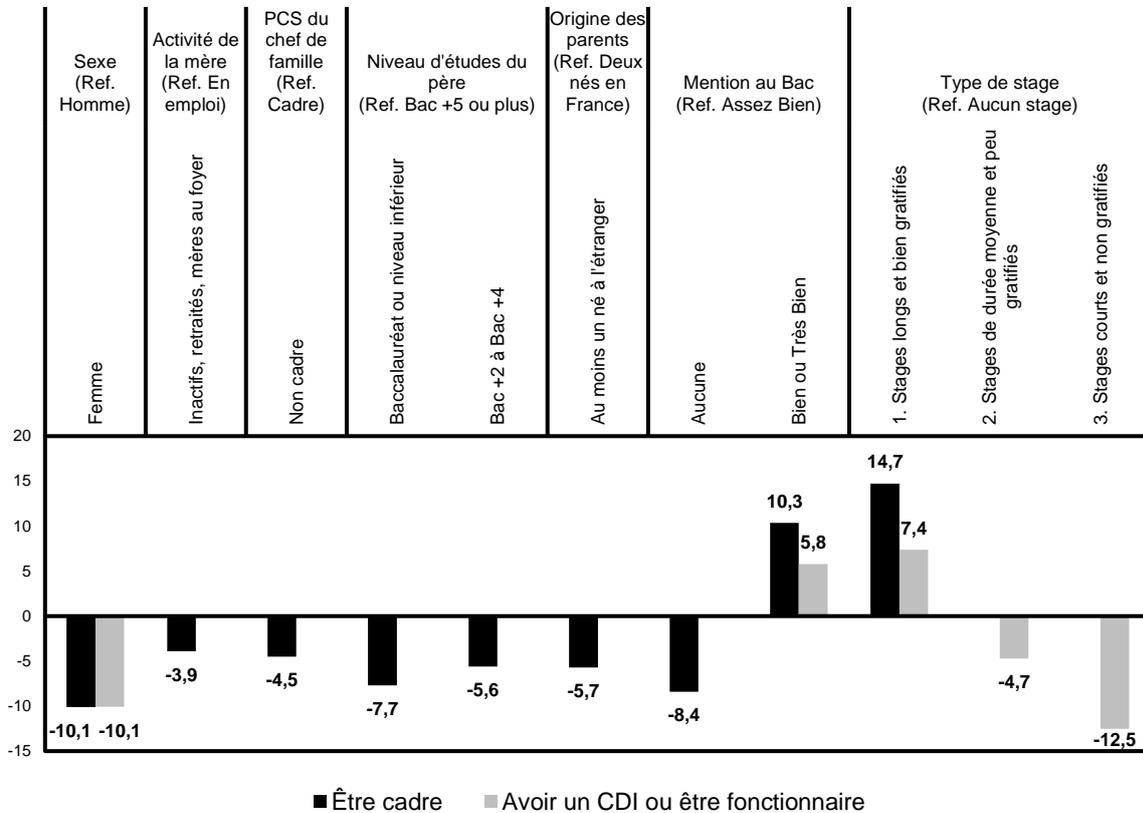
(*) Champ réduit aux sortants qui sont en situation d'emploi trois ans après la fin de leurs études, c'est-à-dire au moment de l'enquête.

Source : Céreq, enquête Génération 2010, interrogation 2013.

Cependant, ces résultats descriptifs présentent des limites du fait des différences structurelles existantes entre les catégories de stages identifiées. Effectivement, les populations étudiantes ne sont pas réparties de manière homogène entre les divers types de stage, en particulier vis-à-vis de la formation qu'ils suivent (Tableau 9). Afin de limiter ces effets de structure, et de capter au mieux l'effet propre du stage sur l'insertion professionnelle, le champ est restreint aux seuls diplômés de niveau bac+5. Deux modélisations ont été mises en place : la première concerne la probabilité d'occuper une position de cadre trois ans après la fin de la formation initiale, la deuxième estime la probabilité d'avoir un emploi à durée indéterminée (CDI ou fonctionnaire) à cette période. Seuls les facteurs significatifs sont présentés ici (l'ensemble des résultats sont disponibles dans l'Annexe 3). À caractéristiques sociales et scolaires égales, le stage a bien un effet sur le type d'emploi occupé trois ans après la fin des études pour les jeunes sortants de niveau bac+5. Par rapport à un jeune qui n'a pas réalisé de stage, celui qui a réalisé un stage long et bien gratifié (type 1) présente une probabilité nettement plus élevée d'accéder à un poste de cadre (probabilité supérieure de 14 points de pourcentage). De même, il a plus de chance d'avoir un emploi à durée indéterminée (différence de 7 points de pourcentage). Au contraire, avoir réalisé un stage de durée moyenne, peu gratifié (type 2), ou un stage court et non gratifié (type 3) réduit la probabilité d'avoir un CDI ou d'être fonctionnaire (respectivement, une probabilité inférieure de 5 et 13 points de pourcentage). Au-delà du stage, une femme a moins de chance d'être cadre, ou d'obtenir un emploi stable (différence de 10 points de pourcentages par rapport aux hommes). Un parcours scolaire favorable, mesuré par l'obtention d'une mention bien ou très bien au baccalauréat, augmente la probabilité d'avoir un emploi stable ou une position de cadre. Enfin, à type de stage égal, une origine sociale favorisée, correspondant ici à avoir une mère en emploi, un père cadre, ou qui a un

niveau d'étude élevé, est propice pour atteindre une position de cadre trois ans après la fin des études (Graphique 5).

Graphique 4 • Probabilité d'être cadre ou d'avoir un emploi à durée indéterminée (CDI, ou fonctionnaire) trois ans après la fin des études – Effets marginaux (en points de %)



Note de lecture : à caractéristiques égales, les femmes ont une probabilité inférieure aux hommes d'être cadre trois ans après la fin de leurs études. L'écart représente 10,1 points de pourcentage. Cette différence est statistiquement significative au seuil de 10 %.

Champ : sortants de l'enseignement supérieur en 2009-2010, hors apprentis, dont la formation suivie durant le dernier stage est comprise entre bac+1 et bac+5 (bac+2/3 santé, social exclus) et dont le plus haut niveau de diplôme correspond à un niveau bac+5, et qui sont en situation d'emploi trois ans après la fin de leurs études, c'est-à-dire au moment de l'enquête.

Source : Céreq, enquête Génération 2010, interrogation 2013.

Conclusion

Dans la perspective de la professionnalisation de l'enseignement supérieur, le stage est un dispositif qui semble occuper une place centrale. Le fait que près de 8 jeunes sortants du supérieur sur 10 aient réalisé *a minima* un stage au cours de leur scolarité atteste de la généralisation de celui-ci. Ce constat assez fort laisse croire que le stage est bien une pratique qui s'est institutionnalisée. Pour le dire simplement, quasiment tous les étudiants sont amenés au cours de leur parcours scolaire à réaliser un stage. D'autant plus que celui-ci est profondément implanté dans la formation, puisqu'il revêt presque systématiquement un caractère obligatoire, au sens où il est requis pour la validation du diplôme. Par ailleurs, la fin du parcours scolaire de l'étudiant semble le plus souvent prendre la forme d'un stage, juste avant son entrée dans la vie active. Le stage représenterait alors, en quelque sorte, une période transitoire où le jeune « se prépare » à la vie active en étant à la fois en formation, et à la fois sur le marché du travail. Cependant, le recours au stage est profondément lié au cursus de formation. Entre autres, les jeunes qui ont suivi une formation dite professionnalisante ont plus souvent réalisé des stages.

Si la grande majorité des jeunes ont trouvé leur stage grâce à une candidature spontanée, le réseau social et l'établissement de formation sont assez souvent mobilisés. Néanmoins, en fonction de la

formation suivie, des différences se dessinent. Les étudiants inscrits dans les filières où le recours au stage est le moins important font plus fréquemment appel à leur réseau social, tandis que ceux inscrits dans les filières où le stage est une pratique plus répandue ont tendance à davantage trouver leur stage *via* leur établissement de formation. À travers cette question des modalités d'accès au stage il est également intéressant de saisir le rôle de ces établissements, et plus particulièrement de leur investissement, dans la recherche de stage. Il apparaît que son implication diverge selon le cursus de formation, que cela soit par les aides déployées pour obtenir un stage, ou l'appui du service d'orientation.

La construction d'une typologie des stages permet de mettre en évidence la diversité de cette pratique. Plus précisément, quatre types de stages ont été dégagés : le stage long et bien gratifié, le stage de durée moyenne et peu gratifié, le stage court et non gratifié, le stage facultatif et éloigné de la formation suivie. Une nouvelle fois, type de stage réalisé et filière d'études sont liés. Les stages de meilleure qualité, qui correspondent du point de vue de l'insertion professionnelle aux stages longs et bien gratifiés, sont surreprésentés parmi les jeunes en formation bac+5, tandis que les étudiants inscrits dans un cursus bac+2 réalisent plus souvent des stages courts et non gratifiés.

Au final, l'institutionnalisation des stages dans l'enseignement supérieur se vérifie dans une certaine mesure. La généralisation des stages, et leur ancrage dans les cursus de formation sont incontestables. Néanmoins, elle doit aussi être discutée au vu des disparités observées : elle est une pratique clairement installée dans certains cursus de formation, mais moins dans d'autres. Par ailleurs, cette institutionnalisation du stage, qui établit dans une certaine mesure une forme d'obligation pour les étudiants de réaliser un stage juste avant leur entrée dans la vie active, encourage à porter une attention particulière aux enjeux entourant les modalités d'accès au stage, notamment les aides fournies lors de la recherche de celui-ci, et au type de stage réalisé. En effet, si les étudiants sont, d'une certaine manière, de plus en plus requis à réaliser des stages, des inégalités, principalement entre cursus de formation, existent : ils ne sont pas tous soutenus par leur établissement de formation dans la recherche de stage, et ils ne réalisent pas tous un « bon stage ». Par conséquent, les enjeux entourant la pratique des stages dans l'enseignement supérieur se situent moins dans leur institutionnalisation que dans les reconfigurations qu'elle amène notamment en termes d'inégalités.

Références bibliographiques

- Afsa, C. (2013a). Le modèle Logit. Théorie et application. *Document de travail de la DEPP, série Méthodes*.
- Afsa, C. (2013b). Qui décroche. *Éducation & formations*, 84, 9-20.
- Agulhon, C. (2007). La professionnalisation à l'université, une réponse à la demande sociale ? *Recherche & formation*, 1.
- Barret, C., Ryk, F., & Volle, N. (2014). Face à la crise, le fossé se creuse entre niveaux de diplôme. *Bref*, 319.
- Bédoué, C., & Giret, J.-F. (2001). Le travail en cours d'études a-t-il un effet sur l'insertion professionnelle ? Application aux données de l'enquête « Génération 92 ». *Formation Emploi*, 73, 31-52.
- Bédoué, C., & Giret, J.-F. (2004). Le travail en cours d'études a-t-il une valeur professionnelle ? *Économie et statistique*, 378, 55-83.
- 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., Prieur, M.-H., & Wolber, O. (2017). Les débuts de carrière des docteurs : une forte différenciation des trajectoires professionnelles. *Note d'information*, 06.
- Charles, N. (2013). Justice sociale et enseignement supérieur : une étude comparée en Angleterre, en France et en Suède. *Thèse de doctorat de sociologie*, sous la direction de F. Dubet. Université Bordeaux 2, soutenue le 14 avril 2013.

- Conseil Économique et Social. (2005). *L'insertion professionnelle des jeunes issus de l'enseignement supérieur*.
- Domingo, P. (2002). Logiques d'usage des stages sous statut scolaire. *Formation Emploi*, 79, 67-81.
- Domingo, P. (2007). Travail en cours d'études, échec et insertion professionnelle : le cas des DEUG non diplômés. *Document de travail du Centre d'Économie de la Sorbonne*.
- Erb, L.-A. (2016). Les inégalités femmes/hommes dans l'insertion professionnelle des diplômé.e.s de master. *Note d'information*, 06.
- Escourrou, N. (2009). Les inégalités inter-institutionnelles d'offres de stages : étude comparative entre écoles de commerce et d'ingénieurs et universités. *Communication présentée au 2ème Colloque internationale du RESUP : Les inégalités dans l'enseignement supérieur et la recherche*. Université de Lausanne, juin 2009.
- Farvaque, N. (2009). Discriminations dans l'accès au stage : du ressenti des élèves à l'intervention des enseignants. *Formation Emploi*, 105, 21-36.
- Gayraud, L., Simon-Zarca, G., & Soldano, C. (2011). Université : les défis de la professionnalisation. Marseille : Céreq, coll. « Notes Emploi Formation » (n° 46).
- Giret, J.-F., & Issehnane, S. (2010). L'effet de la qualité des stages sur l'insertion professionnelle. *Net. Doc*, n°71.
- Giret, J.-F., & Issehnane, S. (2012). L'effet de la qualité des stages sur l'insertion professionnelle des diplômés de l'enseignement supérieur. *Formation Emploi*, 117, 29-47.
- Glaymann, D. (2014). Le stage dans l'enseignement supérieur, un dispositif riche de promesses difficiles à tenir. *Éducation et socialisation*, 35.
- Glaymann, D. (2015a). Quels effets de l'inflation des stages dans l'enseignement supérieur ? *Formation emploi*, 129, 5-22.
- Glaymann, D. (2015b). Quelles négociations pour le travail des stagiaires ? *Communication présentée au Colloque du réseau Relations professionnelles de l'Association Française de Sociologie organisé par le LEST : Comment le travail se négocie-t-il ?* Aix-Marseille Université.
- Glaymann, D., & Grima, F. (2010). Faire face à un déclassement social : le cas des jeunes diplômés précaires prisonniers des stages. *Management & Avenir*, 36, 206-225.
- Hetzel, P. (2006). *De l'Université à l'Emploi : rapport final de la Commission du débat national Université-Emploi*.
- Issehnane, S. (2011). L'insertion des jeunes : une évaluation de dispositifs d'emploi et de formation professionnelle. *Thèse de doctorat de sciences économiques*, sous la direction de H. Zajdela & C. Perraudin. Université Paris 13, soutenue le 7 décembre 2011.
- Landrieux-Kartochian, S., & Guillot-Soulez, C. (2005). Les stages, une des formes de la discrimination sexuelle dans le monde du travail ? *Les cahiers du CERGORS*, n°3.
- Lemistre, P., & Mora, V. (2016). *Professionnalisation des publics et des parcours à l'université*.
- Ménard, B. (2014). Sortants du supérieur : la hausse du niveau de formation n'empêche pas celle du chômage. *Bref*, 322.
- OCDE. (2010). *Des débuts qui comptent ! Des emplois pour les jeunes*. Éditions OCDE.
- Valet, S. (2013). Le stage : une invention de l'Ancien régime. In D. Glaymann & V. Briant, *Le stage, formation ou exploitation ?* Presses universitaires de Rennes.
- Verley, É. (2011). La professionnalisation à l'Université : trajectoires et pratiques studieuses. In R. Vourc'h, O. Galland, & É. Verley, *Les mondes étudiants. Enquête Conditions de vie 2010*. La Documentation Française.
- Vincens, J., & Chirache, S. (1992). *Professionnalisation des Enseignements Supérieurs*. Rapport de la commission. Haut comité Éducation et Économie.

Annexes

Annexe 1 • Probabilités estimées de réaliser au moins un stage ou plusieurs stages (modèle logit)

		Au moins un stage		Deux stages ou plus	
		Coefficient	Effet marginal (en points de %)	Coefficient	Effet marginal (en points de %)
Constante		2,188 ***	-	1,214 ***	-
Sexe	Homme	<i>Réf.</i>			
	Femme	-0,276 ***	-4,2	-0,170 ***	-3,7
Activité du père	En emploi	<i>Réf.</i>			
	Inactif, retraité, père au foyer	-0,433 ***	-7,1	-0,211 **	-4,7
Activité de la mère	En emploi	<i>Réf.</i>			
	Inactive, retraitée, mère au foyer	0,054 ns.	0,8	0,069 ns.	1,5
PCS du père	Autre	-0,054 ns.	-0,8	-0,011 ns.	-0,2
	Cadre, ingénieur, profession libérale	<i>Réf.</i>			
PCS de la mère	Autre	-0,056 ns.	-0,8	-0,055 ns.	-1,2
	Cadre, ingénieur, profession libérale	<i>Réf.</i>			
Niveau d'études du père	Bac ou niveau inférieur	0,186 ns.	2,8	0,070 ns.	1,5
	Bac+2 à bac+4	-0,048 ns.	-0,7	0,022 ns.	0,5
	Bac+5 ou niveau supérieur	<i>Réf.</i>			
Niveau d'études de la mère	Bac ou niveau inférieur	-0,102 ns.	-1,5	-0,014 ns.	-0,3
	Bac+2 à bac+4	0,099 ns.	1,5	0,030 ns.	0,6
	Bac+5 ou niveau supérieur	<i>Réf.</i>			
Lieu de naissance du père	Né en France	<i>Réf.</i>			
	Né à l'étranger	0,053 ns.	0,8	0,055 ns.	1,2
Lieu de naissance de la mère	Née en France	<i>Réf.</i>			
	Née à l'étranger	-0,086 ns.	-1,3	-0,030 ns.	-0,7
Mention au bac	Aucune	-0,042 ns.	-0,6	-0,024 ns.	-0,5
	Assez bien	<i>Réf.</i>			
	Bien ou très bien	-0,006 ns.	-0,1	0,188 **	4,0
Plus haut niveau de diplôme	BTS-DUT, autres bacs+2	-0,631 ***	-10,1	-1,128 ***	-25,2
	Bac+3/4	-1,258 ***	-22,5	-1,218 ***	-27,5
	Bac+5	<i>Réf.</i>			

Niveau de significativité : *** significatif au seuil de 1 % ; ** significatif au seuil de 5 % ; * significatif au seuil de 10 % ; ns. non significatif.

Note de lecture : un coefficient positif indique que la modalité correspondante a un effet positif sur l'accès au stage (probabilité plus grande de réaliser au moins un stage ou deux stages ou plus) par rapport à la modalité de référence, et inversement. Ainsi, les femmes ont une probabilité moindre de réaliser au moins un stage (coefficient de -0,276) par rapport aux hommes, à caractéristiques égales. Cet écart entre hommes et femmes est égal à 4,2 points de pourcentage.

Champ : sortants de l'enseignement supérieur en 2009-2010, hors apprentis, dont le plus haut niveau de diplôme et la formation suivie au moment du dernier stage sont compris entre bac+1 et bac+5 (bac+2/3 santé, social exclus).

Source : Céreq, enquête Génération 2010, interrogation 2013.

Annexe 2 • Probabilités estimées d'avoir trouvé son dernier stage grâce à son établissement de formation, à son réseau social ou à une candidature spontanée (modèle logit)

		Être cadre		Avoir un emploi à durée indéterminée	
		Coefficient	Effet marginal (en points de %)	Coefficient	Effet marginal (en points de %)
Constante		1,438 ***	-	1,392 ***	-
Sexe	Homme	<i>Réf.</i>			
	Femme	-0,501 ***	-10,1	-0,553 ***	-10,1
Activité du père	En emploi	<i>Réf.</i>			
	Inactif, retraité, père au foyer	0,035 ns.	0,7	-0,021 ns.	-0,4
Activité de la mère	En emploi	<i>Réf.</i>			
	Inactive, retraitée, mère au foyer	-0,222 *	-3,9	0,066 ns.	1,2
PCS du chef de famille	Autre	-0,2 **	-4,5	0,014 ns.	0,3
	Cadre, ingénieur, profession libérale	<i>Réf.</i>			
Niveau d'études du père	Bac ou niveau inférieur	-0,379 **	-7,7	0,103 ns.	1,9
	Bac+2 à bac+4	-0,272 **	-5,6	0,050 ns.	0,9
	Bac+5 ou niveau supérieur	<i>Réf.</i>			
Niveau d'études de la mère	Bac ou niveau inférieur	0,083 ns.	1,7	-0,017 ns.	-0,3
	Bac+2 à bac+4	-0,169 ns.	-3,4	-0,170 ns.	-3,2
	Bac+5 ou niveau supérieur	<i>Réf.</i>			
Lieu de naissance des parents	Deux parents nés en France	<i>Réf.</i>			
	Au moins un parent né à l'étranger	-0,272 **	-5,7	0,061 ns.	1,1
Mention au bac	Aucune	-0,408 ***	-8,4	-0,117 ns.	-2,2
	Assez bien	<i>Réf.</i>			
	Bien ou très bien	0,529 ***	10,3	0,326 **	5,8
Type de stage	N'a pas réalisé de stage	<i>Réf.</i>			
	1. Stages longs et bien gratifiés	0,769 ***	14,7	0,419 **	7,4
	2. Stages de durée moyenne et peu gratifiés	-0,122 ns.	-2,5	-0,253 *	-4,7
	3. Stages courts et non gratifiés	0,103 ns.	2,1	-0,615 ***	-12,5
	4. Stages facultatifs	-0,029 ns.	-0,6	-0,070 ns.	-1,3

Niveau de significativité : *** significatif au seuil de 1 % ; ** significatif au seuil de 5 % ; * significatif au seuil de 10 % ; ns. non significatif.

Note de lecture : un coefficient positif indique que la modalité correspondante a un effet positif sur l'accès au stage (probabilité plus grande de réaliser au moins un stage ou deux stages ou plus) par rapport à la modalité de référence, et inversement. Ainsi, les femmes, dont le plus haut niveau de diplôme correspond à un niveau bac+5, ont une probabilité moindre d'être cadre trois ans après la fin de leurs études (coefficient de -0,501) par rapport aux hommes, à caractéristiques égales. Cet écart entre hommes et femmes est égal à 10,1 points de pourcentage.

Champ : sortants de l'enseignement supérieur en 2009-2010, hors apprentis, dont la formation suivie durant le dernier stage est comprise entre bac+1 et bac+5 (bac+2/3 santé, social exclus) et dont le plus haut niveau de diplôme correspond à un niveau bac+5, et qui sont en situation d'emploi trois ans après la fin de leurs études, c'est-à-dire au moment de l'enquête.

Source : Céreq, enquête Génération 2010, interrogation 2013.

Annexe 3 • Probabilités estimées d'être cadre ou d'avoir un emploi à durée indéterminée (CDI ou fonctionnaire) trois ans après la fin des études (modèle logit)

		Être cadre		Avoir un emploi à durée indéterminée	
		Coefficient	Effet marginal (en points de %)	Coefficient	Effet marginal (en points de %)
Constante		1,438 ***	-	1,392 ***	-
Sexe	Homme	<i>Réf.</i>			
	Femme	-0,501 ***	-10,1 ***	-0,553 ***	-10,1 ***
Activité du père	En emploi	<i>Réf.</i>			
	Inactif, retraité, père au foyer	0,035 ns.	0,7 ***	-0,021 ns.	-0,4 ns.
Activité de la mère	En emploi	<i>Réf.</i>			
	Inactive, retraitée, mère au foyer	-0,222 *	-3,9 ***	0,066 ns.	1,2 ns.
PCS du chef de famille	Autre	-0,2 **	-4,5 ***	0,014 ns.	0,3 ns.
	Cadre, ingénieur, profession libérale	<i>Réf.</i>			
Niveau d'études du père	Bac ou niveau inférieur	-0,379 **	-7,7 ***	0,103 ns.	1,9 *
	Bac+2 à bac+4	-0,272 **	-5,6 ***	0,050 ns.	0,9 ns.
	Bac+5 ou niveau supérieur	<i>Réf.</i>			
Niveau d'études de la mère	Bac ou niveau inférieur	0,083 ns.	1,7 ***	-0,017 ns.	-0,3 ns.
	Bac+2 à bac+4	-0,169 ns.	-3,4 ***	-0,170 ns.	-3,2 ***
	Bac+5 ou niveau supérieur	<i>Réf.</i>			
Lieu de naissance des parents	Deux parents nés en France	<i>Réf.</i>			
	Au moins un parent né à l'étranger	-0,272 **	-5,7 ***	0,061 ns.	1,1 ns.
Mention au bac	Aucune	-0,408 ***	-8,4 ***	-0,117 ns.	-2,2 ***
	Assez bien	<i>Réf.</i>			
	Bien ou très bien	0,529 ***	10,3 ***	0,326 **	5,8 ***
Type de stage	N'a pas réalisé de stage	<i>Réf.</i>			
	1. Stages longs et bien gratifiés	0,769 ***	14,7 ***	0,419 **	7,4 ***
	2. Stages de durée moyenne et peu gratifiés	-0,122 ns.	-2,5 ***	-0,253 *	-4,7 ***
	3. Stages courts et non gratifiés	0,103 ns.	2,1 ***	-0,615 ***	-12,5 ***
	4. Stages facultatifs	-0,029 ns.	-0,6 ***	-0,070 ns.	-1,3 ns.

Niveau de significativité : *** significatif au seuil de 1 % ; ** significatif au seuil de 5 % ; * significatif au seuil de 10 % ; ns. non significatif.

Note de lecture : un coefficient positif indique que la modalité correspondante a un effet positif sur l'accès au stage (probabilité plus grande de réaliser au moins un stage ou deux stages ou plus) par rapport à la modalité de référence, et inversement. Ainsi, les femmes, dont le plus haut niveau de diplôme correspond à un niveau bac+5, ont une probabilité moindre d'être cadre trois ans après la fin de leurs études (coefficient de -0,501) par rapport aux hommes, à caractéristiques égales. Cet écart entre hommes et femmes est égal à 10,1 points de pourcentage.

Champ : sortants de l'enseignement supérieur en 2009-2010, hors apprentis, dont la formation suivie durant le dernier stage est comprise entre bac+1 et bac+5 (bac+2/3 santé, social exclus) et dont le plus haut niveau de diplôme correspond à un niveau bac+5, et qui sont en situation d'emploi trois ans après la fin de leurs études, c'est-à-dire au moment de l'enquête.

Source : Céreq, enquête Génération 2010, interrogation 2013.

Postface

*Romain Delès**

La diversité des orientations scolaires

Pourquoi observe-t-on de la diversité dans les parcours des jeunes à niveau de diplôme donné ? Un premier élément de réponse se dessine dans l'hétérogénéité des choix de filières. Souvent négligée, la spécialité de formation a une influence tout aussi forte que le niveau de diplôme sur l'entrée dans l'emploi (Delès, 2013). Cet ouvrage, nourri des données précises produites par le Céreq sur les trajectoires des jeunes, le rappelle de façon très opportune.

Pourtant, le niveau de diplôme est toujours considéré comme un bon révélateur, voire un révélateur suffisant, de la formation des individus. Quand des concours ouvrent leur accès à des niveaux de diplôme donné, quand les employeurs recrutent à partir d'un certain niveau de qualification, quand les parents invitent leurs enfants à poursuivre leurs études et à atteindre un niveau supérieur, le niveau de diplôme est l'unique enjeu. La formation est réduite au niveau de diplôme.

Ce parti pris de réduction de la formation des individus à leur niveau de diplôme est en réalité celui opéré par la théorie du capital humain, de laquelle nous héritons nos modes de mesure et nos représentations profondes du lien formation-emploi.

Dans sa forme la plus stylisée (Becker, 1964), cette théorie fait de l'étudiant un acteur rationnel qui « investit » dans ses études par calcul de ses « récompenses » salariales futures. Plus il passe de temps en formation, plus il sera productif et meilleure sera sa rémunération. La théorie du capital humain part donc de l'hypothèse qu'il existe un lien entre les études et les bénéfices salariaux que l'on peut en retirer et qu'il est possible de modéliser, voire de mesurer ce lien. Les premières applications économétriques en la matière tentent dès lors d'estimer les rendements de l'éducation et permettent de répondre à la question : quel supplément de salaire rapporte une année d'études en plus (Mincer, 1958) ?

Malgré sa rigidité, cette méthode reste d'actualité, notamment parce qu'elle permet de fournir un indicateur simple de la rentabilité des études dans différents pays et des comparaisons immédiates (OCDE, 2012). Néanmoins, de nombreux raffinements ont été apportés au modèle initial d'équations de gains de Mincer, l'une des critiques les plus fortes qui lui ait été faite étant son absence de prise en compte de l'hétérogénéité des contextes d'éducation. En effet, les équations de gains de Mincer ne retiennent comme indicateur de l'investissement dans les études que le nombre d'années passées dans le système d'enseignement. Or, empiriquement, il semble que le rendement des études puisse varier certes selon le nombre d'années de formation, mais aussi selon la situation d'éducation (entre autres : effet de l'établissement, effet de l'enseignant, effet de la spécialité...). Le lieu de la formation n'est pas anodin : poursuit-on vraiment le même diplôme dans tous les établissements d'enseignement supérieur du territoire ? De même, a-t-on les mêmes résultats, la même « productivité » (puisque c'est ainsi que l'on mesure l'efficacité de l'éducation), selon que l'on a eu un bon ou un mauvais professeur ? Enfin, et c'est ce point particulier qui nous intéresse, peut-on négliger des différences évidentes d'enseignement entre spécialités de formation ? Une école d'ingénieur prestigieuse (niveau bac+5) et un master littéraire (niveau bac+5 également) ont-ils les mêmes performances d'insertion ? Si ce n'est pas le cas, peut-on alors considérer que le niveau bac+5 est homogène ?

Autrement dit, les analyses classiques de la rentabilité des études ont le souci unique du niveau atteint par les individus dans le système d'enseignement. Ce qui compte ici, c'est le temps d'exposition à un savoir, supposé homogène par-delà les différences entre les spécialités de formation. L'individu est

* Centre Émile Durkheim (Université de Bordeaux et CNRS).

censé acquérir de manière automatique et uniforme un certain montant de capital humain (*amount of education*), comme si l'on pouvait accumuler des connaissances partout, toujours, avec la même intensité et la même qualité. Les différences de spécialités de formation sont gommées.

En sociologie, les travaux de Pierre Merle (2000) ont contribué à l'analyse plus fine des parcours. En soulignant la dynamique de diversification de l'offre de formation, à mesure que se déploie la massification du baccalauréat, ces travaux nous encouragent à une plus grande vigilance vis-à-vis des effets des choix scolaires fins. Au-delà de la problématique traditionnelle de la poursuite des études, de l'accès à un niveau d'études ou de certification, il est nécessaire de prendre en considération les orientations précises à l'intérieur d'un niveau de diplôme. La contribution de Boris Ménard à cet ouvrage le rappelle : toutes choses étant égales par ailleurs, le baccalauréat choisi a un effet sur l'insertion des titulaires de master. Les parcours de formation ne sont donc pas homogènes et les choix opérés avant l'obtention du diplôme sont, même des années plus tard, déterminants dans les trajectoires d'insertion professionnelle.

Ce constat a beaucoup de résonance dans le contexte actuel de l'enseignement supérieur français. La dualité formations sélectives/formations ouvertes n'a pas disparu et continue de fabriquer des expériences des études très contrastées. Formations professionnalisantes/académiques, adéquationnistes/généralistes, sélectives/ouvertes, au modèle pédagogique coercitif/libéral... Les lignes d'opposition se cumulent dans les offres de formation pour dessiner des régimes d'études antagoniques. Parallèlement, dans un contexte de massification scolaire, les stratégies individuelles de distinction sont d'autant plus courantes et les étudiants (ou à tout le moins certains d'entre eux) sont plus enclins à se placer dans les « bonnes » formations (Bourdieu, 1979). L'explication de l'hétérogénéité des situations à la sortie du diplôme renvoie donc à la diversité de l'offre de formation et des choix scolaires faits par les jeunes tout au long de leur scolarité.

La diversité des rapports à l'emploi

Après l'obtention du diplôme, s'ouvre une période d'entrée, souvent progressive, dans l'emploi. Ces parcours d'insertion professionnelle sont faits de tâtonnements, d'essais, de découvertes, d'opportunités, de temps d'attente, d'espoirs et de doutes qui finissent par singulariser chaque expérience individuelle. Finalement, chaque jeune se fabrique un rapport spécifique à l'emploi.

Évidemment, comme le rappelle très justement Julie Béné dans cet ouvrage, le rapport à l'emploi est largement déterminé par l'expérience préalable des études. Elle insiste en effet sur le rapport « instrumental » à l'emploi des étudiants des formations professionnalisantes, que l'on pourrait opposer au rapport « expressif » des étudiants issus des formations académiques et notamment des filières littéraires.

Dans un même ordre d'idées, j'ai dressé une typologie des expériences de l'insertion professionnelle qui faisait apparaître un lien clair entre la formation d'origine des jeunes et leur inscription dans un rapport à l'emploi (Delès, 2018). Les jeunes issus des formations courtes professionnalisantes montraient un rapport très volontaire vis-à-vis de l'emploi en cherchant constamment à convaincre de leur impatience de quitter l'école et de rejoindre le monde du travail. Les porosités entre leur formation et l'emploi (les périodes de stages et d'alternance) provoquent chez eux des anticipations très précoces de la recherche d'emploi et évitent les « ruptures biographiques » vécues dans le passage d'un monde à l'autre chez certains jeunes. Enfin, parce qu'ils n'investissent pas le statut d'étudiant à proprement parler, ils ne quittent pas à regret, comme d'autres, un mode de vie relativement protégé des responsabilités sociales et centré sur l'enjeu scolaire. C'est ce que j'ai nommé « l'insertion prévisible ».

« L'insertion entravée », quant à elle, renvoie à un type d'expérience principalement partagé par les étudiants diplômés de formations académiques, le plus souvent de formations littéraires de l'université. Ces jeunes, fortement acculturés à la logique scolaire de réussite, engagent un véritable effort, longtemps infructueux, de conversion aux attentes de l'emploi. S'ils sont de bonne volonté, ils ne prennent conscience que très progressivement de la nécessité de « se déscolariser » pour s'insérer.

Enfin, dans le cas de « l'insertion refusée », les jeunes, le plus souvent issus de formations artistiques, culturelles, ou de formations dédiées à une insertion dans le secteur associatif, manifestent des formes d'opposition à l'emploi. Ils revendiquent une véritable indépendance morale et intellectuelle vis-à-vis du système d'emploi. Ces jeunes préfèrent s'engager dans des projets personnels, artistiques ou associatifs. S'ils occupent des emplois, c'est dans l'objectif de financer leur mode de vie, et, paradoxalement, ils recourent au petit boulot pour se rendre indépendants d'un système d'emploi dont ils dénoncent les méfaits (aliénation, précarité). Leurs stratégies d'insertion sont donc plus complexes, faites d'opportunités aléatoires et semblent beaucoup moins linéaires.

Ces trois figures de l'insertion montrent des rapports à l'emploi très différents, à l'origine de l'hétérogénéité des parcours chez les diplômés. Il faut comprendre que la diversification récente des formes salariales contribue à produire des pratiques nouvelles, parfois contre-intuitives, d'accès à l'emploi. Dans le cas de « l'insertion refusée », le petit boulot, à temps partiel, mal rémunéré, sans responsabilités et situé très en-dessous du niveau de qualification des jeunes, est saisi comme une opportunité de maintenir un temps « d'apesanteur sociale », de « moratoire », de « parenthèse biographique » au cours duquel on peut jouir des bénéfices de la jeunesse. De façon peut-être étonnante, ces jeunes ne veulent pas s'insérer immédiatement dans l'emploi stable et préfèrent se ménager une expérience de vie non définie.

Les formes dites « précarisées » et « flexibles » d'emploi, que la tendance récente à « l'ubérisation » vient renforcer, sont alors, pour cette jeunesse diplômée (et prenons garde de ne pas extrapoler ces affirmations au-delà du périmètre de cette jeunesse diplômée), des opportunités d'organiser des parcours de vie plus libres. Cingolani (2014) montre bien comment le précaire dessine des possibilités émancipatrices et libératrices pour certains individus. Voir les nouvelles formes du salariat, non uniquement sous le prisme de la domination, mais comme un point d'appui dans les trajectoires d'insertion, permet de poser le regard sur les bricolages biographiques des jeunes et de comprendre les logiques de parcours toujours plus individualisés.

Ne pas se tromper sur la nature de l'individualisation des parcours

Est-ce à dire que les études, l'insertion professionnelle et plus largement la jeunesse sont de véritables univers d'opportunités ? Les jeunes sont-ils parfaitement libres d'élaborer des parcours individualisés, qui ne ressemblent qu'à eux ? Évidemment non. D'abord parce que cette « liberté », cette capacité d'émancipation, y compris dans des formes d'emploi objectivement précarisées, n'est possible que chez certains jeunes, diplômés, le plus souvent soutenus financièrement par les parents, et assurés de pouvoir mobiliser des ressources à tout moment pour conquérir l'emploi stable. Mais encore parce que cette « individualisation des parcours » paraît bien pâle au regard de celle que l'on peut observer dans d'autres contextes nationaux.

Les stratégies individuelles d'insertion professionnelle bricolées restent rares et transitoires, précisément parce qu'elles sortent du modèle classique d'insertion. Les jeunes qui s'y essaient n'éviteront pas la séance de justification des multiples « trous » dans le CV auprès de leurs futurs employeurs... De même, dans le système d'enseignement supérieur français, les bifurcations sont rares et peu encouragées. Elles continuent d'ailleurs d'être assimilées à de l'échec (Bodin et Millet, 2012). Plus encore, elles procèdent même de l'échec, faute de possibilité de reconversion des acquis : un étudiant qui souhaite se réorienter, en changeant de discipline mais en gardant le niveau acquis (n'était-ce pas l'objectif du système « à points » de la réforme LMD ?), pourra faire face au refus de la discipline d'accueil, peu tolérante avec l'absence de maîtrise préalable de ses prérequis. Si on parle plus volontiers aujourd'hui « d'individualisation » des parcours étudiants, il faut mesurer le retard que le système d'enseignement supérieur français a par rapport à d'autres pays. Dans un travail récent, nous montrons la grande souplesse et la grande ouverture de l'expérience étudiante à l'emploi et aux temps sabbatiques dans les pays scandinaves (Charles et Delès, 2018). À partir d'indicateurs très simples, tirés de la dernière enquête Eurostudent, on observe des différences fortes dans la manière de concevoir le sens des études. L'âge moyen des étudiants français est de 22,5 ans, contre 29,5 ans en

Suède, ce qui exprime bien la logique d'empressement et la faible acceptation des comportements exploratoires en France. Cette idée s'observe aussi dans la part des entrées retardées dans l'enseignement supérieur après l'obtention du diplôme de fin de scolarité secondaire (2 % en France contre 30 % en Suède). La part des étudiants salariés est de 13 % en France, contre 35 % en Suède : l'expérience des études se veut « protégée » de l'emploi, précisément pour servir l'emploi futur, celui qui sera adéquat au niveau d'études obtenu. Bref, la « logique tubulaire » de notre système d'enseignement supérieur reste d'actualité.

L'individualisation est un objectif nouveau de l'enseignement supérieur ; parallèlement, et cet ouvrage en est l'incarnation, les travaux sociologiques raffinent leur mesure et leur compréhension des parcours étudiants. Il s'agit pourtant de ne pas se tromper sur la nature de ce que l'on nomme « l'individualisation » ou la « diversité » des parcours. En France, la diversité des parcours tient probablement plus à la complexification et à la hiérarchisation fine de l'offre des formations supérieures qu'à la construction de trajectoires par des étudiants libres et autonomes. On observe une diversification des parcours, à l'intérieur de modèles de parcours très prescrits. On a probablement vu le nombre de tubes augmenter, il reste que l'horizon des orientations et des choix des jeunes s'inscrit encore dans une logique de tubes. Les parcours faits d'arrangements, de stratégies, d'explorations, d'allers-retours entre la formation et d'autres expériences relèvent d'initiatives individuelles et non d'un aménagement institutionnel. Les travaux de comparaison internationale de la jeunesse (Van De Velde, 2008 ; Charles, 2015) montrent que d'autres pays conçoivent des formes d'expérience de la jeunesse plus ouvertes, plus libres, plus exploratoires et, probablement aussi, plus heureuses.

Références bibliographiques

- Becker, G. (1964, 1993, 3^e éd.). *Human Capital: A Theoretical and Empirical Analysis, with Special Reference to Education*. Chicago, University of Chicago Press.
- Bodin, R. & Millet, M. (2012). L'université, un espace de régulation. *Sociologie* [En ligne], 3(2), <http://journals.openedition.org/sociologie/998>.
- Bourdieu, P. (1979). *La distinction*. Paris : Minuit, 663 p.
- Charles, N. (2015). *Enseignement supérieur et justice sociale. Sociologie des expériences étudiantes en Europe*. Paris : La Documentation française, 196p.
- Charles, N. & Delès, R. (2018). *Les parcours d'études entre sélection et individualisation*. Rapport pour le CNESCO, 56p.
- Cingolani, P. (2014). *Révolutions précaires. Essai sur l'avenir de l'émancipation*. Paris : La Découverte, coll. « L'horizon des possibles », 164 p.
- Delès, R. (2018). L'analyse typologique est-elle condamnée au statisme ? Réflexion à propos d'une enquête portant sur l'insertion professionnelle des jeunes diplômés français. *Recherches qualitatives*, 37(1).4-20.
- Delès, R. (2013). Le niveau des diplômes est-il toujours une garantie ? *Agora débats/jeunesses*, 65, 37-50.
- Merle, P. (2000). Le concept de démocratisation de l'institution scolaire : une typologie et sa mise à l'épreuve. *Population*, 55(1), 15-50.
- Mincer, J. (1958). Investment in human capital and personal income distribution. *Journal of Political Economy*, 66(4), 281-302.
- OCDE (2012). *Regard sur l'éducation*, <http://www.oecd.org/fr/education/rse2012.htm>
- Van de Velde, C. (2008). *Devenir Adulte. Sociologie comparée de la jeunesse en Europe*. Paris : PUF, coll. « le lien social », 278 p.

Le groupe de travail sur l'enseignement supérieur (GTES) est un réseau d'échanges et de production sur les parcours de formation et d'insertion des inscrits de l'enseignement supérieur.

Il réunit des chargés d'études du Céreq, des chercheurs et enseignants-chercheurs, des représentants de l'Observatoire national de la vie étudiante (OVE), des observatoires universitaires et régionaux, des membres de services du MESRI (DGESIP et SIES), de l'agence ERASMUS + France et de l'Institut national de la jeunesse et de l'éducation populaire (INJEP).

Les dernières journées ont eu lieu à Marseille les 6 et 7 juin 2019. Quatre projets d'ouvrages y ont été présentés dont celui-ci qui porte sur les diplômés du supérieur de la licence au doctorat. Les effets des composantes du parcours d'études sur les inégalités (de genre et liées à l'origine sociale) et à l'insertion (salaire, qualification, rapport au travail) y sont examinés. Il s'agit notamment des effets du type de baccalauréat et de la performance au bac, de ceux associés à la détention d'un DUT ou d'un BTS (pour les diplômés bac+3 et bac+5), de celui des stages ou de l'apprentissage.

Au final, à type de diplôme du supérieur donné, les composantes du parcours d'études s'avèrent avoir un rôle déterminant sur les inégalités et l'insertion. Cependant, ces effets ne jouent pas nécessairement au détriment des jeunes les moins dotés socialement, et/ou ayant un diplôme professionnel dans leur parcours, par exemple un baccalauréat professionnel ou technologique, ou encore un BTS.

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