

# CÉREQ ÉCHANGES

12  
2019

## Vulnérabilités étudiantes : les chemins inattendus de la réussite

Groupe de travail sur l'enseignement supérieur  
(GTES)

Xavier COLLET, Simon MACAIRE  
(coordinateurs)



Céreq



# CÉREQ ÉCHANGES

12  
2019

## Vulnérabilités étudiantes : les chemins inattendus de la réussite

Groupe de travail sur l'enseignement supérieur  
(GTES)

Xavier COLLET, Simon MACAIRE  
(coordinateurs)



# Sommaire

<b>Introduction. Vulnérabilités étudiantes : les chemins inattendus de la réussite.....</b>	<b>5</b>
<i>Xavier Collet, Christine Guégnard et Simon Macaire</i>	
<b>Les vulnérabilités étudiantes, quels effets sur les parcours ?.....</b>	<b>9</b>
<i>Nathalie Beaupère et Xavier Collet</i>	
<b>Prendre le risque de la vulnérabilité ? Des bacheliers professionnels à l'université ou en classe préparatoire.....</b>	<b>31</b>
<i>Carine Érard, Christine Guégnard et Magali Danner</i>	
<b>Sortir sans diplôme de l'enseignement supérieur : quelles incidences sur la trajectoire professionnelle ?.....</b>	<b>53</b>
<i>Amélie Briffaux et Philippe Cordazzo</i>	
<b>Orientation, sentiment de discrimination et réussite dans l'enseignement supérieur : une difficile expression du genre.....</b>	<b>67</b>
<i>Élise Tenret et Élise Verley</i>	
<b>Des mobilités internationales d'études : un départ bénéfique ? Une étude exploratoire à partir du panel des bacheliers 2008 du SIES-MESRI.....</b>	<b>77</b>
<i>Séverine Groult et Simon Macaire</i>	



## Introduction

# Vulnérabilités étudiantes : les chemins inattendus de la réussite...

*Xavier Collet\*, Christine Guégnard\*\* et Simon Macaire\*\*\**

L'amélioration des parcours dans l'enseignement supérieur suscite depuis une dizaine d'années une préoccupation grandissante du législateur. Pas moins de trois lois (loi relative aux Libertés et responsabilités des universités de 2007, loi relative à l'Enseignement supérieur et à la recherche de 2013 et loi Orientation et réussite des étudiants de 2018) et des plans successifs ont été mis en œuvre. Ils visent notamment à accroître le taux de réussite des étudiants<sup>1</sup> en licence en lien avec l'objectif européen d'atteindre une proportion de 40 % de personnes âgées de 30 à 34 ans diplômées de l'enseignement supérieur, objectif porté à 50 % d'une génération au niveau national. Actuellement, la France se situe au-dessus de la moyenne européenne avec 44 % de diplômés de l'enseignement supérieur dans la génération des 30-34 ans (*versus* 39 % pour l'ensemble de l'Union européenne)<sup>2</sup>. La dernière loi Orientation et réussite des étudiants, en date du 8 mars 2018, réforme la transition lycée-enseignement supérieur, notamment l'accès à l'Université avec la suppression de l'accès de droit avec un baccalauréat.

Dans un contexte de massification des études supérieures, l'importance prise par la réussite étudiante durant la dernière décennie interroge les déterminants de celle-ci. Appréhender les facteurs associés à la réussite dans l'enseignement supérieur est un enjeu majeur pour les acteurs qui œuvrent à minimiser les sorties sans diplôme, souvent interprétées comme des « échecs ». Or, étudier la réussite ou la non-réussite est complexe et ne peut être résumée à un seul indicateur. Elle ne peut être analysée que par un suivi sur plusieurs années, en termes de trajectoire, en lien avec l'insertion professionnelle et surtout avec les aspirations des individus à l'entrée dans l'enseignement supérieur et tout au long de leur cursus scolaire.

Les déterminants de la réussite des études supérieures sont bien connus<sup>3</sup> et relèvent de différentes dimensions : les aspects sociodémographiques (sexe, nationalité, origine sociale des parents, etc.), le parcours scolaire antérieur (série du baccalauréat, âge, mention, etc.), la filière d'orientation post-bac et les différentes étapes de sélection tout au long du parcours (filières courtes, longues, classes préparatoires, etc.) ainsi que les conditions de vie et d'études (travail salarié, décohabitation, rythmes universitaires, etc.). Ces différents éléments se combinent et conduisent à des parcours différenciés dans le cursus post-baccalauréat.

Ces parcours sont aussi jalonnés de fragilités, tant académiques qu'économiques ou sociales, auxquelles les étudiants tentent de faire face en fonction de leurs ressources et du soutien de leurs proches, parfois d'un appui institutionnel (bourse, association, prêt, etc.). Les jeunes inscrits dans l'enseignement supérieur prennent des risques à travers leurs orientations, leurs conditions matérielles de vie, leurs choix d'études, etc. et sont donc confrontés à des situations de vulnérabilité.

Appliquée à l'enseignement supérieur, la notion de vulnérabilité, définie par Marc-Henri Soulet (2005) et Axelle Brodriez-Dolino (2016) offre une nouvelle grille de lecture des trajectoires étudiantes (Cordazzo, Landrier, Guégnard, 2018). En effet, les étudiants, inscrits dans un processus d'entrée dans l'âge adulte et d'autonomisation progressive par rapport à la sphère familiale, sont « intrinsèquement » vulnérables, dans un contexte sociétal de risque et d'incertitude (Soulet, 2005). Pour Valérie Becquet (2012, p. 56),

---

\* Univ Rennes, OSIFE - Observatoire du suivi de l'insertion professionnelle des étudiants, xavier.collet@univ-rennes1.fr.

\*\* Institut de recherche sur l'éducation (IREDU), centre associé régional au Céreq, Université Bourgogne Franche-Comté, christine.guegnard@u-bourgogne.fr.

\*\*\* Agence Erasmus+ France / Education Formation, simon.macaire@u-bordeaux.fr.

<sup>1</sup> Les termes étudiants, jeunes, sont pris au sens générique et ont à la fois valeur de féminin et de masculin.

<sup>2</sup> DEPP, MENJ-MESRI, (2018), *L'Europe de l'éducation en chiffres*, p.49.

<sup>3</sup> La littérature scientifique sur le sujet est importante cf. Landrier *et al.* (2016). Les différentes contributions de l'ouvrage offrent un aperçu non exhaustif des travaux menés sur la réussite.

« La question de la vulnérabilité renvoie à la difficulté à passer les différents seuils et à s'inscrire dans la quête statutaire imposée par les normes sociales ». Les inégalités sociales et économiques entre étudiants se révèlent alors d'autant plus fortement qu'elles affectent les cursus d'études. Certains vivent des situations de vulnérabilité telles qu'elles peuvent les conduire à abandonner leur projet, d'autres parviennent – souvent au prix de sacrifices élevés – à connaître des trajectoires d'intégration plus positives.

Au-delà de ces constats, comment mesurer la vulnérabilité des étudiants ? Existe-t-il des situations de vulnérabilité plus ou moins favorables à la réussite dans l'enseignement supérieur ? Quelles ressources les étudiants les plus vulnérables mobilisent-ils pour réussir leur cursus ?

Le groupe de travail sur l'enseignement supérieur piloté par le Céreq, tente de répondre à ces différentes questions à travers cinq contributions. Les travaux présentés croisent des données quantitatives et qualitatives d'universités différentes (Dijon, Rennes) et des résultats issus d'enquêtes nationales (Conditions de vie de l'OVE, Génération du Céreq, Panel 2008 des bacheliers du SIES-MESRI). Ils entrecroisent aussi des indicateurs « objectifs », des expériences et des perceptions étudiantes en particulier sur l'accès à l'enseignement supérieur, la réussite au diplôme, l'abandon des études et le sentiment de discrimination. Les contributions à cet ouvrage mettent en exergue les caractéristiques individuelles, relationnelles et contextuelles des vulnérabilités étudiantes et s'attardent sur leurs conséquences. Aborder la vie des étudiants sous l'angle des vulnérabilités, permet de considérer le caractère multidimensionnel des difficultés qu'ils rencontrent, mais aussi le fait que celles-ci s'inscrivent dans un contexte singulier de transition, vers la vie adulte et la vie professionnelle.

Cet ouvrage constitue le prolongement d'une première publication de l'INJEP (Institut national de la jeunesse et de l'éducation populaire) en 2016 qui portait sur les facteurs façonnant les conditions de vie et de succès des étudiants à l'université (Landrier, Cordazzo & Guegnard, 2016). Fruit de trois années de travaux collectifs, cinq articles abordent la vulnérabilité sous différents aspects : vulnérabilité socio-économique, vulnérabilité scolaire, vulnérabilité psychologique, vulnérabilité de genre, vulnérabilité migratoire. Ils questionnent également la notion de réussite à la fois dans les parcours d'études et au cours du processus d'insertion professionnelle. Ils s'intéressent tout particulièrement aux conditions matérielles de vie et aux conditions spécifiques d'études dans l'enseignement supérieur. Les différentes contributions apportent des éclairages différents selon le « type » de vulnérabilité pris en compte. En présentant tout à la fois les fragilités des étudiants mais aussi leurs capacités à les surmonter, cet ouvrage n'a d'intérêt que s'il invite à être attentif à ces diverses situations de vulnérabilité, à agir sur l'environnement pour en modifier les propriétés et le rendre moins « vulnérabilisant » (Brodiez-Dolino, 2016).

## Les vulnérabilités étudiantes, quels effets sur les parcours d'études ?

Ce premier article analyse la réussite au regard des situations de fragilité vécues par les étudiants, à partir d'une enquête quantitative menée en 2017 dans deux universités rennaises et complétée par des entretiens individuels. Un indicateur synthétique est expérimenté permettant de mesurer trois dimensions : la première est centrée sur les difficultés financières (impossibilité de faire face à ses besoins, ne pas manger à sa faim et renoncer aux soins) ; la deuxième est liée aux conditions de vie (nécessité de travailler, rencontrer de grandes difficultés concernant son logement ainsi qu'à la perception de l'état de santé physique et psychologique) ; et la troisième cible l'isolement social (absence d'aide des proches et sentiment de solitude). Cet indicateur met ainsi en lumière les profils d'étudiants les plus fragiles, et souligne que les situations de vulnérabilité influent sur la durée des parcours d'études et la réussite au diplôme.



## Prendre le risque de la vulnérabilité ? Des « bac pro » dans l'enseignement supérieur

Face aux portes entrouvertes de l'université, qui risquent aujourd'hui de se refermer complètement, les bacheliers et bacheliers professionnels sont confrontés à une double injonction : « *Faire des études sup mais pas trop et pas n'importe lesquelles* ». Fragilisés par un parcours dans le secondaire en décalage avec les contenus académiques et perçus comme engagés dans une « voie d'échec » en termes de réussite aux diplômes (pour reprendre les discours politiques, le contenu de la presse, les statistiques nationales, etc.), ces jeunes ont-ils le sentiment de prendre des risques (et lesquels), de devenir vulnérables en s'aventurant vers des orientations inattendues, à l'université de Bourgogne ou en classe préparatoire aux grandes écoles ? Un ensemble de données quantitatives et qualitatives permettent d'analyser leurs vulnérabilités au vu de l'incertitude au moment de la transition du lycée professionnel vers des études supérieures plutôt périlleuses. Cet article dévoile que « *certain disposent d'armures, d'autres de boucliers, et d'autres entrent dans le jeu sans défense, à mains nues* » (Soulet, 2008).

## Sortir sans diplôme de l'enseignement supérieur : quelles incidences sur la trajectoire professionnelle ?

À partir des données de l'enquête Génération 2010 du Céreq, cette contribution s'intéresse à l'insertion professionnelle des sortants du supérieur diplômés ou non en fonction du caractère *professionnalisant* du baccalauréat, sésame pour accéder aux études supérieures. La réflexion se situe dans le prolongement de l'article précédent et analyse l'impact du risque de la vulnérabilité liée au choix de poursuite vers des études supérieures sur les trajectoires professionnelles. Pour cette analyse les bacheliers sont distingués selon trois parcours de formation : pas d'études supérieures, non-diplômés des études supérieures et diplômés des études supérieures. Les disparités de trajectoires d'insertion professionnelle sont étudiées selon le type de parcours de formation et selon le type de baccalauréat. Les résultats mettent en évidence de manière plutôt « inattendue » un avantage relatif des bacheliers professionnels par rapport aux autres bacheliers au risque de la vulnérabilité.

## Sentiment de discrimination et réussite : une difficile expression du genre

L'objectif de cet article est d'analyser les liens entre orientation scolaire genrée, sentiment de discrimination et expérience/réussite universitaire en identifiant d'éventuelles spécificités sexuées de ce sentiment chez les hommes et chez les femmes. Le sentiment de discrimination est-il fonction de l'environnement universitaire, en particulier du sexe-ratio par filière ? Les jeunes faisant état d'un traitement différentiel négatif sont-ils moins intégrés à la communauté étudiante ? Font-ils davantage état d'absentéisme ? Exposent-ils des inquiétudes plus marquées par rapport à l'avenir ? Expérimentent-ils plus de « fragilités psychologiques » ? Autant de questions auxquelles ce travail répond en mobilisant les données de la dernière vague de l'enquête Conditions de vie de l'Observatoire de la vie étudiante (OVE, 2016). Le sentiment de discrimination apparaît d'autant plus important à cerner qu'il semble corrélé avec un certain nombre de fragilités qui pourraient entraver les trajectoires universitaires – sans que le lien de causalité soit toujours évident à établir.

## Des mobilités internationales d'études : un départ bénéfique ?

À travers les données du panel des bacheliers 2008 (SIES-MESRI), cet article a pour objectif d'étudier le lien entre les séjours temporaires d'études à l'étranger réalisés en 3<sup>e</sup> année de licence générale ou professionnelle et les trajectoires académiques. Si 13 % des bacheliers de 2008 ont réalisé une mobilité

d'études en licence, cette proportion varie fortement selon les quatre profils types de bacheliers définis au regard de leurs capitaux sociaux et scolaires. Le processus d'autonomisation, comme la décohabitation parentale ou encore le travail salarié et, plus généralement les conditions de vie des étudiants, influencent la réalisation d'une mobilité. Pour certains, les séjours d'études sont un atout important quant à l'obtention du diplôme et au déroulement de leur projet académique alors que pour d'autres, ils peuvent constituer des situations de fragilisation, voire un obstacle dans la validation du diplôme ou les poursuites d'études.

## Références bibliographiques

- Becquet, V. (2012). Les jeunes « vulnérables » : essai de définition. *Agora débats/jeunesse*, 62(3), 51-64.
- Brodiez-Dolino, A. (2016). Le concept de vulnérabilité. *La Vie des idées*, 11 février 2016. <http://www.laviedesidees.fr/le-concept-de-vulnerabilite.html>
- Cordazzo, P., Landrier, S. & Guégnard, C. (2018). Quand études et autonomie riment avec vulnérabilité. *Mondes sociaux*, mis en ligne le 4 juin 2018. URL : <https://sms.hypotheses.org/11667>.
- DEPP, MENJ-MESRI (2018). *L'Europe de l'éducation en chiffres*.
- Landrier, S., Cordazzo, P., & Guégnard, C. (dir) (2016). *Études, galères et réussites. Conditions de vie et parcours à l'université*. Paris : INJEP/La documentation française.
- Soulet, M.-H. (2005). Reconsidérer la vulnérabilité. *Empan*, 60(4), 24-29.
- Soulet, M.-H. (2008). La vulnérabilité, un problème social paradoxal. Dans V. Châtel, S. Roy (dir.), *Penser la vulnérabilité. Visages de la fragilisation du social* (p. 65-90). Presses Universitaires du Québec.

# Les vulnérabilités étudiantes, quels effets sur les parcours ?

*Nathalie Beaupère\* et Xavier Collet\*\**

Préoccupations des observatoires universitaires, les conditions de vie et d'études des étudiants<sup>1</sup> intéressent et concernent également les collectivités locales qui leur proposent notamment de multiples services. Au travers de leur offre culturelle, sportive, de transport ou de logement, les villes et métropoles sont sensibles à la qualité de vie des étudiants. De plus, à l'occasion du colloque Campus en mouvement (Orléans, 2016), la Conférence des présidents d'université (CPU) a fait dix propositions pour renforcer les liens entre les universités et leur territoire. L'une d'entre elles préconise notamment de : « *Développer des observatoires de la vie de campus en lien avec les agences d'urbanismes pour ajuster la politique des universités et des collectivités en fonction des besoins de la communauté universitaire* ».

L'étude à l'origine de cet article est inscrite dans le cadre du Schéma de développement universitaire de la métropole rennaise et du contrat local de santé de la ville de Rennes. En 2014, une première étude auprès des étudiants des deux universités Rennaises a permis d'alimenter les travaux de l'Observatoire métropolitain de l'enseignement supérieur, de la recherche et de la vie étudiante (OMESREVE), piloté par l'agence d'urbanisme AUDIAR<sup>2</sup>. En 2017, les collectivités locales, l'université de Rennes 1, l'université Rennes 2 et l'AUDIAR ont décidé d'actualiser les résultats de cette première enquête qui intègre des questions relatives aux conditions d'études, au temps de transport entre résidence et lieu d'étude, au logement, au travail rémunéré, à l'alimentation, à la santé, etc. Deux types de données sont mobilisées<sup>3</sup>, dont la plupart sont issues des réponses au questionnaire, d'autres viennent d'entretiens réalisés avec des étudiants inscrits en troisième année de licence<sup>4</sup>.

Avec un taux de retour de près de 25 %, cette étude met en exergue la diversité des profils des répondants et de leur cursus universitaire. Elle révèle également les inégalités entre les étudiants, plus ou moins soutenus par leurs proches, bénéficiaires ou non d'aides sociales. Elle pose ainsi la question de l'appréhension des inégalités, qui peuvent contrarier le bon déroulement des études. La littérature sur les vulnérabilités sociales et plus particulièrement les travaux d'Axelle Brodriez-Dolino et de Marc-Henri Soulet sont mobilisés pour éclairer et mieux appréhender les situations complexes des étudiants.

Dans une première partie, la vie des étudiants est abordée sous l'angle des vulnérabilités, en considérant d'une part le caractère multidimensionnel des difficultés qu'ils rencontrent, et d'autre part le fait que celles-ci s'inscrivent dans un contexte singulier de transition, vers la vie adulte et la vie professionnelle. Ensuite, à partir de cette approche multidimensionnelle, l'élaboration d'un indicateur synthétique met en lumière les profils d'étudiants les plus fragiles. Enfin, cet indicateur est mis en perspective avec la durée des parcours d'études et la réussite au diplôme pour tenter de déterminer les effets des situations de vulnérabilité sur les cursus.

---

\* Centre associé au Céreq de Bretagne, Univ Rennes, CREM UMR CNRS 6211, nathalie.beaupere@univ-rennes1.fr.

\*\* Univ Rennes, OSIFE - Observatoire du suivi de l'insertion professionnelle des étudiants, xavier.collet@univ-rennes1.fr.

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

<sup>2</sup> Agence d'urbanisme et de développement intercommunal de l'agglomération rennaise.

<sup>3</sup> Des extraits de réponses des étudiants au questionnaire sont cités et il est précisé entre parenthèses, le sexe, l'âge, l'année d'étude et le domaine de formation. Pour ce qui concerne les extraits d'entretien un prénom fictif est associé.

<sup>4</sup> Les thématiques de l'étude centrées sur les « conditions de vie et d'études » ont motivé le choix des étudiants inscrits en troisième année de licence, car ce sont des étudiants qui ont déjà passé au moins trois années dans l'enseignement supérieur. Ce sont donc des étudiants « expérimentés », ils sont plus souvent décohabitants que les étudiants de première année, ils sont à une année charnière de leur cursus puisqu'ils peuvent ou non faire le choix de poursuivre en master, ils ne sont pas trop focalisés non plus sur leur insertion professionnelle, comme pourraient l'être les étudiants de deuxième année de master.

## 1. La vulnérabilité, une approche multidimensionnelle

Depuis plus de trente ans, l'Observatoire national de la vie étudiante réalise des enquêtes sur les conditions de vie des étudiants. Leur régularité et la stabilité des questionnements permettent d'observer et d'analyser certaines évolutions relatives au logement, aux ressources, à l'emploi salarié, etc. L'enquête réalisée en 2013 s'intéresse à ces différentes thématiques, et plus particulièrement, Philippe Cordazzo (2016) s'interroge sur les étudiants vulnérables. S'il considère avant tout les situations de vulnérabilités économiques, il souligne que celles-ci doivent être appréhendées à partir « *des indicateurs de difficultés économiques différents des mesures traditionnelles de la précarité* » (Cordazzo, 2016, p. 183).

Son point de vue fait écho aux constats de Louis Gruel qui rappelle que le budget d'un étudiant n'est pas comparable au budget d'un ménage (2010), et une approche multidimensionnelle semble nécessaire pour appréhender au mieux les spécificités des modes de vie des étudiants. L'enquête réalisée, qui apporte des éléments sur les conditions d'études (orientation, projet, sociabilité étudiante), de vie (logement, alimentation, ressources, emploi salarié), mais aussi de santé (état de santé perçu, recours aux soins et financement des soins) justifie une analyse mobilisant ces différentes dimensions. De plus, elle est l'occasion de tester un « indicateur de vulnérabilité », qui intègre certaines de ces dimensions.

Appréhender les situations vécues par les étudiants au prisme de la vulnérabilité permet également de considérer les données de l'expérience individuelle et les données de contexte, qui affectent les incertitudes et les arbitrages des étudiants. Cette approche peut aussi se référer aux travaux de Marc-Henri Soulet et de Axelle Brodiez-Dolino, qui font écho à ceux de Robert Castel. Ainsi, Marc-Henri Soulet souligne que « *la vulnérabilité découle du fait que les sociétés contemporaines placent en leur cœur l'incertitude ; le mouvement de report sur l'individu de la tâche de se construire et de se maintenir comme sujet responsable participe de la remontée de la vulnérabilité comme grille de lecture des problèmes sociaux.* » (2005, p. 49). Pour ces auteurs, si la vulnérabilité renvoie toujours à un état de fragilité, elle n'est désormais plus appréhendée à travers les seules caractéristiques de l'individu. Elle n'est plus restreinte à des catégories de publics socialement définis comme « fragiles » et que la société doit protéger<sup>5</sup>.

Pour Marc-Henri Soulet (2005) la vulnérabilité est en effet devenue une « catégorie d'action publique » et Axelle Brodiez-Dolino (2016, p. 5) précise : « *La vulnérabilité recèle ainsi, selon Soulet, plusieurs caractéristiques. Elle est universelle d'abord, puisque nous sommes tous vulnérables ; elle est aussi potentielle (par la possible, mais non certaine, concrétisation d'un risque), relationnelle et contextuelle (nous ne sommes vulnérables que dans un contexte donné, et en fonction des protections dont nous bénéficions), individuelle (elle ne frappe pas tous les acteurs de la même façon : face à une même exposition, certains seront plus touchés que d'autres) et enfin réversible (il est possible d'agir sur les facteurs et le contexte). La vulnérabilité est donc commune à tous les individus, mais non égale.* »

Axelle Brodiez-Dolino et Marc-Henri Soulet soulignent ainsi les inégalités entre les individus, plus ou moins affectés ou confrontés à des situations de vulnérabilité. Ils ajoutent que la vulnérabilité se caractérise par sa « réversibilité ».

Cette problématique de Axelle Brodiez-Dolino et Marc-Henri Soulet, qui mettent notamment en évidence les dimensions universelle, relationnelle et contextuelle de la vulnérabilité, est de fait particulièrement opérante pour appréhender les conditions de vie des étudiants et étudiantes. Elle pointe notamment le hiatus souligné par Louis Gruel entre ressources et conditions de vie et d'étude. « *Il ne suffit pas en effet que les étudiants disposent de ressources assez élevées pour entretenir les conditions de vie quotidienne, il faut encore qu'ils disposent de ressources qui permettent d'entretenir leurs conditions de vie d'étudiants. Autrement dit il faut que non seulement le montant des ressources, mais aussi la façon dont elles sont obtenues, soient compatibles avec la poursuite de leur formation : lorsque des étudiants*

---

<sup>5</sup> Axelle Brodiez-Dolino rappelle que « *Le code pénal présente ainsi une liste limitative de six états de faiblesse physiques ou mentaux permettant de caractériser la vulnérabilité : l'âge, la maladie, l'infirmité, la déficience physique ou psychique et la grossesse.* » (Brodiez-Dolino, 2016, p.2).

échappent à l'insolvabilité en travaillant beaucoup à côté de leurs études, ils ne sont pas en situation de précarité économique immédiate mais ils fragilisent, "précarisent", la poursuite de leur cursus » (Gruel, 2009, p. 234).

## 1.1. Une autonomie source de contraintes...

Considérer la vulnérabilité comme une potentialité et/ou comme la résultante d'une conjonction de facteurs, implique de les identifier. Il va de soi que ne pas pouvoir satisfaire ses besoins primaires tels que se loger, se nourrir, se vêtir, ou encore se soigner, est une première source de vulnérabilité. Mais la vulnérabilité peut également être due à l'isolement, à l'impossibilité de pouvoir solliciter l'aide de proches, à un logement insalubre, ou à une santé physique et/ou morale dégradée.

Vécue au niveau individuel, la vulnérabilité n'en est pas moins socialement produite et Marc-Henri Soulet rappelle que « nous sommes inégalement positionnés dans ce contexte social d'incertitude, pas seulement en conséquence de nos choix mais avant tout parce que nous sommes inégalement protégés. Certains disposent d'armures, d'autres de boucliers et d'autres entrent dans le jeu, sans défenses, à mains nues » (Soulet, 2005, p. 29).

Les étudiants, en dépit de leurs caractéristiques communes, être bacheliers et avoir intégré l'enseignement supérieur et plus particulièrement ici l'université, sont eux aussi diversement « armés » quand ils commencent leur cursus. Ainsi, alors que pour certains les études sont assimilées à une entrée dans la vie adulte, qui se traduit notamment par une autonomie, financière et résidentielle, pour d'autres - encore « protégés » par leur famille - les études reflètent plutôt une poursuite de la scolarité.

### Encadré 1 • L'enquête auprès des étudiants rennais

La métropole de Rennes accueille près de 66 000 étudiants (Source AUDIAR) dont plus de 43 000 sont inscrits à l'université. Le champ de l'enquête regroupe une grande partie des étudiants des deux universités Rennaises (hors les sites de Saint-Malo, Saint-Brieuc et Lannion). Ainsi, 34 649 étudiants de niveau L1 à M2 ont été enquêtés, y compris les étudiants de PACES à DFASM3 pour la médecine, de PACES à DFSA02 pour odontologie, de PACES à DFSAP2 pour la pharmacie, de DUT et de licence professionnelle. Les doctorants, les étudiants en reprise d'études ou encore les inscrits en télé-enseignement, constituant des populations spécifiques, sont exclus. Ce choix méthodologique permet d'exclure de la population des personnes dont les conditions de vie pourraient être plus proches de celles d'actifs que d'étudiants.

Le 1<sup>er</sup> mars 2017, les 34 649 étudiants concernés ont reçu sur leurs adresses électroniques (étudiantes et/ou personnelles) un lien leur permettant de répondre au questionnaire en ligne. À la mi-avril 2017, après avoir effectué plusieurs relances, 7 974 étudiants ont répondu soit un taux de réponses de 23 %. Des disparités assez importantes ont été retrouvées entre l'échantillon et la population globale enquêtée (données administratives : APOGEE). Afin d'améliorer la représentativité de l'échantillon, un redressement a été réalisé à partir de deux variables : le sexe et le domaine de formation.

Parallèlement, 25 entretiens avec des étudiants de L3 des différents domaines de formation, deux entretiens avec des assistantes sociales du CROUS et du service interuniversitaire de médecine préventive et de promotion de la santé (SIMPPS) et un entretien avec un représentant d'une épicerie solidaire étudiante et deux représentants d'une association spécialisée dans l'accompagnement psychologique des étudiants ont été réalisés.

Au regard des résultats de l'enquête par questionnaire (cf. encadré 1), les parcours d'études sont marqués par une autonomie progressive pour une majorité d'étudiants. La décohabitation, l'indépendance financière et les premiers pas sur le marché du travail s'observent dès la première année d'étude, mais ils deviennent de plus en plus fréquents avec l'avancée en âge des étudiants et leur progression dans leur cursus d'études (cf. tableau 1). Ainsi, l'aide régulière des parents tend à diminuer, au profit d'une aide plus ponctuelle pour les étudiants de plus de 23 ans. De même, la part des étudiants qui ne perçoivent aucune aide de leurs parents augmente et passe de 7 % pour les moins de 21 ans à 18 % pour les plus de 23 ans. Parallèlement, les étudiants de 23 ans et plus sont les plus nombreux à exercer une activité salariée régulière.

**Tableau 1 • Processus d'autonomisation au regard de variables (activité rémunérée, mode d'habitation et aide des parents) et de l'âge**

Variables	Modalités	Moins de 21 ans	21-22 ans	23 ans et plus	Ensemble	Test Khi <sup>2</sup>
Activité rémunérée	Non	68 %	55 %	49 %	58 %	***
	Oui, sur une partie de l'année	21 %	24 %	22 %	22 %	
	Oui, sur l'ensemble de l'année	11%	21 %	29 %	22 %	
Mode d'habitation	Cohabitants	32 %	20 %	12 %	22 %	***
	Semi-décohabitants	48 %	40 %	23 %	37 %	
	Décohabitants	20 %	41 %	65 %	41 %	
Aide des parents	Oui, régulièrement	76 %	69 %	59 %	68 %	***
	Oui, ponctuellement	18 %	19%	23 %	20 %	
	Non	7 %	12 %	18 %	12 %	

Niveau de significativité : \* p < 0,05, \*\* p < 0,01, \*\*\* p < 0,001.

Source : enquête « Conditions de vie et d'études des étudiants rennais 2017 ».

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

Lecture : 68 % des étudiants de moins de 21 ans n'ont pas d'activité rémunérée quand c'est le cas de 49 % des étudiants de 23 ans et plus.

La vie des étudiants reflète finalement l'entrée dans la vie adulte. Celle-ci se traduit classiquement par des étapes clés comme l'obtention d'un premier emploi, une indépendance financière et une autonomie résidentielle, qui conduisent à quitter le domicile familial.

Cependant, sous l'effet de différents facteurs socio-économiques ou liés à la massification des poursuites d'études post-baccalauréat, ce modèle traditionnel, fondé sur une relative synchronisation des seuils d'indépendance vis-à-vis de la famille et d'entrée dans la vie adulte, est brouillé. Les différentes étapes ne sont plus franchies au même âge par tous, ni dans le même ordre. Dans le cas des étudiants, ces seuils sont franchis différemment selon leur origine sociale, leurs choix d'études et bien sûr leur progression dans leur cursus. Les périodes de cohabitation et décohabitation peuvent par exemple se succéder et sont loin d'être définitives comme l'expliquent Emmanuelle Maunaye *et al.* (2018, p. 129) : « *Les jeunes sont ainsi particulièrement exposés aux turbulences de la crise du logement, quel que soit leur statut social. De fait, un accident de la vie, une rupture amoureuse, un accident de santé ou un changement d'emploi, peut amener à une confrontation brutale au marché du logement, et à adopter des stratégies de repli au foyer parental par défaut de pouvoir prétendre à un logement autonome.* »

De plus, pour Cécile Van de Velde, l'entrée dans la vie adulte des jeunes français se caractérise par un processus qui, tout en désynchronisant les étapes et seuils de décohabitation, vise avant tout à « se placer ». Dans cette perspective la poursuite d'études joue un rôle prépondérant puisque c'est par le diplôme que vont, peu ou prou, se négocier les places à occuper. « *Le temps de la jeunesse associé à celui des études, y est pensé comme un "investissement à vie", déterminant de façon quasi définitive le statut social de l'individu, et donc légitimant le passage par la formation et la recherche du diplôme, tout comme la phase de dépendance qu'ils induisent* » (Van de Velde, 2008, p. 16).

Cette « injonction », à l'obtention de diplômes et des meilleures places, traduit l'individualisation du rapport aux études, elle-même source d'incertitude. La réussite des études est un enjeu d'autant plus important que, si pour une partie des étudiants la poursuite d'études a toujours été envisagée, *a fortiori* quand leurs parents sont eux-mêmes diplômés du supérieur, pour d'autres l'obtention du baccalauréat ouvre un champ de possibles relativement nouveau dans l'histoire familiale.

Pour les étudiants, notamment d'origine populaire, la poursuite d'études peut donc être source de fragilités, sociales et économiques mettant en difficultés le cursus. Elle repose parfois principalement sur les aides publiques qui leur permettent d'envisager un avenir qu'ils espèrent plus assuré. La vie étudiante peut aussi être associée à une précarité relativement consentie, parce qu'elle est considérée comme temporaire, ou comme « le prix à payer » en attendant des jours meilleurs.

*« Heureusement que je touche les bourses échelon 7, que je suis en location avec mon conjoint et que la ville de Rennes propose les transports gratuits pour les étudiants boursiers sinon je n'aurais pas pu faire d'études et j'aurais travaillé directement après mon bac. Par ailleurs, même s'il faut batailler un peu pour être exonéré des impôts sur le logement, heureusement que c'est possible, car payer près de 800 euros d'un coup en plus du loyer mensuel, plus du loyer pendant les vacances scolaires de l'été pour pouvoir garder son logement l'année d'après, c'est beaucoup »* (étudiante, 24 ans, M1, SHS).

*« J'achève ma cinquième année d'études à Rennes. Ce fut une expérience enrichissante tant par mes études que la vie personnelle que j'ai menée à côté. L'Université [...] offre beaucoup de possibilités aux étudiants pour forger leur personnalité, expérimenter, mener des projets divers, dans des domaines très différents. J'ai eu la chance d'avoir accès aux bourses universitaires (je vois cela comme une chance, étant donné que des étudiants en situation précaire n'y ont aujourd'hui pas le droit) et aux logements du CROUS durant 4 ans, de vivre à moins de 10 min à pied de mon université, de profiter des événements culturels organisés dans la ville... J'ai néanmoins dû avoir un job alimentaire les week-ends pendant 2 ans pour pouvoir subvenir à mes besoins, et je considère ceci comme un frein à la réussite scolaire. Le système de calcul des bourses du CROUS ne me semble aujourd'hui pas du tout cohérent avec la réalité, j'ai dû vivre pendant 2 ans avec 350 € par mois pour subvenir à la totalité de mes besoins (loyers, courses alimentaires...), peut-être existe-t-il des aides d'urgence, mais quand on sait que beaucoup d'étudiants sont dans le même cas, nous finissons par nous dire que c'est normal de galérer, alors que non, ce n'est pas normal »* (étudiante, 24 ans, M2, ALLC).

Au final certains étudiants doutent de la « rentabilité » des études et du diplôme qu'ils visent. Le chômage et les emplois précaires sont des perspectives peu abordées mais latentes.

*« Je suis en troisième année à la faculté de [...] de Rennes. Certes c'est une excellente faculté, mais son ambiance y est très malsaine à mon goût. J'ai du mal à me faire de nouveaux amis, heureusement que mes amis d'enfance se trouvent à Rennes également. C'est donc très dur de supporter la pression au quotidien, d'autant plus qu'il est rare que les membres de l'enseignement de la faculté nous tirent vers le haut ou nous encouragent. Apparemment Rennes est une superbe ville étudiante, autant dire qu'en 3 ans à Rennes je n'en ai pas beaucoup vu la couleur, ce qui me semble très triste avec du recul. On a beau dire que le travail payera un jour, tous ces sacrifices ne seront peut-être même pas à la hauteur de ce qu'on obtiendra. Dans mon entourage on m'a souvent dit que les années étudiantes sont les meilleures. Pour ma part, ce n'est absolument pas le cas »* (étudiante, 22 ans, L3, DEG).

*« Ma vie étudiante est très difficile vu mes soucis de santé je ne suis pas en mesure de faire un job en plus de mes études donc comme j'ai très peu de ressources j'ai des difficultés pour payer le reste de mon loyer ou me nourrir donc je saute des repas. Le CROUS avait pris en compte les ressources de mon père mais il ne m'aide pas, je n'ose pas aller voir l'assistante sociale. Je trouve qu'on est très mal informé sur nos droits, comment voulez-vous continuer vos études lorsque qu'il y a des difficultés financières surtout pour régler le loyer ? »* (étudiant, 23 ans, L1, SHS).



*« Ma vie étudiante de manière générale, c'est compliqué, il y a énormément de travail à gérer en plus de l'emploi que j'occupe le week-end car mes bourses ne me permettent pas de vivre du tout et ma famille est dans l'incapacité totale de m'aider. Je pense qu'être étudiant en général n'est pas un bon statut que ce soit en termes de sécurité sociale, d'argent (d'aide financière)... » (étudiante, 21 ans, L2, DEG).*

## 1.2. ...et de vulnérabilité

Les résultats de l'enquête, que confirment les entretiens, montrent que les étudiants les plus autonomes sont ceux dont les conditions d'études sont les plus affectées par leurs conditions de vie. Certaines situations sont décrites comme étant très difficiles et d'aucuns déclarent vivre dans la pauvreté. L'inégalité, voire l'injustice, sont également soulignées dans les commentaires laissés à la fin du questionnaire. Ainsi, les critères d'attribution des bourses sont de loin l'élément le plus contesté. Les grilles d'évaluation des enseignants sont aussi pointées du doigt, elles ne leur semblent pas toujours lisibles, compréhensibles et justes, alors qu'elles peuvent mettre en difficultés financières des étudiants (boursiers ou non) qui doivent refaire leur année. D'autres, confrontés à « la masse » des étudiants de leur promotion, ne parviennent pas à trouver un espace de sociabilité qui leur permettrait de créer des relations d'entraide avec leurs pairs. Aux difficultés à assumer leur autonomie, matérielle et financière, vient donc parfois s'ajouter la solitude, et la difficulté à répondre aux attentes d'une institution dont les codes leur échappent, ce qui tend à « désenchanter » la vie étudiante telle qu'ils avaient pu se l'imaginer.

Ces éléments sont autant de facteurs de vulnérabilité pour les étudiants, a fortiori pour celles et ceux qui ne peuvent être aidés par leur famille. Les extraits qui suivent rendent compte de ce qu'ont exprimé les étudiants dans le questionnaire :

*« Satisfaisante mais difficile de payer ses études seule, les bourses sur critères sociaux ne prennent pas en compte l'aide ou non de nos parents (je touche une pension alimentaire de mon père et rien d'autre en cas de problème et ma mère ne me donne rien et ne m'aide pas occasionnellement non plus) au contraire les bourses se base sur leur revenu alors que je peux prouver par A plus B que je ne peux pas vivre avec une simple pension et qu'ils ne m'aident pas. À court terme je souhaite seulement être prise en M2 de psychologie car je me suis donnée beaucoup de mal pour en arriver là, que ce soit d'un point de vue intellectuel, financier, physique et psychologique » (étudiante, 23 ans, M1 SHS).*

*« Assez satisfaisante. La plus grande difficulté réside dans le fait que je dois travailler à côté de mes études pour pouvoir subvenir à mes besoins, et ce travail empiète très grandement sur mes études ainsi que sur mes résultats (pas forcément la motivation de travailler mes cours les soirs où je travaille et en particulier le samedi où je travaille toute la journée). Rien à dire sur la vie sur le campus de Beaulieu, même si l'ajout de places de parking dans la zone sud du campus ne ferait pas de mal » (étudiant, 23 ans, L3 S&T).*

*« 5 années d'études à Rennes qui se finissent :*

*- cours : OK*

*- niveau social : il y a plein d'endroits que je n'ai pas découverts car il était trop tard (ce serait sympa de faire une communauté virtuelle d'étudiants rennais pour se partager les bons plans que ce soit des sorties, que ce soit pour les courses ou autres...)*

*- très déçue du système du CROUS pour les bourses. Mes parents ont connu une baisse de leurs revenus de 15 000 € entre 2014 et 2015 (ce qui est important quand on a des emprunts et un loyer à payer pour son enfant en études supérieures), j'ai fait une demande de recours gracieux mais cela m'a été refusé car l'année 2015 ne pouvait pas encore être prise en compte ce qui est complètement stupide puisqu'on ne vit pas avec les revenus qu'on avait 2 ans auparavant... Bref lamentable ! » (étudiante, 23 ans, M2, DEG).*

Des étudiants décrivent aussi des situations où leurs difficultés se cumulent et les rendent particulièrement vulnérables. La famille, dans la mesure du possible, joue alors un rôle important.



### 1.3. La famille premier soutien et ressource des étudiants

Au cours des entretiens et dans leurs réponses à la question ouverte, les étudiants ont fréquemment cité leur famille, soit parce qu'elle soutient leur projet d'études et/ou leur apporte un appui matériel et financier, soit parce qu'au contraire elle ne peut les soutenir dans leur cursus. Marie-Clémence Le Pape et Élise Tenret (2016) ont montré que les solidarités familiales influencent les choix d'études. À partir de l'enquête Conditions de vie de l'OVE, elles analysent « *les variations de l'entraide familiale dont bénéficient ou non les étudiants, afin de comprendre dans quelle mesure l'entraide familiale participe à accentuer certains clivages sociaux existants* ». Elles prolongent également la description des disparités matérielles objectives « *par un essai de réflexion sur la façon dont se perpétuent ces inégalités tranquilles, qui ne sont pas nécessairement vécues dans le registre de l'injustice* ». Elles soulignent : « *En effet, il peut être pertinent de se demander comment la variation de l'aide familiale, qui conditionne fortement les conditions de vie des étudiants, est perçue ou intériorisée par les étudiants, notamment dans la représentation qu'ils se font de la réussite universitaire et plus généralement de la méritocratie* » (p. 33).

Concrètement, les années d'études sont souvent vécues comme une transition vers la vie adulte, au cours desquelles l'aide familiale semble aller de soi dans les familles les plus favorisées – qui investissent dans les études de leurs enfants en anticipant de bonnes conditions d'insertion sur le marché du travail – alors qu'elle est souvent compliquée dans les familles plus modestes. La possibilité ou l'impossibilité de soutien et de solidarité familiale n'autorise pas les mêmes ambitions, de diplômes et professionnelles.

Dans cette étude, les entretiens révèlent des situations de fragilités où s'imbriquent des facteurs relatifs à la scolarité antérieure des étudiants, à leur projet d'études et professionnel, à leurs conditions de vie, mais aussi des facteurs très fortement liés à la situation de leur(s) parent(s) et plus largement de leur famille. Entrés dans un processus d'autonomisation, les étudiants mettent en évidence des difficultés économiques et de logement qui prennent le pas sur leurs études. Si les solidarités familiales restent importantes, elles ne vont pas de soi pour tous les étudiants. D'aucuns décrivent des situations où les solidarités s'organisent suivant les possibilités des membres de la famille et il n'est pas rare que les bourses perçues pour les études soient versées au budget familial. Outre les parents, la fratrie, les grands-parents et d'autres membres de la famille peuvent être sollicités pour financer les frais liés à la poursuite d'études.

Pour exemple, Virginie étudiante en droit, économie, gestion explique que c'est sa grand-mère qui paie son abonnement de bus, ses parents ne pouvant assumer cette dépense. Charlène, étudiante en sciences humaines et sociales indique que les aides financières perçues pour ses études contribuent à l'équilibre financier de la famille (sa mère et ses frères). Logée en cité universitaire, elle travaille dans une chaîne de restauration rapide et module ses horaires en fonction de ses besoins financiers et de son emploi du temps.

*« Cette année, ma mère m'aide. L'année dernière, elle m'aidait un peu mais pas énormément, même en première année. C'est vraiment cette année [elle explique qu'elle a retrouvé un emploi], oui, elle m'envoie un peu de sous tous les mois, enfin, un peu... oui quand même. Elle me paie mon loyer et puis, elle m'envoie un peu de sous, parce qu'elle touche des aides, justement pour mes études. Donc, les sous qu'elle me transfère. Puis, je lui ai laissé mes APL parce qu'elle a plus d'APL pour moi, que si je les prenais directement. Donc, pour l'instant, on fait comme ça et elle m'envoie l'argent après »* (Charlène, 20 ans, L3, SHS).

Claire étudiante en troisième année d'études de santé vit avec sa mère dont l'activité professionnelle est variable, ses bourses d'études sont indispensables à leur vie commune.

*« Il y a ma bourse, en sachant qu'il y a une partie que je donne à ma mère, une partie qu'on essaie de mettre un petit peu de côté, même si c'est un peu difficile. Vu que j'ai fait un prêt étudiant. Et sinon, c'est l'argent de poche, même si ça passe surtout dans la nourriture, ce genre de choses vu que – comme je mange beaucoup à la cafète – les fois où j'ai des TP et stages, etc. Donc, c'est surtout la nourriture, finalement, qui me fait monter*

*le prix. [...] Je n'ai pas vraiment l'impression de me priver mais je vois bien, par contre, par rapport à ma mère, comment elle réagit par rapport à l'argent, par rapport au manque de travail qu'elle a. Donc, c'est quand même quelque chose qui pèse, mais elle se débrouille toujours quand même pour faire en sorte qu'on ne se prive pas non plus, mais qu'on ne soit pas dans le rouge non plus quoi » (Claire, 21 ans, 3<sup>e</sup> année de santé).*

Le soutien des parents, qu'il soit matériel et financier ou soutien au projet d'études, affecte les conditions d'études. Dans leurs réponses à la question ouverte, les étudiants les plus isolés décrivent leurs difficultés...

*« Difficulté pour payer mon loyer. J'ai dû déplacer de l'argent d'un emprunt contracté l'année passée. Ma mère a également pu m'avancer certains loyers que je me tâche de lui rembourser en travaillant, au regard de sa situation peu confortable » (étudiante, 22 ans, M1, DEG).*

*« Je suis désavantagée par rapport à d'autres : je dois travailler pour subvenir à mes besoins à côté de mes études, sinon je ne mange pas. Cela crée un stress énorme et a un impact sur ma santé mentale ainsi que les résultats scolaires vu que j'ai 8 voire 10 heures par semaine où je ne peux pas me consacrer à mes études. C'est épuisant et démoralisant, et je suis épuisée en permanence » (étudiante, 23 ans, M1, DEG).*

*« D'une manière générale j'ai eu une assez bonne scolarité grâce à ma bourse mais depuis 2 ans étant passée d'un échelon 5 à un échelon 1, puis Obis cette année, c'est devenu dur. Je suis en double cursus cette année et le master que je fais impose d'avoir des revenus conséquents, ce qui n'est pas mon cas. Entre les photocopies le prix des projets qu'on doit obligatoirement faire pour valider notre année, mon budget n'a pas survécu et je suis actuellement à plus de 300 euros de découvert. Si mes parents ne m'avaient pas payé le loyer ce mois-ci et ne m'avaient pas fait un gros plein de courses je ne sais pas comment j'aurais fait » (étudiante, 24 ans, M2, ALLC).*

...tandis que les étudiants les plus soutenus soulignent le contexte favorable dans lequel ils peuvent travailler.

*« Deux années de concours pour PACES dont redoublement. Sensation de vivre comme un moine, un peu hors du temps et du monde. Sacrifier un peu de ses meilleures années. Très content d'être encore chez mes parents, pour leur soutien moral, et ne rien à avoir à gérer à comparer certains qui viennent d'une autre ville et qui doivent gérer leur intendance, leur budget. Si tout marche bien, passage en seconde année, du travail certes mais moins de pression et donc plus de temps pour profiter de la vie » (étudiant, 20 ans, en PACES).*

*« Très satisfaite dans l'ensemble. Je mesure aussi la chance que j'ai d'habiter tout près de mon lieu d'étude, et d'être chez mes parents » (étudiante, 20 ans, L2, DEG).*

*« Ma vie d'étudiant à Rennes se passe bien, je n'ai pas à me plaindre. Je vis chez mes parents donc je n'ai pas beaucoup de responsabilités. L'argent que j'ai gagné en été grâce à mon boulot me suffit pour sortir en semaine. Concernant mes projets à court terme, mon objectif est d'avoir ma L2 d'histoire pour pouvoir continuer mes études à Rennes 2 jusqu'au master et ensuite devenir enseignant » (étudiant, 20 ans, L2, SHS).*

Les solidarités familiales s'organisent et se négocient pour favoriser l'accès à l'autonomie des étudiants, car souvent les parents sont les garants de l'accès au logement indépendant. Parfois d'autres situations s'imposent, comme le maintien de la cohabitation, ou une forte dépendance financière pour les étudiants qui ne peuvent percevoir de bourses ou ne peuvent avoir une activité salariée – c'est le cas des étudiants des formations sélectives (écoles, IUT) ou de premières années de médecine, en raison d'emplois du temps chargés. En dépit des solidarités familiales, l'autonomisation peut donc aussi conduire à des situations de vulnérabilité, quand les étudiants sont contraints de faire des arbitrages qui nuisent à leurs conditions d'études.

Ces inégalités d'accès à l'enseignement supérieur et de conditions de vie ne sont pas nouvelles, mais le questionnaire permet de les détailler plus précisément. Il permet également d'appréhender les étudiants dans leur singularité, leur rapport aux études, leur rapport aux autres et les invite à évoquer leur projet.

## 2. Appréhender et comprendre les contextes de vulnérabilité

Les arbitrages consentis pour la poursuite d'études et accéder à une relative autonomie induisent des situations de précarité et de pauvreté qui ne sont pas sans effet sur le déroulement des cursus et la réussite au diplôme. Il est cependant difficile de les apprécier tant les situations varient et ne peuvent être considérées à l'aune des mesures classiques de précarité ou de pauvreté. Comme le rappelle Philippe Cordazzo (2016), « *la population étudiante est non seulement caractérisée par une forte hétérogénéité en termes économiques et d'autonomie, mais aussi par des dépenses très difficiles à mesurer* ».

Pour tenter d'appréhender au mieux les difficultés des étudiants et tenir compte de la complexité de leur situation, un groupe de travail « Conditions de vie » animé par le RESeau national des Observatoires du SUPérieur (RESOSUP)<sup>6</sup> a proposé une méthodologie permettant de construire un indicateur de la « vulnérabilité étudiante » prenant en compte les spécificités de cette population. À l'instar des approches de Marc-Henri Soulet et Axelle Brodiez-Dolino, cet indicateur tente d'appréhender différentes dimensions sources de vulnérabilité.

### 2.1. Un indicateur pour appréhender les contextes de vulnérabilité

L'indicateur proposé, s'inspirant des travaux de l'Observatoire de la vie étudiante des formations et de l'insertion professionnelle (OVEFIP) de l'université de Rouen (Bachelet, 2016), considère trois dimensions : une première liée à la dimension économique décrite par des variables relatives aux difficultés financières (impossibilité de faire face à ses besoins, ne pas manger à sa faim et renoncement aux soins) ; une deuxième liée aux conditions de vie et de santé des étudiants (nécessité de travailler, rencontrer de grandes difficultés concernant son logement ainsi qu'à la perception de l'état de santé physique et psychologique) ; une troisième liée à l'isolement, saisie par des variables relatives à l'aide des proches et au sentiment de solitude.

#### Encadré 2 • L'indicateur de vulnérabilité

Chacune de ses variables est affectée d'un coefficient (1 ou 2), afin de peser plus ou moins sur le score final. Les variables relatives aux difficultés financières étant plus révélatrices de vulnérabilité, elles sont affectées d'un coefficient plus important. Ainsi, le fait de « se sentir souvent seul » augmente par exemple le score de vulnérabilité de 1 point, tandis que « rencontrer des difficultés financières telles qu'il est impossible de faire face à ses besoins (alimentation, loyer, EDF...) » l'augmente de 2 points. À l'inverse, le fait de ne pas être concerné par un critère n'attribue aucun point pour celui-ci.

Le score de vulnérabilité d'un étudiant correspond à la somme des coefficients obtenus à chaque item. Un étudiant concerné par les deux critères précédemment cités, et aucun autre, aura donc un score de 3 (0+0+2+1+0+0+0+0+0). Le tableau qui suit présente les résultats de l'approche au regard des résultats au questionnaire, ainsi que les différentes variables utilisées pour la construction du score, leur poids et la part d'étudiants concernés par chacun des critères retenus.

<sup>6</sup> Construction d'un indicateur de la précarité étudiante, RESOSUP, Cahier n°5, septembre 2016.

**Tableau 2 • Coefficients et prévalence des composantes du score de vulnérabilité**

Critères	Variable	Coef.	Prévalence
Devoir travailler pour vivre	Travail indispensable	1	21,5 %
Se sentir psychologiquement en mauvaise santé	Santé psychologique	1	20 %
Rencontrer des difficultés financières telles qu'il est impossible de faire face à ses besoins (alimentation, loyer, EDF...)	Difficultés financières	2	18,5 %
Se sentir souvent seul	Isolement	1	12,5 %
Se sentir physiquement en mauvaise santé	Santé physique	1	11 %
Rencontrer de grandes difficultés concernant son logement	Difficulté logement	1	10,5 %
Devoir renoncer à des soins pour raisons financières	Renoncement aux soins	2	8,5 %
Ne pas manger à sa faim de manière répétée pour raisons financières	Alimentation	2	8 %
Ne pas avoir de proches sur qui compter en cas de besoins (aide financière ou matérielle)	Aide des proches	1	5 %

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

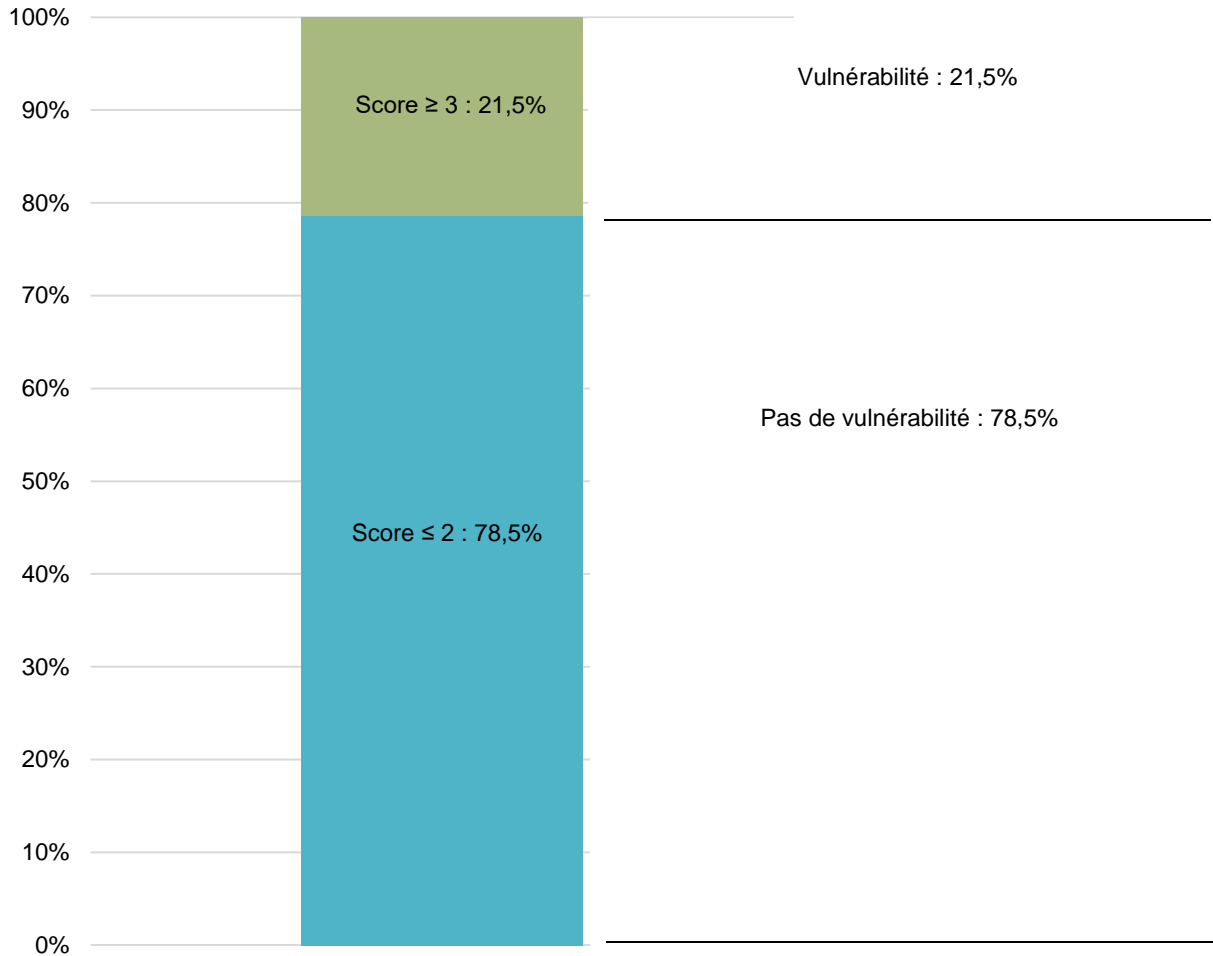
Champ : ensemble des répondants (n=7 974).

Lecture : dans notre étude, c'est le critère « devoir travailler pour vivre » qui concerne le plus grand nombre d'étudiants (21,5 %), alors qu'à l'opposé, ne pas avoir de proches sur qui compter en cas de besoin (aide financière ou matérielle) concerne 5 % des étudiants.

Au regard des résultats, deux classes sont distinguées (graphique 1), la première est composée par les étudiants en situation de vulnérabilité, la seconde par les étudiants qui ne sont pas dans cette situation. La construction de ces classes relève d'un arbitrage qui tient compte de la répartition des scores et des « degrés » de fragilité rencontrée par les étudiants. De fait, le recours à la médiane pour discrétiser les classes n'était pas pertinent puisque 47,5 % de la population obtient un score de 0.

La première classe, composée des étudiants qui obtiennent un score égal ou supérieur à 3, montre un cumul de difficultés dans différentes dimensions ce qui les pénalise fortement. La seconde classe regroupe des étudiants qui ont un score compris entre 0 et 2. S'ils rencontrent des difficultés, elles sont « restreintes » à une dimension, ou relèvent de dimensions différentes qui peuvent être « compensées » par d'autres.

Graphique 1 : Résultats et paliers du score de vulnérabilité



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

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

Lecture : 78,5 % des étudiants rennais ont un score de vulnérabilité inférieur ou égal à 2.

## 2.2. Identifier les facteurs de risque

Plus de deux étudiants rennais sur dix (21,5 %) sont en situation de vulnérabilité. Ce seuil diffère fortement en fonction des variables sociodémographiques : ce sont les étudiants de sexe féminin, les étudiants les plus âgés, issus des classes populaires, de nationalité étrangère, décohabitants, et boursiers qui semblent les plus fragiles (tableau 4).

**Tableau 4 • Prévalence de la vulnérabilité en fonction des caractéristiques sociodémographiques**

Variables	Modalités	Pas de vulnérabilité	Vulnérabilité	Test Khi <sup>2</sup>
Sexe	Femmes	76,5 %	23,5 %	***
	Hommes	81 %	19 %	
Âge	Moins de 21 ans	85 %	15 %	***
	21-22 ans	80 %	20 %	
	23 ans et plus	70,5 %	29,5 %	
Origine sociale	Classe populaire	72 %	28 %	***
	Classe moyenne	80 %	20 %	
	Classe supérieure	84,5 %	15,5 %	
Nationalité	Français	80 %	20 %	***
	Etranger	57 %	43 %	
Mode d'habitation	Cohabitants	90,5 %	9,5 %	***
	Semi-décohabitants	84,5 %	15,5 %	
	Décohabitants	67,5 %	22,5 %	
Bourse	Oui	75 %	25 %	***
	Non	82 %	18 %	
<b>Ensemble</b>		<b>78,5 %</b>	<b>21,5 %</b>	<b>-</b>

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

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

Lecture : 23,5 % des étudiantes rennaises sont en situation de vulnérabilité.

Le seuil de vulnérabilité varie également en fonction des domaines de formation : les étudiants les plus concernés sont inscrits en arts, lettres, langues et communication et en sciences humaines et sociales (tableau 5). À l'inverse, les étudiants de STAPS et de santé semblent moins soumis au risque de vulnérabilité. Ce constat fait écho aux résultats obtenus à l'université de Rouen où, en effet, une analyse « toutes choses égales par ailleurs » a permis de montrer qu'un étudiant inscrit en SHS a plus de risques d'être en situation de vulnérabilité que les autres, alors qu'à l'inverse, un étudiant inscrit en STAPS semble moins soumis à ce risque (Bachelet, 2016).

**Tableau 5 • Prévalence de la vulnérabilité en fonction des niveaux d'études et domaines de formation**

Variables	Modalités	Pas de vulnérabilité	Vulnérabilité	Test Khi <sup>2</sup>
Niveau d'études	Bac+1	81 %	19 %	**
	Bac+2	78,5 %	21,5 %	
	Bac+3	78 %	22 %	
	Bac+4	76 %	24 %	
	Bac+5	78,5 %	21,5 %	
Domaines de formation	Arts, lettres, langues et communication	70 %	30 %	***
	Sciences humaines et sociales	72,5 %	27,5 %	
	Droit, économie et gestion	82,5 %	17,5 %	
	Sciences et technologies	82,5 %	17,5 %	
	STAPS	85,5 %	14,5 %	
	Santé	89,5 %	10,5 %	
<b>Ensemble</b>		<b>78,5 %</b>	<b>21,5 %</b>	-

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

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

Lecture : 19 % des étudiants rennais de niveau bac+1 sont en situation de vulnérabilité.

Cependant, le risque de vulnérabilité est déterminé par des facteurs étroitement dépendants. Ainsi, l'avancée en âge révèle une augmentation de la décohabitation, de même les étudiants issus des classes supérieures sont nettement plus nombreux en santé qu'en arts, lettres, langues et communication ou en sciences humaines et sociales. Analyser le risque d'être en situation de vulnérabilité nécessite donc de raisonner « toutes choses égales par ailleurs » à partir d'un modèle de régression logistique incluant les caractéristiques sociodémographiques (sexe, nationalité, âge, type d'habitation, origine sociale, bourse) et les caractéristiques liées au contexte d'études (domaine de formation et année de diplôme), ce que présente le tableau 6.

**Tableau 6 • Régression logistique sur la probabilité pour un étudiant d'être en situation de vulnérabilité**

Variable	Modalité	Odds ratio	Signif.
Constante			< 0,0001
Sexe (réf. Homme)	Femme	1,258	0,000
Nationalité (réf. Française)	Étrangère	2,146	< 0,0001
Âge (réf. Moins de 21 ans)	21-22 ans	1,611	< 0,0001
	Plus de 23 ans	2,880	< 0,0001
Type d'habitation (réf. Cohabitants)	Semi-décohabitants	1,711	< 0,0001
	Décohabitants	3,803	< 0,0001
Origine sociale (réf. Classe supérieure)	Classe populaire	1,741	< 0,0001
	Classe moyenne	1,291	0,001
Bourse (réf. Non)	Oui	1,360	< 0,0001
Domaine de formation (réf. S&T)	ALLC	1,795	< 0,0001
	SHS	1,719	< 0,0001
	DEG	1,138	0,177
	STAPS	1,142	0,388
	Santé	0,762	0,051
Année de diplôme (réf. Bac+1)	Bac+2	0,830	0,043
	Bac+3	0,578	< 0,0001
	Bac+4	0,421	< 0,0001
	Bac+5	0,338	< 0,0001

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

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

Lecture : la probabilité d'être en situation de vulnérabilité est 1,7 fois plus importante pour les étudiants issus des classes populaires que pour ceux issus des classes supérieures.

La régression logistique confirme globalement les résultats de l'analyse descriptive, mais deux points méritent d'être soulignés. En premier lieu, les trois variables qui agissent le plus sur le risque d'être en situation de vulnérabilité sont la nationalité, l'âge et le type d'habitation. Pour les étudiants étrangers, ce résultat s'explique par le fait qu'ils connaissent des situations de vulnérabilités exacerbées par l'effet cumulatif des difficultés économiques, des difficultés liées à leurs conditions de vie (logement) et de celles liées à l'éloignement de leurs familles. Concernant les étudiants les plus âgés et les décohabitants, ils sont dans un processus d'autonomisation plus avancé et bénéficie *de facto* moins souvent du rôle protecteur de leur famille.

En second lieu, la probabilité d'être vulnérable diminue à mesure de la progression dans le cursus. Pour expliquer ce résultat, nous pouvons émettre l'hypothèse que les déterminants de la poursuite d'étude et de la réussite au diplôme dépendent des conditions de vie et d'études, et que les étudiants aux conditions de vie les plus précaires ont été, ou se sont, éliminés en cours de cursus. Cette hypothèse est confortée par ailleurs, par les travaux relatifs à la composition sociale aux différents niveaux de diplôme et mise en évidence notamment par l'Observatoire des inégalités<sup>7</sup> et par les statistiques nationales.

« La poursuite d'études longues à l'université est plus le fait de jeunes dont les parents sont cadres ou exerçant une profession intellectuelle supérieure : leur part passe de 31 % en cursus licence à 41 % en

<sup>7</sup> Cf. deux articles en ligne publiés sur le site de l'observatoire : <https://www.inegalites.fr/Les-milieus-populaires-largement-sous-representes-dans-l-enseignement-superieur> et [https://www.inegalites.fr/Du-college-aux-filieres-d-excellence-la-disparition-des-enfants-d-ouvriers?id\\_theme=17](https://www.inegalites.fr/Du-college-aux-filieres-d-excellence-la-disparition-des-enfants-d-ouvriers?id_theme=17)



*cursum doctorat. Inversement, alors que les enfants d'ouvriers représentent 13 % des étudiants inscrits à l'université en cursus licence, leur part est de 6 % en cursus doctorat* » (source : *Repères et références statistiques*, 2018, données MESRI-SIES).

Afin d'étayer concrètement cette hypothèse dans notre contexte, les données de l'enquête ont été agrégées avec celles d'APOGEE (variable résultats diplôme 2016/2017).

### 3. Effets des vulnérabilités sur les cursus

La littérature sur les déterminants des parcours d'études est riche et régulièrement actualisée par des travaux renouvelés. Ainsi, il est démontré que les déterminants « académiques » tels que le parcours scolaire antérieur à l'entrée dans l'enseignement supérieur, la série du baccalauréat, la filière choisie, l'affiliation au métier d'étudiant et d'autres caractéristiques relatives à la scolarité, influencent le déroulement des études (*cf.* entre autres Gruel, 2002 ; Beaupère *et al.* 2007 et 2009 ; Romainville et Michaut, 2012 ; Landrier, 2016). Dans un article récent, Yaël Brinbaum, Cédric Huguée et Tristan Poullaouec (2018) démontrent que les premières années dans l'enseignement supérieur sont marquées par le niveau scolaire en sixième. Parallèlement, il est avéré que les déterminants relatifs aux conditions de vie et plus particulièrement aux possibilités de financement des études conditionnent le déroulement du cursus et l'obtention du diplôme (*cf.* entre autres Gruel, 2002 et 2010 ; Laïb, 2014 ; Landrier *et al.*, 2016 ; Lièvre, 2018).

#### 3.1. Des inégalités en question

De fait, la très grande majorité des travaux consacrés aux scolarités soulignent que les inégalités sociales et scolaires déterminent encore fortement les parcours d'études et les chances d'obtenir un diplôme, *a fortiori* un diplôme « rentable » sur le marché du travail. Comme le montre Nadine Laïb, le choix de poursuite d'études dépend aussi des possibilités financières des familles et, rappelant les constats de Élise Verley et Sandra Zilloniz (2011), elle note : « *En termes d'ambitions, à caractéristiques scolaires comparables, les étudiants ne bénéficiant pas de l'aide de leurs parents ont une probabilité plus faible d'envisager des études longues* » (Laïb, 2014).

Les aides sociales, dont les bourses sur critères sociaux, pallient pour partie les difficultés financières des étudiants. Si elles ne suffisent pas à garantir des conditions de vie et d'études optimales pour tous les étudiants qui en ont la nécessité, Nadine Laïb démontre qu'elles ont un effet non négligeable sur la réussite des étudiants. « *Les taux de passage observés en deuxième année montrent l'impact prédominant des difficultés financières dans l'échec relatif des étudiants. L'absence d'allocation d'études semble un facteur aggravant. Ainsi, seulement 56 % des non boursiers en difficulté financière accèdent à un niveau bac+2 en deuxième année (contre 65 % pour l'ensemble des étudiants) et 17 % abandonnent leurs études dans le supérieur (contre 6 % en moyenne). Les boursiers réussissent davantage mais sans égaler la réussite des étudiants les plus aisés financièrement [...]. Les inégalités de réussite entre étudiants selon leurs difficultés financières se retrouvent dans toutes les grandes filières de l'enseignement supérieur* ».

Ces facteurs, individuels mais aussi de contexte, influencent de fait le déroulement des études. Dans notre enquête, des étudiants tendent à minimiser les conséquences de leurs difficultés, tandis que d'autres les soulignent. Des « inégalités » et des « injustices » sont décrites, voire dénoncées. La réussite et le mérite, analysés par Élise Tenret (2011), sont des questions sous-jacentes dans les entretiens et commentaires exprimés à la fin du questionnaire.

Les conditions de vie des étudiants révèlent les inégalités socioéconomiques qui affectent les parcours d'études, la réussite au diplôme et, *in fine*, l'insertion professionnelle (Giret *et al.*, 2016 ; Landrier *et al.*, 2016). En effet, comme le soulignent Louis Gruel et Guillaume Houzel (2009, p. 10) : « *Il est raisonnable de supposer un lien entre celles-ci [les conditions de vie] et les chances de poursuivre et de réussir les parcours dans l'enseignement supérieur. Degré de confort du logement, niveau et régularité des ressources, volume de temps disponible pour les études (i.e libéré des contraintes de transport, des*

charges domestiques, des activités salariales parallèles) gagnent évidemment à être examinées au regard des exigences du parcours académique ». Ainsi, pour Louis Gruel, « les chances de réussite aux examens sont déterminées par des facteurs trop nombreux et trop fréquemment liés entre eux pour qu'on puisse les analyser à l'aide de croisements classiques entre deux ou trois variables » (2002, p. 1). Par exemple, en raison du *numerus clausus*, le taux de réussite en PACES est bien moins élevé que dans les autres formations. Les caractéristiques sociodémographiques (sexe et origine sociale) et celles relatives aux conditions d'études (passé scolaire, domaine de formation), variables qui peuvent être liées entre elles, influent également sur la réussite universitaire.

Mesurer les effets des vulnérabilités étudiantes sur la réussite universitaire nécessite donc de raisonner « toutes choses égales par ailleurs » à partir d'un modèle de régression logistique incluant les caractéristiques sociodémographiques (sexe, nationalité, âge, type d'habitation, origine sociale, bourse) et les caractéristiques liées au contexte d'études (type de bac, âge au bac, domaine de formation et année de diplôme). Le tableau 7 présente les résultats de cette seconde régression.

**Tableau 7 • Régression logistique sur la probabilité pour un étudiant d'être ajourné aux examens de fin d'année (2016/2017)**

Variable	Modalité	Odds ratio	Signif.
Constante			< 0,0001
Seuil de vulnérabilité (réf. Pas de vulnérabilité)	Vulnérabilité	1,945	< 0,0001
Sexe (réf. Femme)	Homme	1,303	< 0,0001
Nationalité (réf. Française)	Étrangère	1,341	0,104
Âge (réf. Moins de 21 ans)	21-22 ans	1,060	0,545
	Plus de 23 ans	1,339	0,022
Type d'habitation (réf. Cohabitants)	Semi-décohabitants	0,919	0,315
	Décohabitants	0,779	0,001
Origine sociale (réf. Classe supérieure)	Classe populaire	1,294	0,001
	Classe moyenne	1,227	0,008
Bourse (réf. Non)	Oui	0,934	0,298
Domaine de formation (réf. S&T)	ALLC	1,005	0,969
	SHS	1,120	0,320
	DEG	0,998	0,986
	STAPS	2,220	< 0,0001
	Santé	3,656	< 0,0001
Année de diplôme (réf. Bac+1)	Bac+2	0,367	< 0,0001
	Bac+3	0,210	< 0,0001
	Bac+4	0,247	< 0,0001
	Bac+5	0,148	< 0,0001
Type de Bac (réf. S)	ES	1,366	0,001
	L	1,747	< 0,0001
	Technologique	2,414	< 0,0001
	Professionnel	3,089	< 0,0001
	Autre	1,385	0,127
Âge au bac (réf. à l'heure)	En avance	0,845	0,172
	En retard	1,559	< 0,0001

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

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

Lecture : la probabilité d'être ajourné aux examens de fin d'année est 1,9 fois plus importante pour les étudiants se situant dans le seuil de vulnérabilité que pour ceux se situant dans le seuil aucune vulnérabilité.

Globalement, les résultats confirment ceux largement partagés dans la littérature sur le sujet. Tout d'abord, le passé scolaire et les caractéristiques individuelles des étudiants influent sur la réussite universitaire. En effet, comparativement aux bacheliers S, les bacheliers technologiques et professionnels ont respectivement 2,5 et 3 fois plus de risques d'être ajournés aux examens de fin d'année. En outre, avoir obtenu son bac en retard accroît ce risque. En revanche, les femmes, les étudiants de nationalité française et ceux issus des classes supérieures sont nettement moins exposés à ce risque d'échec (tableau 7).

Ces résultats mettent aussi en évidence l'importance du contexte d'études. Ainsi, une fois l'écueil de la première année franchi, le risque d'échec diminue de manière significative. En revanche, ce risque est nettement plus important dans certaines filières comme STAPS et Santé (respectivement 2,2 et 3,6 fois plus important qu'en Sciences et technologies).

Mais l'analyse de la réussite universitaire, au regard des vulnérabilités étudiantes, s'avère également riche d'enseignement puisqu'elle démontre à caractéristiques équivalentes, que les étudiants en situation de vulnérabilité ont deux fois plus de risques d'être ajournés aux examens de fin d'années que les autres.

### 3.2. Coursus d'étudiants vulnérables

Les statistiques descriptives et la régression logistique permettent de mettre en lumière des facteurs de risque de vulnérabilité. Les éléments recueillis lors des entretiens révèlent quant à eux l'expérience des étudiants à travers le récit qu'ils font de leurs conditions de vie et d'études. Pour certains, la réussite aux examens sera au rendez-vous en dépit d'un contexte plutôt défavorable, mais l'expérience de la vulnérabilité peut les amener à revoir à la baisse leurs ambitions initiales (Émilie). Les étudiants décrivent aussi des situations tendues où l'équilibre des conditions de vie peut être mis à mal et perturber le déroulement du cursus (Vanessa). Pour d'autres, le cumul des difficultés est tel qu'il affecte le déroulement des études au quotidien et contrarie la réussite aux examens (Achour).

- *Émilie, une réussite universitaire (trop) coûteuse*

Émilie a 22 ans, le score de vulnérabilité calculé à partir de ses réponses au questionnaire est de 3. Elle ne déclare pas de difficultés de logement, ni d'alimentation, mais elle estime que sa santé psychologique et sa santé physique sont mauvaises et qu'elle est isolée socialement. Ce contexte influence ses choix de poursuite d'études. Le fait de vivre encore un peu chez sa mère et/ou chez son compagnon, quand elle n'est pas dans son studio à Rennes, lui apporte une relative stabilité et un soutien qui la protège.

Lors de l'entretien, réalisé en mai 2017, elle attendait ses résultats de L3 mais était certaine d'obtenir sa licence de psychologie. Titulaire d'un bac L, elle s'est beaucoup investie dans ses études, elle a travaillé seule la plupart du temps et s'astreignait à des horaires qui lui semblaient socialement acceptables ; avoir du « temps libre » l'a déstabilisée. En l'absence de cours le mercredi matin, elle réalisait quatre heures de ménage chez des particuliers chaque semaine. Quand elle décrit ses conditions de vie elle souligne qu'elle n'a jamais vécu dans un milieu aisé, elle évoque des origines sociales modestes, sa mère est agent hôtelier dans un EHPAD et elle a peu de contact avec son père.

*« - Est-ce que ça vous est arrivé des fois de vous restreindre ou de différer des dépenses parce que vous ne pouviez pas, c'était trop juste ?*

*- Non, pas forcément. Mais après, je n'ai jamais eu le sentiment par exemple d'être un peu aisée. Enfin, je suis née dans une famille où on n'avait pas forcément de l'argent. Donc en fait, ça ne me manque pas forcément, contrairement à d'autres étudiants, je pense, qui ont eu des revenus plus importants parce que leurs parents avaient des revenus plus importants. Du coup je ne sais pas, je pense que c'est différent. Moi, je n'ai pas l'impression. Après, je pense que je me restreins toute seule aussi. Voilà. »*

Alors qu'elle va obtenir sa licence de psychologie, en trois ans et sans doute avec une mention, Émilie hésite à candidater en Master. Elle laisse entendre que l'obtention de sa licence lui a beaucoup coûté

socialement, et en termes de santé, et qu'elle n'est pas sûre de pouvoir poursuivre ses études une ou deux années supplémentaires. Cependant, elle souligne que sa licence de psychologie sera difficile à valoriser sur le marché du travail et qu'un diplôme de niveau bac+5 s'impose dans cette discipline.

Elle a réalisé un stage d'un mois auprès d'une neuropsychologue pour découvrir cette profession qui *a priori* l'intéresse. Mais, si cette expérience lui a plu, elle ne sait pas si elle ferait « ça toute sa vie ». Elle réévalue ses ambitions, met en balance ses aspirations à étudier la psychologie – avec une spécialisation en neuropsychologie – et un projet de réorientation en BTS ou en licence professionnelle, « plus raisonnable » ou « plus conforme » à son milieu social d'origine. Pour justifier son hésitation elle évoque aussi la situation de son ami, inscrit en BTS Assistant de gestion, en alternance à Mac Do où il travaillait pendant sa première année de licence d'histoire. Opposant « la théorie » et « la pratique », elle fait alors part de son envie de faire elle aussi une formation en alternance qui, outre le fait de concilier temps de formation et temps d'entreprise, lui garantirait un « revenu » régulier et donc plus d'autonomie.

Lors de l'entretien, elle réévalue le coût que représente pour elle le fait de poursuivre ses études de psychologie, alors même qu'elle doute de ses projets. La sélection à l'entrée en M1 a également contribué à brouiller les cartes, notamment celles relatives aux critères de sélection sur lesquels elle n'a pas d'information. Elle cherche les options qui lui paraissent les moins coûteuses et les plus sécurisantes, à l'image des « avantages » que peut représenter un « petit supérieur » (Orange, 2009, 2018). Finalement, si elle ne remet pas en cause ses choix d'orientation post-bac, elle hésite à s'engager dans un cursus long dont la finalité professionnelle l'insécurise *a priori*. La solitude de ses trois années d'études et ses incidences sur sa santé l'ont aussi isolée à l'heure de faire des choix de professionnalisation.

- *Vanessa, poursuivre ses études « pour s'en sortir »*

Vanessa a 21 ans, le score de vulnérabilité calculé à partir de ses réponses au questionnaire est de 7, ce qui la positionne dans la « tranche » des personnes très vulnérables. Elle déclare notamment que : son travail est indispensable pour vivre ; elle a des difficultés financières ; elle a des difficultés de logement ; elle a déjà renoncé à des soins médicaux ; elle est isolée. À la différence d'autres étudiants elle a acquis une autonomie certaine, qu'elle déclare vouloir préserver même si son prix se révèle élevé.

Inscrite en L3 de droit, elle est titulaire d'un bac S avec mention bien. Elle a fait ses deux premières années de licence dans une antenne universitaire dans une région voisine de la Bretagne avant de s'inscrire en L3 à Rennes. Elle explique ce choix par son souhait de se rapprocher d'amies et elle devait de toute façon poursuivre dans une université. Si elle a un temps envisagé d'être avocate, elle réévalue ses projets mais souhaite poursuivre les études qu'elle a commencées.

« - [je continue en droit] *Parce que j'aurai un travail, parce que j'aurai un travail avec un diplôme de droit normalement, c'est le secteur qui recrute le plus quoi, donc...*  
- *Ah oui, d'accord.*  
- *Dans tout. Il y a des moyens de passer des concours dans la fonction publique, on peut toujours faire assistant juridique..., voilà quoi. »*

Vanessa vit dans une résidence universitaire où elle a un studio. Boursière elle ne bénéficie d'aucun soutien de ses parents avec lesquels elle n'a aucun contact. Elle est en revanche soutenue par ses grands-parents qui l'accueillent parfois les week-ends ou durant les vacances. Pour financer ses études elle travaille l'été et ce depuis de nombreuses années, elle explique qu'elle a eu plusieurs « petits boulots » différents.

« - *Vous avez travaillé ?*  
- *Oui. Sinon, j'ai fait plein de trucs. J'ai fait ouvrière agricole, j'ai fait secrétaire médicale, j'ai fait barmaid pendant un été, j'ai fait la plonge dans un resto, le week-end pendant ma L 2, et voilà. J'ai fait des petits boulots, quoi.*  
- *Oui. Cet été, vous avez quoi comme projet ?*  
- *Je pense que je vais essayer de faire de l'intérim. »*

À la différence d'autres étudiants, boursiers ou non, elle est relativement informée des aides qu'elle peut mobiliser et avec des amis ils « se passent le mot ». Son emploi du temps est centré sur ses études, elle travaille à la fac toute la journée et à la bibliothèque universitaire le soir, mais elle l'ajuste en fonction de ses besoins financiers. Ainsi, alors qu'elle avait trois mois d'impayé de loyer elle a démarché les commerces et enseignes de petite restauration avec son CV pour trouver un emploi qui lui permette de « se remettre à flot ». Elle a travaillé 15 heures/semaine pendant trois mois, surtout le midi et l'après-midi. Elle a compensé son absence en cours par une fréquentation assidue de la bibliothèque universitaire, jusqu'à sa fermeture à 22H00.

Lors de l'entretien Vanessa semble satisfaite de ses études et de ses conditions de vie, son studio est « bien placé » à proximité des transports en commun et relativement proche de sa faculté, elle bénéficie d'aides sociales et est entourée d'amis avec qui elle travaille, révise et sort parfois. Cependant l'équilibre est ténu, il lui est arrivé de ne pas avoir la possibilité de faire un repas complet, de différer des dépenses de soins médicaux, de chercher un emploi pour payer son loyer, de sacrifier des heures de cours et d'emprunter de l'argent à des amis. Elle souligne qu'elle pourrait aussi solliciter ses grands-parents - qui l'aident déjà régulièrement, mais elle précise : « *vraiment à l'extrême où je ne m'en sortais pas, ils m'aideraient.* » Elle explique qu'à l'instar de ses amis elle est « *quand même un peu en galère* », mais qu'ils soient dans la même situation leur permet de s'entraider. Entre amis ils se prêtent de l'argent en attendant le versement de leurs bourses ou de leur salaire, quand d'autres sont préservés de ces préoccupations.

*« J'ai des amis, mais ils vivent encore chez leurs parents, ils ne sont jamais partis. Moi, je n'aimerais pas mais bon. Sauf que, ils mettent les pieds sous la table quoi, ils n'ont pas besoin de laver leurs fringues, d'aller faire leurs courses, gérer leur budget, ces choses-là. Ils travaillent et ils gardent leurs sous. C'est plus facile, je trouve. »*

Le fait de devoir gérer seule à la fois ses études et sa vie de jeune étudiante autonome, avec de faibles ressources, rend la situation de Vanessa relativement vulnérable. Le moindre « caillou » peut compliquer son quotidien. Vanessa perçoit ses études de droit - qui devraient lui garantir une insertion professionnelle - comme un investissement et elle pallie au jour le jour à ses difficultés.

- *Achour, des études marquées par le déclassement académique et la précarité*

Originaire d'Afrique du Nord, Achour, 27 ans, est arrivé à Rennes pour poursuivre ses études universitaires en 2016. Au regard de ses réponses au questionnaire il présente un score de vulnérabilité de 4, moins élevé que celui de Vanessa qui a pourtant davantage de ressources. Dans le questionnaire il déclare des difficultés à se nourrir, des difficultés de logement et une santé psychologique mauvaise. L'entretien met en évidence ses préoccupations quotidiennes qui génèrent des angoisses signes de mal-être. Il décrit ses difficultés financières qui le conduisent à solliciter les Restos du cœur, à partager le logement de fonction d'un ami, l'impossibilité de solliciter sa famille mais plutôt la solidarité d'autres étudiants également « en galère ». Bien que son score de vulnérabilité soit « plus faible » que celui de Vanessa, il est plus vulnérable car il bénéficie de moins de ressources, humaines et financières.

Alors qu'il avait fait une première année de master dans son pays d'origine, il est admis en L3 en France. Le choix d'étudier à Rennes s'est imposé à lui en raison des réseaux d'entraide qu'il pouvait mobiliser. En effet à son arrivée il a été logé par des amis.

*« - Pour le logement, je pense que le défi numéro un, déjà pour trouver quelqu'un qui va vous louer une chambre ou un studio. Donc, c'est un petit peu compliqué. Déjà, il faut avoir un garant, quelqu'un de la famille logiquement, moi je n'ai pas de famille ici. J'ai des cousins à Paris mais ils ne parviennent pas, quand même, à faire ce fameux papier, pour des conditions économiques aussi. Déjà, il y a le garant et parfois, il faut avoir un CDI pour garantir comme quoi tu vas pouvoir payer. Donc, ça, c'est le premier défi. En plus, je trouve que c'est un peu cher aussi le loyer et vu que je suis en 3<sup>e</sup> année, je n'ai pas le droit à une chambre universitaire.*

[...]

*- Moi, heureusement, j'ai des amis, je suis hébergé chez des amis.*

*- D'accord, ok. Et eux, comment ils ont fait pour trouver ?*

*- L'année passée, ils ont fait une colocation, ils étaient à 3.*

- *D'accord.*

- *Mais, ils étaient quand même, les 3 premiers mois, ils étaient hébergés chez un autre ami. Donc, c'est un petit peu un cercle vicieux. Les premiers qui arrivent, ils doivent..., ce n'est pas « doivent » mais ils font ça. Ils hébergent les nouveaux venus comme ça. C'est une chaîne. Donc, les premiers, les débuts, c'est vraiment très difficile. »*

À cette difficulté pour trouver un logement, s'ajoute le fait de vivre en colocation dans des conditions parfois inconfortables, où l'espace de travail est réduit. Après une première année de colocation, Achour partage le « logement de fonction » d'un ami gardien d'hôtel. S'ils paient le loyer, le dépôt d'une garantie ne semble pas avoir été nécessaire. Lors de l'entretien, il garde pour objectif de trouver un emploi « *pour ne pas revivre comme l'année dernière* ». Sa première année à Rennes a été très difficile. Il limite ses dépenses et parfois se passe de repas. Pendant la campagne d'hiver des Restos du cœur, qu'il a sollicités sur les conseils de ses amis, il a pu bénéficier de colis alimentaires qui ont vraiment soulagé son quotidien.

En dépit de ces difficultés qui affectent aussi ses études - il doit aller au rattrapage - il veut rester confiant. Un système d'entraide entre étudiants étrangers et notamment originaires de son pays les aide à tenir. Rencontré au printemps, il souhaite ardemment trouver un emploi pour être plus autonome, mais le fait d'être étranger est un obstacle. Travailler tout l'été à temps plein et avoir un emploi régulier d'au moins 12h00 par semaine pendant l'année universitaire lui semble l'idéal. Il décrit la situation d'un de ses amis qui travaille dans une entreprise de nettoyage : « *Il a un CDI de 12h et demie par semaine et il s'en sort très bien. Donc, il a un petit studio. Ça va, il arrive quand même à faire des économies et même il va rentrer [dans leur pays] cet été.* »

« - *Aujourd'hui, est-ce que vos conditions de vie vous permettent de réaliser vos études comme vous le souhaitez ?*

- *C'est un peu difficile. Oui. Franchement, c'est un peu difficile. Déjà, psychologiquement, tu n'arrives pas à te concentrer à 100% à tes études. À ma promotion, j'étais 2<sup>e</sup> major de promo donc, j'étais vraiment quelqu'un en ... [dans son pays]. Et ici, je me suis trouvé au rattrapage. »*

Le fait de ne pas avoir de ressources régulières le conduit, soit à anticiper certaines dépenses quand il le peut, par exemple acheter un abonnement de transport annuel, soit à restreindre d'autres dépenses pourtant essentielles, comme celles liées à ses repas. Ses projets d'études sont dépendants de sa situation financière et de la possibilité qu'il aura ou non de trouver un emploi qui lui permette de trouver un logement et d'étudier sereinement. Il envisage de rester à Rennes les deux prochaines années, le temps d'obtenir un master. Actuellement, il n'a pas les moyens financiers d'aller visiter sa famille, le voyage coûte trop cher. En dépit des moyens de communication, l'éloignement de la famille reste difficile pour les étudiants en mobilité internationale, d'autant plus qu'ils portent souvent les aspirations de leurs proches et ne peuvent leur signifier que leur vie d'étudiant en France est très difficile voire précaire.

## Conclusion

Au terme de cette étude exploratoire, différents points peuvent être soulignés. Le premier a trait à l'importance de la diversité et des spécificités des modes de vie des étudiants. Comme le montrent de nombreuses études, les ressources des étudiants sont difficilement et diversement appréciables et ne peuvent être le seul indicateur de leurs conditions de vie et d'études. De plus, inscrits dans un cursus plus ou moins long, les étudiants construisent leur autonomie, résidentielle, financière, au fil des années, mais également au gré des opportunités qu'ils peuvent avoir. Marc-Henri Soulet et Axelle Brodriez-Dolino incitent alors à considérer les vulnérabilités – les fragilités – auxquels les individus sont tous plus ou moins soumis et les différents facteurs qui les affectent. Cette grille de lecture permet d'inscrire les vulnérabilités étudiantes dans un contexte multidimensionnel, combinant des éléments relatifs, aux conditions d'études (orientation, projet, sociabilité étudiante), de vie (logement, alimentation, ressources, emploi salarié), de santé (état de santé perçu, recours aux soins et financement des soins), mais aussi en prenant en compte les caractéristiques individuelles et les données de contexte.



Ainsi, pour tenter d'appréhender au mieux les difficultés des étudiants et tenir compte de la complexité de leur situation, un indicateur synthétique de la « vulnérabilité étudiante », prenant en compte différentes dimensions de la vie des étudiants a été élaboré et testé. Les premiers résultats montrent que les étudiants étrangers, les plus âgés et les décohabitants sont les plus fragiles. En outre, la probabilité d'être vulnérable diminue à mesure de la progression dans le cursus. Un constat qui s'explique probablement par les déterminants de la poursuite d'étude et de la réussite au diplôme dépendant des conditions de vie et d'études. Les étudiants aux conditions de vie les plus précaires ont été, ou se sont, éliminés en cours de cursus, suite à des échecs, des abandons, des réorientations. L'analyse de la réussite universitaire au regard des scores de vulnérabilité vient confirmer cette hypothèse, puisqu'elle démontre « toutes choses égales par ailleurs », que les étudiants en situation de vulnérabilité ont deux fois plus de risques d'être ajournés aux examens de fin d'année que les autres.

Le recours à ce type d'indicateur permet d'apprécier, dans leur globalité, la situation des étudiants et révèlent les situations tendues dans laquelle ils se trouvent et qui augurent parfois des échecs aux examens voire des abandons. Pourtant certains facteurs qui affectent la vulnérabilité des étudiants sont, comme le souligne Marc-Henri Soulet, réversibles. En effet, les difficultés de logement des étudiants peuvent faire l'objet de politiques publiques, tout comme l'accès à l'alimentation comme le montrent les initiatives locales d'épicerie solidaire ou de partenariat avec des associations caritatives sur les campus. Si ce type d'indicateur révèle des situations complexes pour lesquelles une intervention, une aide sociale, serait envisageable, il n'en reste pas moins que leur lecture et leur analyse restent à contextualiser. Les réponses aux questionnaires sont par définition déclaratives et révèlent la perception des individus, qui peuvent masquer ou minimiser leurs difficultés, comme dans le cas d'Achour, ou être considérés comme des signaux, des demandes d'aide ou de vigilance comme les situations d'Émilie et Vanessa le laissent entrevoir.

Perfectible, ce type d'indicateur peut se révéler utile pour mieux identifier les étudiants qui, à défaut d'information, à défaut de temps disponible, ou pour toute autre raison, ne peuvent solliciter l'aide qui leur permettrait de mener au mieux leurs études et par la suite leur insertion professionnelle.

## Références bibliographiques

- Bachelet, A. (2016). *Conditions de vie des étudiants 2014 : Fiche n° 3 Précarité*. Observatoire de l'université de Rouen (OVEFIP), janvier.
- Brodiez-Dolino, A. (2016). Le concept de vulnérabilité. *La Vie des idées*. URL : <http://www.laviedesidees.fr/Le-concept-de-vulnerabilite.html>
- Brodiez-Dolino, A. (2013). Vulnérabilités sanitaires et sociales. *Le Mouvement Social*, 242, 3-8.
- Castel, R. (2009). *La montée des incertitudes*. Paris : éditions du Seuil, coll. « La couleur des idées ».
- Cicchelli, V. & Erlich, V. (2000). Se construire comme jeune adulte. Autonomie et autonomisation des étudiants par rapport à leurs familles. *Recherches et prévisions*, 60, 61-77.
- Cordazzo, P. (2016). Les étudiant-e-s vulnérables : entre renoncements et travail contraint. Dans J.-F. Giret, C. Van de Velde & É. Verley (dir), *Les vies étudiantes. Tendances et inégalités* (p. 183-193). Paris : la Documentation française, coll. « Études et recherche de l'Observatoire national de la vie étudiante ».
- Giret, J-F., Van de Velde C. & Verley É. (2016), *Les vies étudiantes, tendances et inégalités*. Paris : la Documentation française, coll. « Études et recherche de l'Observatoire national de la vie étudiante ».
- Gruel, L. (2002). Les conditions de réussites dans l'enseignement supérieur. *OVE Infos*, 2, avril.
- Gruel, L., Vourc'h, R., & Zilloniz, S., (2007). Les dépenses des étudiants et l'évolution de leur niveau de vie (1997-2003). L'éclairage apporté par l'enquête triennale « Condition de vie » de l'OVE. *Education & formations*, 75, 189-204.
- Gruel, L., Galland, O. & Houzel, G. (2009). *Les Étudiants en France. Histoire et sociologie d'une nouvelle jeunesse*. Rennes : Presses universitaires de Rennes, coll. « Le sens social ».

- Laïb, N. (2014). La réussite des étudiants selon les difficultés financières et la perception d'une allocation d'études ». *Note d'information*, 14.05, Enseignement supérieur et recherche, MENESR-DGESIP/DGRI-SCSESR-SIES.
- Landrier, S., Cordazzo, P. & Guégnard, C. (2016). *Études, galères et réussites. Conditions de vie et parcours à l'université*. Paris : INJEP/ La Documentation française,.
- Le Pape, M.-C., & Tenret, É. (2016). Solidarités familiales et conditions de vie étudiante : des disparités objectives aux inégalités perçues. Dans Giret J-F., Van de Velde C. & É. Verley, *Les vies étudiantes, tendances et inégalités* (p. 33-46). Paris, la Documentation française, coll. « Études et recherche de l'Observatoire national de la vie étudiante ».
- Lièvre, A. (2018). Les ressources des étudiants selon la formation suivie. *Note d'information du SIES*, 18.05.
- Maunay, E. et al. (2018). Recohobitation prolongée et évolution des normes de transition vers l'âge adulte : une perspective générationnelle. Dans G. Boudesseul et al., *Jeunesses et transitions vers l'âge adulte : quelles permanences, quelles évolutions depuis 30 ans ? Actes des XXIV<sup>èmes</sup> Journées du longitudinal* (p. 129-138). Marseille : Céreq, coll. « Échanges » (n° 6).
- Orange, S. (2018). Des ambitions raisonnables et raisonnées. Accéder à l'enseignement supérieur par les IUT et les STS. *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, 6, 113-132.
- Orange, S. (2009). Un « petit supérieur » : pratiques d'orientation en section de technicien supérieur. *Revue française de pédagogie*, 167, 37-45.
- Soulet, M-H. (2005). La vulnérabilité comme catégorie de l'action publique. *Pensée plurielle*, 10, 49-59.
- Tenret, É. (2011). Les étudiants et le mérite. À quoi bon être diplômé ? Paris : la Documentation française, coll. « Études et recherche de l'Observatoire national de la vie étudiante ».
- Van de Velde C. (2008). *Devenir Adulte. Sociologie comparée de la jeunesse en Europe*. Paris : Presses universitaires de France, coll. « le lien social ».
- Verley, É., Collet, X., & Cordazzo, P. (2016). Vulnérabilité économique, entre objectivation et ressenties... Dans S. Landrier, P. Cordazzo, C. Guégnard (dir), *Études, galères et réussites : Conditions de vie à l'université* (p. 133-152). Paris : INJEP/La Documentation française.
- Verley, É. et Zilloniz, S. (2011). Les conditions de vie des étudiants : fragilités économiques, fragilités studieuses. Dans O. Galland, É. Verley et R. Vourc'h (dir), *Les mondes étudiants. Enquête conditions de vie 2010* (p. 227-238). Paris : la Documentation française, coll. « Études et recherche de l'Observatoire national de la vie étudiante ».



# Prendre le risque de la vulnérabilité ? Des bacheliers professionnels à l'université ou en classe préparatoire

Carine Érard, Christine Guégnard, Magali Danner\*

## Introduction

Clé d'accès à l'enseignement supérieur, le baccalauréat n'offre pas à tous les bacheliers<sup>1</sup> les mêmes perspectives dans un enseignement supérieur français qui se caractérise par un système morcelé et diversifié, avec des règles et des modalités bien distinctes selon les cursus<sup>2</sup>. Dès lors, les jeunes sont confrontés à un espace limité de possibles qui suppose d'être éclairé sur les conditions d'accès aux filières supérieures pour optimiser ses chances d'y être admis. Or, cet « espace de jeu » s'inscrit dans un monde scolaire déjà fortement hiérarchisé socialement selon le type de baccalauréat<sup>3</sup> (Duru-Bellat, Kieffer, 2008). Les jeunes bacheliers n'auront donc pas les mêmes stratégies ou « choix » selon leurs origines, non sans lien avec les risques pris selon les orientations envisagées (Boudon, 1973) et les obstacles rencontrés dans les procédures d'orientation et de sélection (Landrier, Nakhili, 2010).

Actuellement, l'année suivant l'obtention du baccalauréat, la quasi-totalité des bacheliers généraux et les trois quarts des bacheliers technologiques entreprennent des études supérieures pour seulement 30 % des bacheliers professionnels (hors apprentissage)<sup>4</sup>. Pourtant, ces diplômés de l'enseignement professionnel occupent aujourd'hui la deuxième place dans la trilogie des baccalauréats<sup>5</sup>, en lien avec les ambitions politiques de conduire 80 % d'une classe d'âge au niveau baccalauréat et la généralisation du baccalauréat professionnel en trois ans. La double finalité de cette formation professionnelle (la préparation à un métier et la poursuite d'une formation ultérieure) a longtemps été tenue sous silence (Maillard, 2007 ; 2017) mais place désormais les bacheliers de cette filière face à cette double injonction : « *Faire des études sup mais pas trop et pas n'importe lesquelles* ».

Les chiffres sur l'orientation témoignent, en effet, d'une grande discipline de la plupart des bacheliers qui empruntent d'eux-mêmes les filières qu'on souhaiterait par ailleurs leur imposer (Bodin, Orange, 2015)<sup>6</sup>. Ainsi, plus de 80 % des lycéens projettent de continuer des études en section de technicien supérieur (STS), mais seuls deux bacheliers professionnels sur cinq y sont effectivement admis. En juin 2017 plus précisément, 44 % des bacheliers professionnels obtiennent leur premier vœu *versus* 63 % des bacheliers généraux et 51 % des bacheliers technologiques (Boulet, 2017). Face aux portes entrouvertes de l'enseignement supérieur (Lemêtre, Mangneau, Orange, 2016), les bacheliers professionnels se rassemblent sur deux grands types de trajectoires (Hugrée, 2016) : les élus de la voie professionnelle autorisés à rejoindre les STS et les autres jeunes s'orientant vers la voie générale, perçue plutôt comme une offre de second choix. Depuis de nombreuses années, ce sont 7 à 8 % des nouveaux bacheliers professionnels qui entrent à l'université, s'inscrivant le plus souvent en sciences

---

\* Institut de recherche sur l'éducation (IREDU), centre associé régional au Céreq, Université Bourgogne Franche-Comté, carine.erard@u-bourgogne.fr, christine.guegnard@u-bourgogne.fr, mdanner@u-bourgogne.fr. Les auteures remercient Julien Berthaud pour sa contribution à cette recherche qui a bénéficié du soutien de l'INJEP (Institut national de la jeunesse et de l'éducation populaire).

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

<sup>2</sup> Il suffit d'énumérer les formations post-bac existantes pour percevoir la complexité du système : les universités, les sections de techniciens supérieurs (STS), les instituts universitaires de technologie (IUT), les classes préparatoires aux grandes écoles (CPGE), les écoles spécialisées.

<sup>3</sup> À titre d'illustration, plus de la moitié des élèves scolarisés en baccalauréat professionnel viennent de familles modestes et 7 % sont des enfants de cadres (Depp, 2018, p. 89).

<sup>4</sup> Source Depp, 2018, p. 187. Ce taux approche les 38 % des nouveaux bacheliers en incluant les formations supérieures par apprentissage et avoisine les 48 % selon les données du panel des bacheliers 2014 en incluant les formations non supérieures (Ponceau, Chan-Pang-Fong, 2017).

<sup>5</sup> À la session de 2017, 177 570 jeunes ont été reçus à l'examen du baccalauréat professionnel, 337 714 au baccalauréat général et 128 488 au baccalauréat technologique (MESRI, 2018).

<sup>6</sup> En fait, le taux de poursuite d'études supérieures des bacheliers professionnels a progressé essentiellement vers les sections de technicien supérieur (STS) où ils doivent être accueillis s'ils obtiennent une mention bien ou très bien et demandent une section de même champ professionnel. Cette mesure datant de 2005, peu suivie d'effets, a entraîné la mise en place des quotas sur proposition des recteurs.

humaines sociales, langues, administration économique et sociale, droit, sciences et techniques des activités physiques et sportives (STAPS), lettres... alors que leur cursus les prépare peu à ces études.

Si l'orientation vers l'université peut relever d'un choix « par défaut » (Beaud, Pialoux, 2001 ; Felouzis, 2001) pour une partie des étudiants, elle ne saurait être réduite à cette seule logique, comme en atteste une étude conduite sur les filières du supérieur long adossées à un champ professionnel, comme la filière STAPS ou les classes préparatoires aux écoles d'art (Danner, Énard, Guégnard, 2016). Ces auteures montrent, en effet, que ces bacheliers peuvent aussi connaître une orientation choisie, se fondant sur des justifications d'ordre social, vocationnel ou stratégique (Dubet, Martucelli, 1996), qui conduisent, *in fine*, à une diversité de parcours. Une recherche récente met ainsi en lumière les trajectoires les moins probables de bacheliers technologiques et professionnels qui, contre toute attente, obtiennent leur diplôme de licence (Brinbaum, Huguée, Poullaouec, 2018) : parmi les licenciés, 21 % des jeunes sont des « *rescapés de l'enseignement technologique ou professionnel* » (avec des résultats faibles aux évaluations de 6<sup>e</sup> mais un bac obtenu à l'heure) et 6 % sont des « *bacheliers par effraction* » (Beaud, 2002) au vu de leur profil scolaire (les plus faibles résultats en français et mathématiques à l'entrée au collège, cursus heurté dans le secondaire, baccalauréat obtenu avec retard). Les bacheliers professionnels à l'université ne sont donc pas exclusivement dans des situations d'impasse (Beaud, Pialoux, 2001). Pourtant, ils peinent à franchir les étapes de la sélection (Paivandi, 2011) : 6 % des bacheliers professionnels obtiennent la licence en trois ou quatre ans, alors qu'en STS (ou en IUT), la moitié d'entre eux valident leur diplôme en deux ou trois ans (Harnois, 2017 ; MESRI, 2018). Autant de statistiques qui soulignent les barrières auxquelles se confrontent ces jeunes dont les perspectives de poursuite d'études restent, de fait, largement contingentées par les places disponibles en STS (Aschieri, 2013).

Ces éléments de contexte invitent à s'interroger sur le devenir des bacheliers professionnels dans l'enseignement supérieur face à l'augmentation des poursuites d'études, notamment sous l'effet de la réforme de la voie professionnelle il y a dix ans (Bernard, Troger, 2012 ; Jellab, 2017) et des conditions d'insertion (Grignon, 2015). L'opportunité d'élargir l'offre de formation en développant les parcours universitaires est une idée qui revient fréquemment dans les débats publics : création d'un cursus en terminale préparant aux études longues, création d'une filière universitaire « bac pro », augmentation des licences professionnelles, reconnaissance d'une année propédeutique de mise à niveau... Il en est de même des cursus en classe préparatoire aux grandes écoles (CPGE)<sup>7</sup> dont la spécificité est de recruter parmi les élèves les plus brillants des filières générales (Denjean, 2017) et de rarement cibler ce public. Seules deux classes scientifiques et trois économiques leur sont à ce jour spécifiquement réservées.

Pour approfondir cette réflexion sur leur place dans les études supérieures, notre recherche s'intéresse aux déterminants de l'orientation des bacheliers professionnels qui bravent les probabilités statistiques en s'aventurant vers des formations longues, sélectives et risquées pour eux : une filière universitaire et une classe préparatoire aux grandes écoles. Statistiquement minoritaires, ces jeunes comme « *les enfants de milieu populaire qui sont élèves en classes préparatoires ou dans les grandes écoles, représentent l'un de ces cas limites qui intéressent le sociologue pour ce qu'ils disent, en creux, sur les parcours modaux* » (Beaud, Convert, 2010, p. 12). Les parcours des bacheliers professionnels seront analysés sous l'angle de la « vulnérabilité »<sup>8</sup>, à l'aune de l'incertitude et du risque pris par ces étudiants d'échouer dans les études supérieures, en s'intéressant aux « déclics » (Jellab, 2017) qui les ont conduits à entreprendre des études atypiques. Cette approche compréhensive implique une lecture dynamique de la vulnérabilité « au regard de la résilience, de la capacité pour un individu à absorber un choc et à se reconstruire » (Bresson, Geronimi, Pottier, 2013). Cela permet, en effet, de saisir dans quelles conditions<sup>9</sup> des jeunes qui apparaissent fragilisés par une orientation vers le lycée professionnel (LP) se positionnent sur une trajectoire offensive et risquée vers l'enseignement supérieur.

<sup>7</sup> À la rentrée 2017-2018, les bacheliers professionnels représentent 0,2 % des nouveaux inscrits en CPGE en France.

<sup>8</sup> Cette notion a émergé comme sujet d'étude dans l'analyse des risques naturels, puis a été élaborée en référence à celles de pauvreté et d'exclusion, avec une connotation négative (Becquet, 2012). L'étymologie du terme « qui peut être blessé » la rapproche de fragilité, précarité, faiblesse (Thomas, 2010). Comme le souligne Valérie Becquet (2012, p. 52), « la vulnérabilité est située entre l'exclusion et l'intégration, et la catégorie de vulnérable entre celles d'intégré et de marginal ou de disqualifié ».

<sup>9</sup> Les bacheliers professionnels ne sont donc pas appréhendés comme une catégorie de « vulnérables » supposée homogène et dont la vulnérabilité serait intrinsèque ; ils sont vus comme des bacheliers en situation de « vulnérabilité », ce qui permet de déplacer le regard vers des situations, des processus et des conditions plutôt qu'à des groupes, des populations ou des personnes (Roy, 2008).

Le travail d'enquête a été réalisé dans l'académie de Dijon. Le premier volet porte sur la filière universitaire Sciences et techniques des activités physiques et sportives (STAPS), un terrain d'analyse propice à plus d'un titre. Adossée à un champ professionnel et valorisant des capitaux non académiques, cette formation peut se présenter comme l'opportunité d'une orientation positive, par « goût » du sport (Danner, Énard, Guégnard, 2016 ; Danner, Guégnard, 2019), en attestent les premiers vœux universitaires des lycéens professionnels qui se portent surtout en direction de STAPS. Au moment de notre enquête, la formation STAPS à l'université de Bourgogne est accessible de droit après obtention du baccalauréat<sup>10</sup>. Le second volet concerne une classe préparatoire aux grandes écoles scientifiques située dans un des seuls lycées en France accueillant des bacheliers professionnels du domaine de la production. Cet exemple est l'occasion d'affiner les raisons de poursuite d'études supérieures dans le cadre d'un dispositif spécifiquement dédié aux bacheliers professionnels. En effet, l'objectif de cette classe créée en 2010, à recrutement national, est de préparer les étudiants à réussir les concours<sup>11</sup> d'entrée en écoles d'ingénieurs, la première année étant une remise à niveau qui accueille une trentaine d'étudiants par an (*cf.* note méthodologique). Ces deux filières présentent l'intérêt d'observer dans quelle mesure l'orientation des bacheliers professionnels est liée à l'existence d'un dispositif qui leur est spécifiquement réservé ou bien au désir d'être « comme les autres », de sortir du stigmate de « bachelier professionnel » en entrant dans une formation qui ne leur est pas explicitement dédiée.

Fragilisés par un parcours dans le secondaire en décalage avec les contenus académiques et perçus comme engagés dans une « voie d'échec » en termes de réussite dans les études supérieures (pour reprendre les discours institutionnels et politiques, la presse, etc.), les bacheliers professionnels ont-ils le sentiment de prendre des risques (et lesquels), de devenir vulnérables dans ces orientations inattendues, à l'université ou en classe préparatoire ? Au-delà de leur « audace » et « ténacité », sont-ils animés par la volonté d'échapper à une injonction sociale en optant pour des possibles *a priori* illégitimes ? Peut-on observer selon Marc-Henry Soulet (2008, p. 29) que « *certaines disposent d'armures, d'autres de boucliers, et d'autres entrent dans le jeu sans défense, à mains nues* » ?

Dans une première partie, nous montrerons que les bacheliers professionnels considérés comme vulnérables, pour nombre d'entre eux, l'orientation en lycée professionnel n'est pourtant pas systématiquement vécue comme une forme de relégation. Leur rapport aux études varie en intensité et dépend largement des expériences vécues au cours de leur parcours scolaire. Dès lors, l'orientation vers l'enseignement supérieur relève moins « *d'une revanche sur le système scolaire et plus particulièrement sur l'orientation subie* » (Beaud, 2002) que d'une « *opportunité de faire valoir leur réussite* » (Jellab, 2015). Et pourtant, comme nous l'aborderons en deuxième partie, leur entrée dans l'enseignement supérieur s'effectue après avoir rencontré une série d'obstacles et de signaux institutionnels qui soulignent leur vulnérabilité dans ces parcours longs. Ils font toutefois fi de ces barrières et persistent dans leur inscription dans une formation supérieure longue, à l'université ou en CPGE. Dans la troisième partie, nous verrons qu'ils sont « *inégaux* » sur la ligne de départ<sup>12</sup> au regard de leur profil social ou scolaire et s'ils évoquent facilement les difficultés vécues, le risque de l'échec (au sens de passage en 2<sup>e</sup> année, validation d'un diplôme ou de réussite au concours) voire le « *sacrifice* » nécessaire à la mise au travail (Darmon, 2013), ils pointent aussi leur satisfaction d'« *apprendre et comprendre* », « *d'avoir plus de connaissances* », leur sentiment « *de liberté et d'indépendance* » et surtout, leur volonté de saisir leur « *chance* » pour espérer une « *vie meilleure* ».

<sup>10</sup> Contrairement à certaines universités et à ce que pensent parfois les étudiants, il n'y a jamais eu de tirage au sort pour entrer en STAPS à l'université de Bourgogne.

<sup>11</sup> Concours Commun Polytechnique et concours Centrale Supélec en filière technologie et sciences industrielles.

<sup>12</sup> Pour reprendre la métaphore de l'article de Catherine Louveau consacré à l'arrivée des femmes dans le monde du sport (2006).

### Note méthodologique : des données croisées quantitatives et qualitatives

Ce travail croise un ensemble de données quantitatives et qualitatives issues d'une recherche soutenue par l'Institut national de la jeunesse et de l'éducation populaire (INJEP), qui concerne les conditions d'une orientation des jeunes dans des parcours atypiques au regard de leur origine sociale et/ou scolaire.

Il s'appuie sur le repérage statistique des orientations des bacheliers professionnels de l'académie de Dijon, depuis leurs premiers vœux jusqu'à leur présence effective à la rentrée 2017-2018 (statistiques du service académique de l'information et de l'orientation et de l'observatoire des étudiants). Au-delà d'un objectif d'état des lieux des parcours des jeunes pris dans les filets d'admission post-bac, cette analyse cible les orientations au fil des dernières années qui apparaissent plus ou moins « logiques/rationnelles » ou à l'inverse « atypiques » au premier abord. Il vise par ailleurs à montrer l'intérêt d'une enquête locale tant les caractéristiques des orientations se rapprochent de l'échelle nationale.

Ce travail repose aussi sur une enquête menée auprès des étudiants inscrits pour la première fois en L1 STAPS à l'université de Bourgogne au premier semestre 2017-2018 (437 répondants dont 25 bacheliers professionnels) et complétée par des entretiens semi-directifs réalisés en 2017 et 2018 (26 entretiens dont 14 bacheliers professionnels). Cette phase plus qualitative permet de comprendre comment ces jeunes vivent les procédures d'orientation et d'identifier les auto-sélections, les coûts (et le degré de conscience de ces coûts) d'une orientation atypique. Au moment de l'enquête, la formation STAPS à l'université de Bourgogne est accessible de droit après obtention du baccalauréat et ne fait pas l'objet d'une sélection à l'entrée, ni d'un tirage au sort. Cette filière représente la 3<sup>e</sup> formation en termes d'effectifs (hors première année commune aux études de santé) en Bourgogne. À la rentrée universitaire 2017-2018, les 611 étudiants de L1 STAPS à l'université de Bourgogne comptent pour 7 % de l'ensemble des inscrits de 1<sup>re</sup> année (6 % au niveau des premières inscriptions au niveau national cf. DEPP, 2018) et les bacheliers professionnels représentent 6 % des nouveaux entrants en STAPS (7 % à l'échelle nationale).

Enfin, une autre enquête qualitative menée en classe préparatoire aux grandes écoles scientifiques située en Saône-et-Loire, dans un lycée accueillant des bacheliers professionnels du domaine de la production, est l'occasion d'affiner les raisons de poursuite d'études supérieures longues et l'effet d'un dispositif spécifiquement dédié aux bacheliers professionnels. En février 2019, 14 jeunes de première année ont été interrogés. Cette classe scientifique, créée en 2010, accueille chaque année environ 35 bacheliers professionnels pour une formation qui se déroule sur trois ans. L'objectif est de préparer les étudiants à réussir les concours d'entrée en écoles d'ingénieurs, la première année étant une remise à niveau, particulièrement axée sur la maîtrise du calcul, de l'orthographe et de l'expression, ainsi que sur la culture générale, grâce à de nombreuses sorties culturelles. Les atouts de cette CPGE : un accompagnement sur trois ans, une pédagogie basée sur la remédiation systématique des fautes ou lacunes, un tuteur enseignant par élève, un tutorat effectué par trois élèves de polytechnique (convention avec l'école) qui encadrent les devoirs le soir, des devoirs surveillés tous les samedis matins, l'internat, un laboratoire de physique, une cohésion et un fort investissement de l'équipe pédagogique.

La quasi-totalité des bacheliers professionnels rencontrés viennent de milieu populaire, à l'image du public de lycée professionnel. Afin de préserver leur anonymat, les prénoms fictifs ont été choisis par les jeunes lors des entretiens. Leurs propos sont reproduits « *en italiques* ». Les auteurs remercient l'ensemble des jeunes enquêtés d'avoir répondu à leurs questions et d'avoir ainsi contribué à cette recherche. Dans cet article, les termes employés pour désigner les personnes ont à la fois valeur de féminin et de masculin, même si dans les deux cas étudiés, la présence des filles reste discrète (moins de 30 % en STAPS et une jeune fille par promotion en CPGE).

## 1. L'orientation en LP, un parcours pour les plus vulnérables ?

Souvent perçus comme une « élite des réprouvés » (Grignon, 1971) ou des élèves « relégués », orientés faute de résultats scolaires estimés suffisants pour accéder à la filière générale (Palheta, 2011), les bacheliers professionnels apparaissent globalement vulnérables. L'étude de leur trajectoire révèle cependant une hétérogénéité de parcours scolaires qui invite à relativiser cette étiquette. Si beaucoup admettent que l'enseignement professionnel s'est présenté suite à des difficultés ou des indécisions, leur cursus en lycée professionnel représente aussi le moment où ils se projettent vers des poursuites d'études pour sortir de cette voie de relégation, comme le révèlent leurs témoignages.

### 1.1. « On m'a dit de faire un bac pro »

Plus du tiers des bacheliers professionnels inscrits en STAPS ont expérimenté une orientation par défaut en lycée professionnel et les deux tiers ne choisiraient pas le même baccalauréat si c'était à refaire<sup>13</sup> (tableau 1). Si leurs bons résultats au baccalauréat les conduisent probablement à penser qu'ils auraient pu réussir dans la voie générale, plusieurs précisent avoir été « poussés » vers la voie professionnelle, à l'instar de Gaby (bachelier professionnel en comptabilité) : « *On m'a dit de faire un bac pro parce que dans mon coin, il manquait de place dans les bac pro et du coup, tous ceux qui avaient à peu près 11-12 de moyenne, on leur conseillait d'aller là-bas et puis je les ai écoutés et j'ai fait le bac* ». Ils se distinguent des autres étudiants par cette orientation davantage imposée et plusieurs évoquent les décalages avec leur goût et/ou leurs projets ultérieurs : « *Car le bac que j'ai fait ne me plaisait pas et maintenant je dois rattraper des connaissances que je devrais avoir acquises* », « *car c'est pas le domaine où je veux aller plus tard* », ou « *il ne me correspond pas* », « *je regrette car ça ferme vraiment beaucoup de portes pour les études supérieures* ». Un certain nombre d'entre eux (près de 30 %)<sup>14</sup> n'ont donc pas choisi un baccalauréat lié à un projet.

**Tableau 1 • Orientation vers le baccalauréat des inscrits en STAPS**

	Bacheliers Pro	Autres bacheliers
Orientation bac choisie	60%	88%
Orientation bac par défaut	36%	10%
Ne choisirait pas le même bac	64%	17%
Bac lié à un projet	29%	49%
Bac à 18 ans	54%	83%
Bac mentions bien et très bien	16%	10%
Bac mention assez bien	28%	26%

Source : enquête IREDU.

Lecture : 88 % des étudiants en STAPS affirment que l'orientation vers leur baccalauréat a été choisie, 10 % par défaut.

Marqués par des difficultés personnelles, des fragilités scolaires, des hésitations, des rapports problématiques à l'école, certains jeunes expriment au moment de leur orientation vers le lycée professionnel le sentiment d'une chute scolaire, un enfermement dans une voie de garage voire « *une catastrophe* ». Cette expérience a d'autant plus été vécue comme une relégation scolaire (comme Samuel, Zora)<sup>15</sup> qu'en France, la voie professionnelle reste peu valorisée. Plus particulièrement, la confrontation avec le monde professionnel, notamment lors des stages, est l'occasion d'un désenchantement contribuant à forger leur dessein de poursuivre des études dans l'enseignement supérieur.

Étudiant en première année STAPS, Samuel est un élève sans retard scolaire, dont la mère est employée et le père chauffeur-livreur. En 3<sup>e</sup> sans avoir redoublé, avec une moyenne de 12 « *sans faire grand-chose* » et ne sachant pas quoi faire, il indique : « *Mes parents m'ont conseillé de choisir un bac qui allait m'apprendre un métier vu que je n'étais pas particulièrement très motivé pour les études* ». Sur les conseils de sa mère, il opte pour le bac pro MEI (maintenance équipements industriels) parce que

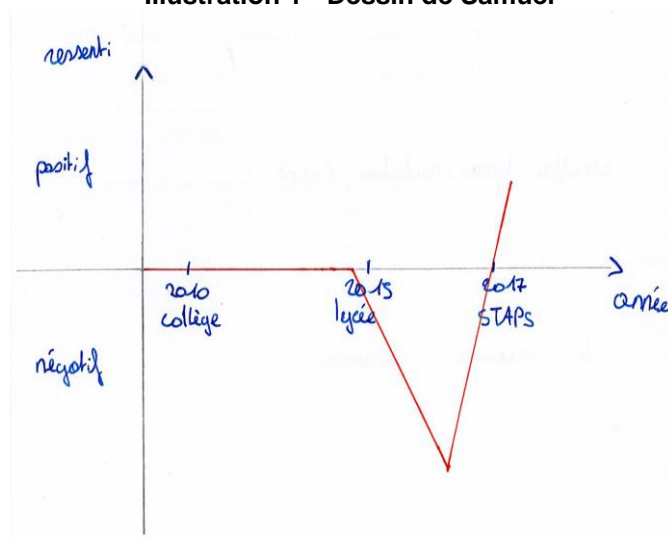
<sup>13</sup> Alors que parmi les autres inscrits en STAPS, 10 % expriment une orientation vers le baccalauréat par défaut et 17 % ne choisiraient pas le même baccalauréat si c'était à refaire.

<sup>14</sup> Pour la moitié des autres inscrits en STAPS.

<sup>15</sup> Rappel : les prénoms fictifs ont été choisis par les jeunes lors des entretiens afin de préserver leur anonymat.

la formation est proche de sa résidence et parce qu'« un voisin l'avait fait ». Lors de son premier stage qu'il trouve intéressant au début, Samuel ne se voit « pas faire ça toute sa vie [...] non ça ne me plaisait pas de voir tous les jours les gens qui, qui faisaient la même chose, ça, ça, ça me dégoûtait, je ne me voyais pas faire ça ». Samuel n'apprécie pas le lycée professionnel, estimant qu'il régresse par rapport au collège (dans toutes les matières autres que professionnelles), éprouvant même l'idée que « c'était dégradant en fait ». Il décide alors de se « réorienter, repartir en général » afin d'échapper à son « destin » d'ouvrier : dès la seconde, il envisage d'entrer en STAPS pour « faire un métier qui avait un rapport avec le sport, de près ou de loin ». Ayant obtenu son baccalauréat, avec une mention assez bien, il entre à l'université, la suite de son cursus selon lui, même s'il estime n'être « pas adapté pour aller faire une vie d'étudiant ». Le dessin<sup>16</sup> de Samuel illustre bien sa perception négative du passage en lycée professionnel jusqu'à son orientation vécue de manière positive en STAPS qu'il souligne lors de l'entretien par ces mots : « Je suis un peu chanceux ».

Illustration 1 • Dessin de Samuel



Zora (mère femme de ménage, père ambulancier) est aussi une élève sans retard scolaire en fin de 3<sup>e</sup>. Résidant en territoire rural, elle est orientée par défaut vers un lycée professionnel privé proche de son domicile alors qu'elle souhaite aller en lycée général : « Comment dire, en 3<sup>e</sup> on ne va pas dire que j'étais une flèche en cours, et du coup ils m'ont dit si tu vas en général, ça va être dur quoi. Du coup ils m'ont dit oriente-toi vers un bac pro ». À l'image de Samuel, sans projet précis en lien avec ce cursus, elle trouve l'ambiance au lycée mauvaise et ses premiers contacts avec le monde professionnel (le secteur du soin à la personne) la désenchantent au point d'alimenter des doutes quant à l'intérêt de continuer sa scolarité en lycée professionnel. Soutenue par ses parents et son enseignante d'éducation physique et sportive (EPS) et la perspective de pouvoir rebondir sur des études supérieures épanouissantes grâce au baccalauréat, Zora termine sa scolarité secondaire : « Je suis partie au lycée, en 2<sup>de</sup> professionnelle, en ASSP. Enfin c'était du soin à la personne ce n'était pas du tout dans le sport. Et je n'aimais pas du tout en plus et du coup je me suis dit vas jusqu'au bac. Après j'ai parlé avec ma prof. Je me dis : bon, allez, il faut que j'ai mon bac comme ça après je vais en STAPS, je vais sur un truc que j'aime bien ».

« Un choix par défaut », tels sont les mots de M10 (dont la mère est inactive) : « J'ai jamais voulu faire ça de base, je voulais aller en général » mais « après ma 3<sup>e</sup>, après mes deux 3<sup>e</sup>, j'ai été beaucoup euh, beaucoup déboussolé de ça, j'ai même arrêté le foot pendant ma deuxième 3<sup>e</sup> où j'ai abandonné [...] parce que j'avais vraiment plus envie, envie de faire quoi que ce soit, j'ai eu un gros moment de flottement, d'hésitation et j'ai tout arrêté, et voilà ». Orienté en filière professionnelle, c'est pour lui une « catastrophe ». Initialement inscrit dans la spécialité climatisation et froid, il choisit finalement la spécialité électrotechnique sur les conseils de la conseillère principale d'éducation. Estimant ce « bac trop laxiste et inintéressant », comme Zora et Samuel, c'est le fait de pouvoir envisager une poursuite d'études qui l'aide à accepter cette scolarisation imposée : « Orienté en bac pro, je me suis renseigné

<sup>16</sup> À la fin du questionnaire il était demandé : « Réalise un dessin qui présente ton parcours d'orientation vers STAPS ».

*pour savoir si on pouvait aller en STAPS suite au bac pro. J'ai vu que c'était possible donc je me suis dit on va souffrir trois années mais ça va passer après, je ferais ce que j'aime, donc voilà... ».*

Orientés malgré eux, et déconsidérant souvent les métiers attachés à la spécialité de leur baccalauréat, leurs expériences en lycée professionnel les placent en situation de vulnérabilité. La confrontation à un monde scolaire et professionnel dans lequel ils ne se reconnaissent pas les incite à entreprendre des études supérieures. Rares sont les jeunes interrogés qui ont hésité à se détourner d'une entrée directe dans la vie active. En tournant leur regard vers STAPS, ils voient la possibilité de renouer avec un cadre épanouissant mais aussi une fenêtre pour échapper aux « sales boulots »<sup>17</sup> (Hughes, 1996). Dès lors, ils investissent leurs études secondaires dans le but d'obtenir leur baccalauréat. Il est en de même pour nombre d'étudiants qui, en CPGE, présentent des parcours semblables.

Ainsi Albert (mère secrétaire, père ouvrier) dit avoir été orienté en maintenance des équipements industriels faute d'avoir pu aller en lycée général, dans la seule spécialité qu'il connaît suite à un stage : « *J'étais un peu perdu, je savais pas trop ce que je voulais faire plus tard* ». Son expérience professionnelle s'avère positive : « *Mais je ne me voyais pas continuer toute ma vie là-dedans [...] J'avais pas envie d'aller travailler, en plus continuer des études c'était un peu un moyen d'éloigner un peu le travail et peut-être avoir un boulot qui me plairait un peu plutôt que d'être simple ouvrier après un bac pro ou dans un autre métier où il n'y a pas forcément besoin de diplôme. Donc plus un métier qui me plaît vraiment* ». Bachelier avec la mention très bien, il entre en classe préparatoire qu'il considère comme « *une passerelle pour aller en ingénieur sans passer par un BTS* » (brevet de technicien supérieur). L'important pour lui est d'entrer dans une formation où « *surtout les débouchés sont importants. On peut aller dans des écoles d'ingénieur, dans n'importe quelle école d'ingénieur même polytechnique*<sup>18</sup>. *Donc ce qui est bien, c'est que c'est une bonne passerelle pour aller dans une école d'ingénieur [...] Donc pour l'instant je veux devenir ingénieur. En quoi ? Je ne sais pas mais j'ai encore le temps d'y réfléchir* ».

Timothée s'oriente lui aussi en lycée professionnel, avec un an de retard : « *À la fin de la 3<sup>e</sup>, je voulais aller en général, mais comme beaucoup de gens, et c'est l'un des défauts du système aujourd'hui, c'est que je n'avais pas le niveau pour et on m'a dit non* ». Il choisit la spécialité électrotechnique sur les conseils de son père : « *En fait, aujourd'hui, à l'heure d'aujourd'hui, l'Elec c'est comme aujourd'hui l'informatique, c'est l'un des métiers du futur en fait [...] et de fil en aiguille j'ai trouvé que c'était pas mal et que ben ça me plaisait au final et du coup j'ai été là-dedans. Mais à la base je ne voulais pas du tout faire ça à la base.* » Il affirme avoir obtenu son diplôme avec une mention assez bien sans trop travailler : « *Bon je n'étais pas un gros travailleur hein, je ne suis pas quelqu'un qui... qui court pour le travail hein, mais aujourd'hui, en bac pro, j'ai réussi à avoir un bac avec une mention, qui est une mention assez bien, j'ai réussi à avoir un bac sans rien faire pendant trois ans ! Et avoir de très bonnes moyennes !* ». Il se rend compte que « *le niveau d'études définit le statut social [...] c'est à dire qu'aujourd'hui avec juste un bac pro dans la vie on ne fait pas grand-chose quoi, on ne gagne pas énormément très bien sa vie quoi. Aujourd'hui avec un métier d'ingénieur, avec un master on est ouvert à beaucoup plus de portes, à beaucoup plus de choses* ». Il forge alors de nouvelles ambitions d'études : « *Mon but pour l'instant c'est d'avoir le niveau d'études maximum pour moi et après de pouvoir faire ce que je veux. Enfin mon rêve, en attendant. Mais pour l'instant c'est de pouvoir faire ce que je veux, comme ça j'ai un diplôme d'ingénieur, je fais mon rêve, je fais ce que je veux* ».

Ainsi, certains bacheliers professionnels vivent leur parcours en lycée professionnel comme une relégation sociale marquée par une orientation imposée les conduisant vers des perspectives professionnelles peu valorisantes. La possibilité de restaurer une estime de soi écornée par ce passage en lycée professionnel devient l'élément déclencheur qui vient justifier une poursuite d'études. Tous les jeunes ne relèvent cependant pas de ce profil et s'attribuent la décision d'une orientation vers l'enseignement professionnel qui se révèle être une expérience scolaire positive les confortant dans leur projet.

<sup>17</sup> Tâches qu'Everett Hughes décrit comme étant perçues socialement ennuyeuses, salissantes, harassantes... confiées à des catégories de travailleurs subordonnés qui ne peuvent en tirer aucun prestige social et qui s'exposent ainsi à la dépréciation d'autrui.

<sup>18</sup> Il est vrai qu'un bachelier professionnel de la première promotion a intégré l'école de polytechnique.



## 1.2. Une orientation positive en LP « pour avoir un métier »

D'autres bacheliers évoquent clairement leurs difficultés scolaires et les motifs qui les ont conduits à un moment de leur cursus à privilégier le lycée professionnel. Loin de vivre négativement cette orientation, ils entretiennent un rapport positif aux études qui les encouragent à poursuivre dans le supérieur. Les bacheliers interrogés ont obtenu à l'issue de cette formation une mention au baccalauréat sans trop d'efforts, ce qui rend d'autant plus réaliste leur ambition. L'enseignement supérieur devient alors une étape qui s'inscrit dans la continuité d'une démarche volontaire initiée dans le secondaire.

En première année en STAPS, Étienne (mère employée au conseil régional, père directeur de parc matériel) obtient son baccalauréat professionnel service restauration avec la mention assez bien, sans avoir redoublé. Au collège, son rapport au travail scolaire est difficile : « *Ce n'est pas que j'avais pas les capacités c'est juste que, au niveau du travail, je n'arrive pas à me mettre devant mes copies, travailler* ». Il choisit la spécialité restauration car « *c'est un des seuls endroits où on a du métier quoi qu'il arrive, il y aura toujours du métier dans cette branche donc au moins je me mets à l'abri sur ça et j'ai eu mon bac facilement donc voilà...* ». Ce choix lui permet de poursuivre sa scolarité, avec d'ailleurs un certain succès au baccalauréat : « *Je ne faisais presque pas de devoirs, je n'apprenais pas beaucoup mes leçons et j'ai eu mon bac mention assez bien, donc j'aimais bien parce que voilà j'étais pas obligé de travailler énormément et au moins j'avais un métier* ». Il dit apprécier la rigueur professionnelle, le sens de l'écoute des profs... et dès la classe de seconde, il envisage une orientation en STAPS : « *Ma passion pour le sport déjà. J'ai toujours été sportif, mes parents m'ont poussé à faire du sport quand j'étais petit donc... Je voulais absolument m'orienter après le bac dans quelque chose en rapport avec ça* ». Le passage en lycée professionnel lui permet de reprendre la main sur son histoire : « *J'étais en crise d'adolescence, je voulais absolument avoir un travail et partir de chez moi mais... Je préfère maintenant rester en STAPS, réussir et avoir un métier qui me plaît à la fin* ».

Lui aussi inscrit en STAPS, Théodore (parents ouvriers viticoles) suit une seconde puis une 1<sup>er</sup> scientifique mais il se réoriente finalement pour préparer un baccalauréat professionnel bûcheron selon ses propres mots : « *Parce que j'avais totalement décroché suite à des raisons personnelles et puis finalement j'ai fait mon bac pro dans quelque chose qui me plaît et que je continue toujours de faire en extra pour gagner un peu* », à l'image de son père « *qui aurait vraiment voulu être bûcheron* » et le soutient dans son choix d'études. Il obtient son baccalauréat avec mention bien « *sans travailler* ». Théodore referait donc le même baccalauréat considéré comme « *une voie de secours* » : « *Je m'étais dit, si le cursus général ne me convient pas c'est peut-être que l'enseignement il n'est pas fait pour moi donc j'ai voulu voir et éventuellement trouver un métier à la sortie, donc j'ai vu finalement que c'était, c'est une possibilité mais, je l'ai gardé en plan B parce que ce n'était pas forcément la meilleure des possibilités, niveau métier* ». Se sentant quelque peu en décalage avec les autres jeunes (manque de maturité, niveau inférieur au lycée selon lui), il reconnaît cependant que cette expérience est une opportunité pour son projet : « *Côté positif, c'est que j'ai réussi quand même à avoir un bac et pouvoir passer en STAPS, chose que je ne suis pas sûr d'avoir, que j'aurais pu avoir en passant par l'enseignement général. Je me dis, j'ai réussi à avoir ce que je voulais* ».

Laurent, quant à lui en CPGE (mère secrétaire, père technicien), n'a pas souhaité partir en lycée général après son redoublement de la 3<sup>er</sup> et il décide alors : « *Après mes 4 ans de collège, je vais arrêter le domaine général parce que les maths, le français c'était fini pour moi* ». Il apprécie son passage en lycée professionnel et vit positivement les enseignements pratiques dans la spécialité maintenance qui lui permettent de se réinvestir dans les savoirs : « *J'aime beaucoup la mécanique, c'est quelque chose que j'adore, démonter les boîtes de vitesse, les moteurs, tout ça dans l'industrie donc je me suis lancé là-dedans en bac pro je ne regrette pas, c'était quelque chose de formidable, ça me plaisait beaucoup ce que j'ai fait en bac pro et j'ai eu la chance d'être dans un très bon lycée* ». Le contexte, la proximité et l'implication des enseignants, l'ambiance sont stimulantes : « *On voit des fois dans des lycées professionnels il y a une mauvaise ambiance et nous c'était tout le contraire, il y avait une énorme ambiance pourtant c'était un énorme lycée on était à peu près 1 500* ». Dès lors, le cadre se prête pour envisager une poursuite d'étude audacieuse : « *J'avais l'objectif après mon bac pro de savoir le plus de choses possibles, mon objectif c'est de pas me spécialiser dans quelque chose comme j'aurais pu le faire en BTS mais au contraire d'être à un niveau à peu près correct dans beaucoup de matières. C'est ce qui m'a aussi attiré dans cette classe prépa parce que là je pense que j'ai beaucoup progressé en*



*beaucoup de matières, là où j'aurais été juste spécialiste d'un seul domaine dans un BTS ». Bachelier avec mention bien, il est admis dans la CPGE qui pour lui représente : « Le challenge, pour progresser, parce que je suis assez curieux de base ».*

Jérémy, étudiant dans cette même CPGE (mère diplômée du CAP petite enfance, père bachelier professionnel télécommunication), renonce à la voie générale malgré une moyenne de 13 au collège : *« j'en avais un peu marre de l'école, j'ai décidé d'aller en bac pro contre l'avis de mes professeurs qui préféraient que j'aille en lycée général mais j'ai préféré aller en bac pro parce que voilà c'est ce que je voulais faire et puis à l'époque j'étais sûr de moi ».* Intégrant une formation en maçonnerie où *« il y a du boulot »*, les contraintes de ce métier (et un souci de santé) le font changer : *« La maçonnerie j'aimais bien au début après petit à petit j'aimais de moins en moins ».* Il explique : *« au fur et à mesure des stages je me suis rendu compte que je ne voulais pas travailler tout le temps dehors [...] enfin je me suis déjà fait mal un peu en stage au niveau du dos et je me suis dit que je ne voulais pas avoir à 40 ans le dos bloqué [...] et du coup je me suis dit à la fin il vaut mieux que je parte faire mes études et quitte à recommencer à 0 ».* Il obtient la mention très bien et peut se permettre, comme Laurent, d'envisager la classe préparatoire pour se donner les moyens d'être *« sûr d'aller plus loin qu'avec un BTS ».* Loin du secteur du bâtiment, Jérémy s'est construit un projet plus en adéquation avec ses préférences : il aimerait travailler dans *« l'ingénierie médicale »* et partir à l'étranger parce qu'il est *« membre d'une association de secourisme, c'est donc pour ça aussi que je veux faire dans l'ingénierie médicale, ça a un rapport indirect avec ça ».*

Enfin, Benjamin, dont les parents sont restaurateurs, estime que c'est le lycée professionnel qui lui a permis *« de s'intéresser à l'école »*, jusqu'au point de s'inscrire dans cette classe préparatoire : *« En fait j'avais des assez bons résultats, j'avais plutôt de l'ambition dans la vie, j'étais motivé pour continuer du coup voilà ».* La spécialité et l'orientation en lycée professionnel sont choisies après un cursus scolaire un peu chaotique : *« Enfin au début en fait je suis dyslexique donc j'ai souvent eu des gros problèmes avec l'orthographe et le français et aussi quand j'étais petit j'étais intéressé par jouer et les jeux vidéo, je jouais beaucoup dehors et donc je m'intéressais au monde du bâtiment toujours et du coup j'étais distrait en fait, j'apprenais pas mes leçons, je me couchais à 2h du matin les soirs d'école donc voilà donc ça a pas encouragé ma réussite ».* Titulaire du baccalauréat travaux publics avec mention bien, l'orientation en classe préparatoire correspond à son *« envie de faire de meilleures études »* : *« Après voilà si je peux continuer après je continuerais, mais déjà avoir une école d'ingénieur pour quelqu'un qui vient de 3<sup>e</sup> prépa pro c'est déjà pas mal, qui était parti de 8 de moyenne en 5<sup>e</sup> quoi je trouve que c'est pas mal ».*

Ces jeunes assument les raisons de leur orientation en lycée professionnel, quels qu'en soient les motifs (par défaut, rejet de l'école, goût pour s'amuser, erreur d'orientation, manque de motivation, voie de secours, lassitude des études, pour apprendre différemment, avoir un métier, découvrir le monde professionnel...). Cette responsabilité qu'ils s'attribuent dans leur passage en lycée professionnel, leur donne les moyens de construire leur identité en parvenant à établir une linéarité passé-présent qui peut se prolonger dans une projection sur l'avenir. Plus précisément, à l'image des jeunes *« en contre-projet »* définis par Céline Dagot et Véronique Dassié (2014), ils ont une propension à objectiver les contraintes et à tenir leur propre destin en main. Ainsi, qu'ils soient en CPGE ou à l'université, ces bacheliers professionnels ne font de leur passage en lycée professionnel qu'une étape leur permettant de se projeter vers une poursuite d'études supérieures. Durant leur *« relégation »* en lycée professionnel, ces jeunes élaborent une stratégie *« d'anticipation »* d'un parcours d'études en dehors de la filière STS la plus courante, statistiquement *« inattendue »* certes, mais qui profite des possibles légalement ouverts par l'obtention d'un baccalauréat.

## 2. Vulnérables mais offensifs lors de la transition LP et études supérieures

Le choix des bacheliers professionnels est d'autant plus restreint que la transition lycée professionnel-enseignement supérieur est marquée par une série d'embûches et de signaux institutionnels rappelant les risques pris à envisager des études atypiques : commentaires des professeurs ou directeurs d'établissement, avertissements sur le taux de réussite *via* le site internet ou les brochures de l'Onisep..., autant de signes qui leur sont renvoyés d'une orientation dans l'enseignement supérieur particulièrement périlleuse. Et pourtant, les bacheliers professionnels bravent ces avertissements. Prendre le risque des études supérieures (et de la vulnérabilité associée), c'est prendre le « risque » de reprendre en main son destin, saisir la chance de s'aventurer dans une voie qui « motive » et « passionne », pas toujours dans la continuité de l'enseignement professionnel.

### 2.1. La détermination des bacheliers face aux procédures institutionnelles

Les lycéens effectuent leurs choix d'études à travers un système informatisé, *via* le site internet du ministère de l'Enseignement supérieur, qui vise à simplifier la démarche pour les élèves et optimiser les affectations dans l'enseignement supérieur (Lemêtre, Orange, 2017). Or, les données statistiques nationales montrent la situation des bacheliers professionnels fragilisés dans les procédures d'orientation vers l'enseignement supérieur. En France, environ 12 000 nouveaux bacheliers professionnels s'inscrivent à l'université<sup>19</sup>, alors que le premier vœu de la majorité d'entre eux concerne une STS. Contingentés par l'offre de formation, les élèves de terminales professionnelles formulent peu de vœux pour des études supérieures (5 vœux *versus* 8 en moyenne chez les terminales générales et technologiques). De plus, 27 % des bacheliers professionnels ne reçoivent aucune proposition d'admission dans un établissement alors que la quasi-totalité des bacheliers généraux et 88 % des bacheliers technologiques ont une proposition.

Ces chiffres nationaux soulignent à nouveau à quel point les bacheliers professionnels sont perdants face à ce processus d'orientation<sup>20</sup>, une réalité qui se confirme au plan local. Comparés aux lycéens de l'académie de Dijon provenant des autres séries, ils expriment effectivement moins souvent un vœu d'études supérieures. Ainsi, en 2017, seulement la moitié des 5 000 terminales professionnelles<sup>21</sup> valident une demande d'études supérieures, résultat remarquablement stable depuis de nombreuses années, alors que cela concerne 98 % des terminales générales et 94 % des technologiques (tableau 2). Autre indice de fragilité : environ 30 % des bacheliers professionnels de l'académie ne reçoivent aucune proposition d'admission dans un établissement alors que la quasi-totalité des bacheliers généraux et 88 % des bacheliers technologiques ont une proposition. Enfin, si 83 % des bacheliers professionnels souhaitent accéder en STS, seulement deux sur cinq y accéderont effectivement à la rentrée suivante. Au final, même si au fil des ans, les bacheliers professionnels obtiennent davantage de propositions sur leurs premiers vœux, leur indice de satisfaction (rapport propositions/vœux n° 1) demeure le plus faible : 47 % contre 69 % des bacheliers généraux en 2017 (tableau 3).

<sup>19</sup> Depp, 2018.

<sup>20</sup> Le dispositif d'admission post-bac (APB en 2018), remplacé par Parcoursup l'année suivante, suscite toujours de nombreuses questions relatives à la méconnaissance des mécanismes de sélection, des critères retenus pour la décision d'affectation et du rôle des algorithmes dans cette procédure (sans oublier le bug de Parcoursup en mai 2019). Cette application, loin de constituer un support neutre et transparent, impose un langage singulier difficile à appréhender pour les jeunes des classes populaires (Lemêtre, Orange, 2017). À cela s'ajoutent les inégalités d'usage ou d'accès à Internet.

<sup>21</sup> En général, les vœux et les orientations des élèves de terminale de l'académie de Dijon ne se démarquent pas de l'ensemble des jeunes en France (Bluntz, 2018). En France comme à Dijon, près de 40 % des lycéens toutes séries confondues font le choix de l'université, 16 % vont en IUT, 30 % en STS, 10 % en CPGE et 3 % dans une autre école. Les filières courtes sont un peu plus prisées par les bacheliers professionnels de l'académie de Dijon qui compte 39 % de bacheliers technologiques et professionnels et 31 % de premiers vœux en STS en 2017 (France respectivement 38 % et 30 %).

**Tableau 2 • Évolution des vœux des élèves en lycée professionnel**

	2012	2013	2014	2015	2016	2017
Effectifs terminales professionnelles	5 389	4 783	5 662	5 220	5 039	5 083
Vœux terminales professionnelles	2 757	2 199	2 651	2 578	2 525	2 507
Vœux / effectifs bac professionnel	51%	46%	49%	47%	50%	56%
Vœux / effectifs bac technologique	88%	87%	88%	88%	92%	94%
Vœux / effectifs bac général	96%	96%	97%	97%	98%	98%
Vœu n°1 terminales professionnelles						
STS (+ DMA)	2 360 86%	1 833 83%	2 081 79%	2 053 80%	2 061 82%	2 074 83%
L1 (+ DU + DEUST)	109 4%	167 8%	258 10%	241 9%	230 9%	175 7%
IUT	164 6%	113 5%	126 5%	122 5%	100 4%	108 4%
CPGE	12 -	9 -	11 -	12 -	11 -	17 1%
Autres formations	112 4%	77 3%	175 7%	150 6%	123 5%	133 5%

Source : service académique d'information et d'orientation de l'académie de Dijon.

Lecture : en 2017, 2 507 élèves de terminales professionnelles ont formulé au moins un vœu pour des études supérieures (soit 56 % des effectifs contre 94 % des terminales technologiques et 98 % des terminales générales) ; leur premier vœu était une STS pour 83 % d'entre eux, une licence pour 7 %...

L'orientation typique des bacheliers professionnels reste la STS avec plus de 80 % des demandes, où ils sont accueillis de droit dès lors qu'ils ont une mention bien ou très bien<sup>22</sup>. La répartition des sections dans l'académie, la politique des pourcentages minimaux renforcée, l'expérimentation post-bac<sup>23</sup>, les encouragements des enseignants, favorisent sans doute les comportements d'orientation des jeunes, et notamment l'accès des enfants de milieux modestes. De plus, ces sections implantées dans les lycées offrent un cadre d'étude proche du monde scolaire connu des bacheliers, assurent une insertion plus facile sur le marché du travail. Ce contexte, en contraste avec le monde universitaire, plus méconnu, et celui des grandes écoles, plus incertain, peut donc apparaître plus sécurisant pour ces jeunes ayant pu rencontrer des difficultés dans leur scolarité.

**Tableau 3 • Évolution des propositions pour les terminales professionnelles**

	2015	2016	2017
Propositions Vœux n°1 bac professionnel	727	980	1 185
% propositions/Vœux n°1 bac professionnel	28%	39%	47%
% Propositions/Vœux n°1 bac technologique	49%	52%	56%
% Propositions/Vœux n°1 bac général	61%	67%	69%
Aucune proposition bac professionnel	36%	35%	27%
Aucune proposition bac technologique	14%	13%	12%
Aucune proposition bac général	3%	-	1%

Source : service académique d'information et d'orientation de l'académie de Dijon.

Lecture : en 2017, 1 185 terminales professionnelles ont eu une proposition d'admission de la part des établissements supérieurs en réponse à leur premier vœu (soit 47 % contre 56 % des terminales technologiques et 69 % des terminales générales) ; 27 % des terminales professionnelles n'ont reçu aucune proposition.

Dans l'académie de Dijon, peu de lycéens professionnels souhaitent entrer en licence au fil des ans : près de 200 jeunes (soit 7 % des candidatures en 2017) dont 33 en STAPS. La demande de poursuite d'études en IUT est plus faible qu'en L1, une centaine de jeunes, et ne représente que 4 % des vœux (tableau 2). De même, les classes préparatoires aux grandes écoles sont très peu sollicitées : une dizaine de jeunes chaque année (chiffre le plus élevé en 2017 avec 17 vœux). Ces faibles effectifs expliquent leur « invisibilité » dans les enquêtes (Danner, Guégnard, 2015).

Au vu de la prédominance des STS, les bacheliers professionnels qui choisissent l'université ou la classe préparatoire font donc figure d'exception. Comme le note Thimotée en CPGE, « *en bac pro on*

<sup>22</sup> Décret N° 2007-540, du 11 avril 2007, Journal Officiel du 12/04/2007.

<sup>23</sup> Dans le cadre de l'expérimentation post-bac dans l'académie de Dijon, les candidats ayant obtenu un avis favorable pour une poursuite d'études en STS de la part des enseignants du lycée d'origine, sont automatiquement classés.

*parle toujours que le BTS c'est super, il faut faire absolument un BTS après un bac pro, c'est génial, on ne peut faire que ça en fait ». D'ailleurs, au cours des entretiens, plusieurs jeunes relèvent cette injonction « d'aller en STS » à l'instar de M10 inscrit en STAPS : « Moi je crois que c'est les enseignants de bac pro qui nous mettent ces œillères-là, de nous dire une fois le bac pro fini vous allez soit en BTS soit dans la vie active mais on peut tout faire, donc voilà. Il y a beaucoup d'élèves de bac pro qui ne font pas la suite logique ».*

À l'image de ces chiffres nationaux et locaux qui montrent la position des bacheliers professionnels, les parcours et les propos des jeunes retracent de manière concrète un processus d'orientation qui les place en situation de vulnérabilité.

## 2.2. Vers les STAPS, une course d'obstacles

Au cours de leurs études secondaires, les bacheliers professionnels qui veulent entreprendre des études supérieures sont incités à envisager les STS où leurs probabilités de sortir diplômés sont plus élevées. Pour autant, certains se détournent de cette offre et privilégient une orientation plus téméraire envers et contre tous les signaux institutionnels envoyés pour les dissuader d'envisager cette expérience.

Le choix de l'orientation en STAPS est survenu plus tôt chez les bacheliers professionnels que chez les autres étudiants, soulignant une détermination vocationnelle ancienne et déjà relevée dans une enquête antérieure (Danner, Érard, Guégnard, 2016 ; Danner, Guégnard, 2019). Cette ambition déconstruit l'idée d'une orientation « par défaut » vers l'université. Plus nombreux à avoir fait ce choix en primaire, au collège ou encore en classe de 2<sup>de</sup>, ils n'ont ensuite formulé que 2 à 3 vœux en moyenne *via* internet (pour 5 vœux chez les autres étudiants), le plus souvent en citant plusieurs lieux de formation en STAPS de la région (Dijon, Le Creusot, Besançon). Ayant davantage reçu de l'université un avis défavorable concernant leur 1<sup>er</sup> vœu en STAPS, ils ont pourtant opté pour cette orientation, passant outre des retours négatifs formulés à leur égard qu'ils ne comprennent pas toujours, comme Étienne qui déclare : « *J'ai juste vu avis défavorable. Moi, je croyais que je n'étais pas pris au début mais non... C'est juste moins de chances de...* ».

Dans ce contexte, les étudiants interrogés jugent cette procédure d'orientation vers l'enseignement supérieur comme une formalité, « *facile mais pénible* », « *fastidieuse* » quant au fait d'écrire pour chaque formation et établissement ses motivations (et un CV pour la classe préparatoire) et ce, malgré les soutiens reçus des enseignants au moment de la phase d'écriture. Ainsi par exemple, Jaz a formulé ses vœux d'orientation et effectué trois vœux sans changer au fil de l'année au lycée avec le soutien de son professeur principal de français : « *Franchement je ne vous cache pas, parce qu'internet c'est un peu compliqué pour moi [...] j'ai rédigé, il a un peu corrigé* ».

La procédure suppose par ailleurs de connaître la bonne stratégie pour figurer parmi les admis dans une filière contingentée par une capacité d'accueil (pour les STAPS) et un nombre de places limitées (en CPGE). En effet, depuis plusieurs années, STAPS figurant parmi le tiercé des premiers vœux universitaires formulés par les lycéens, cette formation doit être placée en premier si les bacheliers veulent y être affectés compte tenu des capacités d'accueil. De plus, à l'université de Bourgogne, c'est l'une des deux UFR<sup>24</sup> à demander au futur bachelier de préciser ses motivations *via* internet et à formuler un avis en retour, ces trois avis (favorable, avec recommandation, réservé)<sup>25</sup> n'empêchant pas l'inscription toutefois. D'ailleurs, le site de l'université avertit très explicitement les jeunes des limites de leur choix : « **ATTENTION** : si vous préparez un bac professionnel ou technologique, il vous est vivement recommandé de solliciter l'orientation active afin d'éclairer votre choix car le taux de réussite est faible depuis ces filières » (Danner, Érard, Guégnard, 2016 p. 32). Cette mise en garde est renforcée par les conseils défavorables des responsables de la filière à leur rencontre, du type : « *La filière STAPS est très exigeante. Aimer le sport et le pratiquer ne suffisent pas pour y réussir. Venant d'une voie professionnelle, vous devez être conscient des difficultés que vous risquez de rencontrer, notamment dans les matières scientifiques. Mais avec une très solide motivation et surtout un travail très important,*

<sup>24</sup> Unité de formation et de recherche, la seconde étant PACES (première année commune aux études de santé).

<sup>25</sup> En 2017, 3 140 avis ont été émis par les responsables locaux de STAPS (pour 3 298 dossiers de L1) : avis favorables pour 58 % des dossiers, avis avec recommandations pour 24 %, avis réservés pour 18 % (SAIO Dijon, 2017).

*vous pouvez vous donner les moyens de réussir. Dans le cas contraire, je vous conseille de choisir une autre orientation. »*

Les avis formulés à l'adresse des bacheliers professionnels pointent donc largement les risques d'un tel choix, les éventuels problèmes tout en laissant possible une orientation qui serait soutenue par une « solide motivation » et un travail important. Les risques ici soulignés sont aussi parfois plus froidement objectivés, à l'image des brochures Onisep parfois consultées par les élèves ou sur des sites internet.

Par exemple, Eb sportif de haut niveau intéressé par STAPS a bien noté les faibles chances de réussite sur internet alors qu'il hésite pour une poursuite d'études plus « accessible » en STS : « *Surtout pour STAPS, je regardais aussi les pourcentages de réussite, les pourcentages d'entrée. Et, c'était pour moi assez compliqué dès que j'ai vu, déjà le pourcentage de réussite pour la filière professionnelle, c'était vraiment peu. Bon, la preuve là, je suis un peu en difficulté mais, mais je vais essayer de, d'y arriver...* ». Pas découragé, il estime que son orientation difficile et risquée par rapport à son baccalauréat professionnel suppose de se « donner à fond » : « *Non, ça m'a pas fait douter, parce que moi je suis optimiste et enfin pff, j'arrive à me donner à fond quand il faut, et bah rien, rien ne me fait peur et je me donnerais à fond* ».

Le choix pour STAPS remonte à la classe de première pour Théodore qui décrit la procédure d'inscription « facile mais pénible » lors de l'entretien : « *Et pourtant j'ai eu un avis même défavorable [...] Ils m'ont directement dit les chances pour un bac pro de réussir en STAPS sont de 5 % ou un truc comme ça... en fait le message ça revenait plusieurs fois, plusieurs fois, et on recevait même des mails comme quoi le taux de réussite pour les bacs pro était... à chaque fois, ils remettaient ça, c'était en petit, c'était écrit en petit, c'était mis à la fin mais je trouvais que c'était un peu, c'était un peu abusé quoi. Ils cherchent à ne pas nous faire venir* ». Mais il continue en affirmant que cela ne l'a pas incité à changer ses vœux « *parce que bon ok ça me décourageait mais en même temps je me disais bah je m'en fiche, ça changera rien, quoi qu'il arrive si je ne réussis pas, ok je serais dans les pourcentages qui n'ont pas réussi, et si je réussis je serais peut-être bien le pourcentage qui réussit [...] j'ai fait les démarches et puis j'ai eu la chance d'être pris et pour l'instant ça va plutôt bien. Donc ça montre que j'ai eu raison de le faire* »<sup>26</sup>.

Les bacheliers professionnels sont ainsi successivement en proie à des procédures d'orientation qui apparaissent comme autant d'étapes de découragement et de moments de fragilité. Exposés à de nombreux signaux négatifs qui souvent se succèdent, depuis les propos des conseillers d'orientation ou avis des enseignants, en passant par les brochures de l'Onisep distribués aux élèves, ou lors des journées portes ouvertes, les bacheliers professionnels s'avèrent particulièrement persévérants et déterminés dans leur choix, mettant à distance ces avis formulés au moment de leur transition vers l'université.

### 2.3. Vers la classe préparatoire, un chemin balisé

Cette détermination se retrouve aussi du côté des étudiants en classe préparatoire qui semblent davantage soutenus. Les candidats envoient leur dossier *via* Internet avec une lettre de motivation et un CV (une centaine de demandes pour 35 places). En général, ils considèrent la procédure comme une formalité qui consiste à, stratégiquement, demander des STS dans le fil conducteur de leur formation, et notamment dans le même lycée où ils préparent leur baccalauréat, parfois un IUT, au cas où leur demande vers cette classe préparatoire échoue. Ce qu'ils estiment être une formalité suppose en réalité la connaissance de cette classe rare sur le territoire, souvent médiée par des enseignants de leur lycée d'origine les ayant repérés au vu de leurs résultats scolaires, parfois des conseillères d'orientation ou sur internet, lors d'un forum par hasard. La plupart viennent visiter le lycée lors de la journée portes ouvertes (deux fois pour un jeune enquêté).

Loin d'être une « formalité » donc, cette procédure n'est pas sans produire de l'appréhension. Paul, placé en liste d'attente, s'inquiète car il a « *tout misé sur la prépa* » : « *J'étais en liste d'attente ici et j'ai cru que j'allais en BTS, j'étais un peu déçu... je réfléchissais un petit peu à aller en université, parce*

<sup>26</sup> Théodore est l'un des deux bacheliers professionnels à être admis en L2 STAPS.



*que je voulais apprendre vraiment beaucoup de choses et... L'université j'ai pas du tout fait le vœu au final parce que la prépa, j'étais venu aux journées portes ouvertes, j'avais vraiment trouvé ça extraordinaire. J'ai tout misé là-dessus. » Benjamin a lui aussi été inquiet malgré sa prudence, préférant formuler de nombreux vœux faute d'avoir l'assurance d'être accepté : « Non au début j'avais plus d'appréhension je me disais que sûrement il y avait des gens meilleurs surtout que c'est la seule école en France à ce moment-là qui proposait ça, il me semble qu'il y en a une deuxième maintenant et du coup je me suis dit si il y a toute la France ça risque d'être un peu compliqué mais après c'est passé je n'étais même pas sur liste d'attente [...] j'avais fait beaucoup d'autres vœux, j'ai fait des DUT, des BTS, un BTS dans mon lycée, au moins j'étais sûr d'être pris au cas où... ».*

En assurant davantage leur poursuite d'études suivant les conseils de leur entourage, ils se démarquent des bacheliers professionnels en STAPS qui eux, ont rarement demandé d'autres formations car seul un premier vœu en STAPS permettait d'obtenir une affectation dans cette filière<sup>27</sup> : « C'était STAPS et rien d'autre ». Leur résolution se confirme lorsqu'on étudie leurs motifs d'inscription<sup>28</sup> en STAPS. La volonté de rester dans le monde du sport constitue de loin le motif le plus fréquemment évoqué, suivi du fait d'être « doué » en sport, du souhait de faire des études en lien avec le sport depuis toujours, mais aussi de pouvoir vivre une expérience étudiante, soulignant ainsi des motifs plutôt d'ordre vocationnel et d'intégration<sup>29</sup>. Ainsi, les bacheliers professionnels sont peu nombreux<sup>30</sup> à s'être inscrits pour avoir plus de chances de trouver rapidement un travail, ou parce qu'ils considèrent que leur série de baccalauréat limite leurs choix.

Cette fois, en contraste avec leur orientation plus ou moins contrainte vers le lycée professionnel, pour tous ces bacheliers professionnels, qu'ils soient en STAPS ou en CPGE, leur démarche est volontariste<sup>31</sup> et même offensive, bien loin de la situation subie ou par défaut qui leur est souvent prêtée. Leurs propos témoignent d'un sens de l'enjeu et soulignent leur capacité à mettre en œuvre des comportements stratégiques pour parvenir à construire leur projet, lequel va à l'encontre des verdicts négatifs institutionnels. Ils passent outre les découragements institutionnels, venant le plus souvent de leurs professeurs de lycée, parfois du directeur d'établissement à l'image de Cristina qui raconte que si ses parents et son entraîneur de boxe la soutiennent dans ce projet d'études en STAPS, tous les enseignants de son lycée tentent de l'en dissuader et même le proviseur « a fait un dessin d'un avion qui se cassait, qui se crashait » : « Le lycée m'a toujours dit ça va être compliqué, ça va être difficile et au final quand j'ai vu que j'avais quand même eu 10 et quelques... je l'ai de peu mon semestre, mais je l'ai voilà, je me dis que rien n'est impossible en fait »<sup>32</sup>.

### 3. Assumer le coût de la transgression pour « saisir une chance »

Les bacheliers rencontrés mesurent l'effort demandé pour réussir leurs études mais, quel que soit le risque pris au regard de leur vulnérabilité dans les études supérieures longues, ils ont aussi conscience des bénéfices à suivre un cursus les éloignant d'une trajectoire qui s'impose à la plupart des autres bacheliers. Fragilisés mais en « contre-projet » face à l'institution (Dagot, Dassié, 2015), le choix stratégique de ces jeunes montre une volonté de tenir en main les cartes de leur histoire, même s'ils n'ont pas tous les atouts pour remporter la manche, l'enjeu immédiat étant de saisir sa chance pour s'autoriser de meilleures perspectives.

<sup>27</sup> En lien avec la capacité d'accueil et de la procédure institutionnelle qui stipule de mettre en vœu n°1 STAPS.

<sup>28</sup> Dans le questionnaire, il était proposé aux jeunes de justifier leur orientation à partir de motifs habituellement évoqués en leur proposant des items à valider ou non.

<sup>29</sup> En cela, ils ne se distinguent pas des autres bacheliers inscrits en STAPS.

<sup>30</sup> Et bien moins nombreux que les autres bacheliers inscrits en STAPS.

<sup>31</sup> À la différence d'une démarche volontaire qui résulte d'un acte de la volonté, la démarche volontariste traduit la croyance de pouvoir changer le cours des choses par la volonté.

<sup>32</sup> Cristina passe en fin d'année en L2.

### 3.1. Inégaux sur la ligne de départ pour des études longues

Les bacheliers professionnels sont objectivement vulnérables parce qu'ils sont inégaux sur la ligne de départ pour les études supérieures au regard de leur profil social ou scolaire. Comparés aux autres étudiants, ils viennent de milieux plus modestes : leurs parents sont moins souvent en emploi, cadres ou diplômés de l'enseignement supérieur et ils sont aussi davantage boursiers. Si la première année de STAPS se caractérise par une hétérogénéité sociale peu commune pour une filière universitaire<sup>33</sup>, les bacheliers professionnels se démarquent davantage (16 % ont un parent cadre). De même, la classe préparatoire du lycée accueillant de nombreux jeunes d'origine modeste, se détache nettement des statistiques connues des classes préparatoires aux grandes écoles<sup>34</sup>. Ils sont fréquemment les premiers de leur famille à faire des études supérieures<sup>35</sup>, à l'image de Jaz qui s'exclame : « *J'ai ouvert la voie, je suis le premier à faire des études supérieures* ». Dès lors, ils entrent dans un espace inconnu de leur environnement familial qui ne peut leur fournir les clés ou les codes (Charlot, 1997). Ils s'appuient sur leur connaissance du sport pour s'aventurer en STAPS (connaissances souvent précoces par l'intermédiaire de la famille) ou sur un dispositif qui leur est dédié (la classe préparatoire), misant sur leur goût, leur investissement sportif, ou leur ambition, leur envie d'apprendre.

De plus, leur formation en enseignement professionnel les prépare peu aux exigences académiques des études longues (« savoirs savants », enseignements magistraux, modalités d'évaluation centrées sur l'écrit et l'oral, absence de suivi...), d'autant que les spécialités choisies ne laissent pas présumer d'une orientation à l'université : sécurité prévention, électrotechnique, commercialisation, comptabilité, gestion-administration, vente, accompagnement-soins-services à la personne, production végétale, logistique, aménagement et finition du bâtiment, laboratoire, métallurgie, maintenance des équipements industriels, hôtellerie-restauration, techniques forestières... De même, si la plupart des bacheliers ont suivi une spécialité à dominante industrielle (maintenance, électrotechnique, micromécanique, systèmes numériques...) avant d'entrer en classe préparatoire, d'autres viennent de cursus plus éloignés (maçonnerie, travaux publics, conduite et gestion de l'entreprise hippique...).

Leurs conditions de vie jouent aussi parfois en leur défaveur : ils exercent plus souvent un job ou un travail salarié régulier que les autres bacheliers inscrits en STAPS et ils résident principalement au domicile de leurs parents, un contexte pas toujours propice pour se concentrer sur ses études. En revanche, les étudiants en classe préparatoire sont, quant à eux, tous internes la semaine et très peu rentrent chez leurs parents le week-end, du fait de leur éloignement géographique (recrutement national) et de leur emploi du temps, notamment des devoirs surveillés tous les samedis matins.

Par ailleurs, les bacheliers professionnels en STAPS présentent un investissement sportif inférieur aux autres inscrits (hormis les deux étudiants sportifs de haut niveau dont Eb). Ils s'investissent moins dans un club ou une association sportive et quand ils le font, ils s'entraînent moins que les autres bacheliers. Pour certains cependant, la pratique sportive s'inscrit dans la durée, s'approchant dès lors d'un « *serious leisure* » (Stebbins, 1992) dans la mesure où cet investissement évolue d'une pratique d'amateur à une activité d'encadrement : ainsi seulement le tiers des bacheliers professionnels encadrent une équipe (*versus* 40 % des bacheliers inscrits). Cette plus faible activité sportive est en fait étroitement liée à leur origine sociale, le sport demeure un loisir socialement marqué d'inégalités (Muller, 2006). De plus, le sport n'occupe pas une place très importante dans leur famille pour près de la moitié d'entre eux<sup>36</sup>, ce qui les différencie encore.

Pour autant, les bacheliers professionnels sont loin de composer une population homogène, systématiquement en retard et en difficultés scolaires. Bien au contraire, ils représentent une certaine élite au regard de la population des lycéens professionnels. Ils ont moins fréquemment accumulé du retard dans leurs études et sont âgés de 18,5 ans en moyenne au moment de leur première inscription

<sup>33</sup> 30 % de parents cadres (chiffre en dessous des 34 % des inscrits à l'université au plan national) et le quart de parents ouvriers (*versus* 12 % des effectifs à l'université au plan national) (Depp, 2018).

<sup>34</sup> Où plus de 50 % des étudiants ont un parent cadre au plan national (Depp, 2018).

<sup>35</sup> En STAPS, 4 bacheliers professionnels sur 10 ont un de leur parent qui a continué des études supérieures (*versus* 6 étudiants sur 10) et près du tiers ont un frère ou une sœur qui a fait des études supérieures (*versus* la moitié des autres étudiants).

<sup>36</sup> Contre le tiers des autres bacheliers.

en STAPS<sup>37</sup> et en classe préparatoire. De plus, ils décrochent plus souvent une mention au baccalauréat. Ainsi, la moitié des bacheliers professionnels en première année de STAPS ont eu leur diplôme l'année de leurs 18 ans sans aucun redoublement et 46 % l'ont obtenu avec une mention (dont 16 % d'excellence)<sup>38</sup>. Quant aux étudiants de classe préparatoire, ils ont aussi pour la plupart, obtenu leur baccalauréat avec une mention d'excellence. Si le regard dépréciatif porté habituellement sur les cursus professionnels encourage à accorder moins de valeur à ces mentions qu'à celles obtenues en classe scientifique, par exemple, il n'en reste pas moins que cela les distingue dans leur propre groupe social. Ce positionnement ne leur garantit pas plus de facilités dans les études longues, mais il leur donne l'assurance nécessaire pour se projeter dans des études, et se montrer plus ambitieux face à l'offre restreinte proposée.

### 3.2. Une orientation osée et risquée voire un « sacrifice »

Déterminés, les bacheliers professionnels inscrits en STAPS considèrent tous, cependant, que leur orientation est difficile, risquée et/ou osée au regard de leur baccalauréat (les bacheliers technologiques, ES et littéraires ne sont toutefois pas loin derrière). Conscients des difficultés et des risques de leur orientation, ils sont donc peu nombreux à être baignés par l'illusion d'une réussite universitaire, tout en se rattachant davantage à leur projet professionnel actuel en lien avec le monde du sport.

Parmi les risques (ou gains) figurent souvent la capacité à supporter, outre les difficultés scolaires, la « mise au travail » dans un contexte nouveau (amphithéâtre, cours magistraux, prise de note, rédaction, nouvelles matières...) comme l'évoquent les stapsiens et *a fortiori* les étudiants de CPGE. Quand l'indépendance et le temps libre peuvent parfois être invoqués du côté des étudiants STAPS, la socialisation au travail scolaire et à son caractère contraignant est pointée du côté des CPGE. Ces derniers soulignent en effet quasiment tous, à leur façon, la « mise au travail » (Darmon, 2013) qu'ils ont dû opérer en entrant dans cette classe. Ils mesurent la nécessité d'importants efforts (investissement studieux important, fin des loisirs, rythme, internat...). Pour Albert, « *là il faut se mettre à travailler de plus en plus donc ça fait vraiment un choc mais faut juste s'y habituer* ». Quant à Laurent : « *Je ne regrette pas, parce que comme je dis j'ai quand même beaucoup progressé... je pense qu'en 6 mois j'ai plus travaillé que tout le reste de ma vie* ». Jérémie lui aussi constate le décalage entre le niveau scolaire qu'il estime faible en lycée professionnel, et la charge de travail à fournir en CPGE : « *Passer de bac pro c'est compliqué, je ne veux pas prendre mon cas mais je ne bossais quasiment pas à ici je bosse jusqu'à 23h le soir, ça change énormément [...] là c'est vraiment du grand progrès alors qu'en bac pro ça stagnait vite [...] Je m'attendais pas à autant de travail mais si il y en a d'autres qui ont réussi pourquoi pas nous ?* ».

Quelques-uns parlent même de contrainte voire de « sacrifice » comme Benjamin : « *Après les désavantages il y en a quelques-uns, on ne voit plus notre famille, on est un peu enfermé mais bon ça dure qu'un temps, c'est un sacrifice mais je suis là parce que je l'ai choisi et j'ai envie de le faire. Après c'est sûr c'est contraignant* ». Il en est de même pour Didier qui confirme : « *Ne pas hésiter à se dire que ça va être dur, qu'il y aura beaucoup de travail mais que ce sont des années de sacrifice pour être très très bien après... C'est vrai qu'on se prive de beaucoup de choses, de beaucoup de... par rapport à mes autres amis qui sont en BTS où ils sont beaucoup plus libres et qui profitent de leur jeunesse on va dire pleinement mais c'est dur à des moments mais c'est vrai que c'est pour concrétiser quelque chose d'intéressant* ». Pour Paul, le résultat justifie les astreintes : « *C'est vrai qu'on est quand même très enfermé, on ne sort jamais du lycée mais bon je me dis que c'est trois ans à payer, si c'est trois ans pour être tranquille après, moi je suis prêt à payer ces trois ans* ».

Philippe exprime bien ce « coût élevé » que représente l'orientation en CPGE : « *C'est ce que je me rends compte aujourd'hui, c'est que le coût à payer pour cette prépa est élevé, c'est 3 ans de vie très restreints où je vais devoir bosser à fond [...] mais voilà on se dit ce qui me permet de tenir c'est que justement mon objectif c'est d'être ingénieur en biomécanique, je sais pourquoi je veux faire ça et aussi*

<sup>37</sup> Leur moyenne d'âge est très proche de celle des autres néo-bacheliers qui s'inscrivent à l'université, par exemple en STAPS, ils n'ont que quelques mois de différence (18,1 ans pour les bacheliers généraux et 18,4 pour les bacheliers technologiques).

<sup>38</sup> 36 % des autres bacheliers de la promotion ont obtenu leur baccalauréat avec une mention dont 10 % mentions d'excellence (bien et très bien).



*je ne sais pas ce que je pourrais faire d'autre, il y a plein d'autres choses à faire bien sûr mais je me dis ça vaut pas le coup, c'est vraiment mon objectif, c'est être ingénieur en biomécanique et c'est tout. Et donc quel qu'en soit le prix à payer bah je me battraï jusqu'au bout pour faire ça ».* Quant à Étienne, qui a obtenu une moyenne de 6 au premier semestre, il pense redoubler sa L1 STAPS, sans pour autant vivre cette situation comme un échec soulignant aussi la dureté des études entreprises et la nécessité de sa mise au travail : *« J'avais besoin de cette L1 pour faire la transition entre le bac professionnel où c'était un minimum de travail pour de la réussite et là où il faut beaucoup travailler pour l'avoir... ».* Cette formation correspond à ses attentes et il est pleinement satisfait de cette orientation. Il referait donc ces études : *« STAPS c'est, t'as le temps pour travailler, t'as du temps pour toi, les cours ils ne sont pas fastidieux ».*

Si les bacheliers professionnels s'inscrivent malgré cette conscience éclairée des difficultés à surmonter et de leur faible probabilité de réussir dans ces cursus sélectifs, il faut donc que les enjeux en valent la peine.

### 3.3. Le bénéfice des études supérieures ou l'espoir d'« une vie meilleure »

Ces bacheliers construisent un chemin positif et deviennent responsables de leur histoire en s'autorisant d'autres destins scolaires que ceux préfigurés par leur cursus dans l'enseignement professionnel. Leurs discours expriment plus ou moins la fierté d'avoir réussi leur baccalauréat, même sans effort ou travail, car cela leur offre ainsi l'opportunité d'aller plus loin et plus haut, voire pour certains avec une ambition sociale ou une accentuation des rêves d'évasion hors du monde manuel ou ouvrier, avec le support du sport, ou l'aubaine de la classe préparatoire considérée comme une « passerelle », « une pépite » ou un « challenge »... qui n'est pas à leurs yeux « une année de perdue ». Paul parle même de tremplin : *« Ça nous fait un bon tremplin quand même, ça nous ouvre beaucoup de portes alors que le bac pro en avait fermé beaucoup et ça je trouve que c'est un point très très positif qui est vraiment génial. Le fait d'apprendre plein de choses, donc la curiosité pour moi qui est très importante ».*

Vulnérables par leur parcours et leur orientation atypique à l'université ou en CPGE, et pour autant satisfaits, ces bacheliers acceptent les risques et les coûts associés à ces études longues parce qu'ils sont portés par un fort désir d'ambition sociale et d'évasion hors du monde manuel ou ouvrier. Dès lors, ils se projettent dans une vie meilleure, chacun s'accordant, à sa façon, « le droit de rêver socialement » (Beaud, Pialoux, 2001) sans disposer des atouts sociaux et scolaires classiques. Comme le précise Shallan en CPGE : *« C'est une chance, c'est une opportunité je dirais. Parce que je ne sais pas mais je pense que tout le monde rêve un peu à ce qu'il pourrait faire de sa vie pour être vraiment vraiment reconnu dans ce qu'il fait ».* S'ils évoquent relativement bien les difficultés vécues, le risque de l'échec (passage en deuxième année ou de réussite au concours), ils pointent aussi leur satisfaction d'« apprendre et comprendre », « d'avoir des connaissances », « de découvrir et aussi de se dépasser » pour les uns, leur sentiment « de liberté et d'indépendance », « de temps libre »<sup>39</sup>, leur envie de « comprendre le fonctionnement du corps humain » pour les autres, et pour tous, leurs espérances d'une « meilleure vie », leurs projections professionnelles rêvées. Autant d'aspirations dont on peut penser qu'elles permettent de supporter les risques et les coûts.

Plusieurs étudiants, notamment en CPGE, espèrent « un métier qui plaît vraiment » et « une meilleure vie » à l'image de Benjamin qui projette de devenir « ingénieur en économie de la construction » car il a « l'envie de faire de meilleures études, d'avoir une meilleure vie plus tard peut être, ouais l'envie de découvrir et aussi de se dépasser c'est intéressant et aussi apprendre de nouvelles choses, d'avoir plus de connaissances [...] moi c'est ce qui me pousse dans la vie pour avoir une meilleure situation plus tard, c'est important ». Il en est de même pour Didier qui explique : *« On va dire que j'étais prédestiné à être ouvrier et c'est vrai que quand on m'a dit qu'il y avait la possibilité de devenir ingénieur, bah j'ai dit j'ai des capacités donc pourquoi pas ».*

<sup>39</sup> L'autonomie pour le travail studieux est citée par les étudiants de STAPS ainsi que le temps libre qui permet de prendre à côté un job, ou continuer ses activités sociales ou sportives : *« On a beaucoup de temps libre donc il faut qu'on travaille de nous-mêmes ».*

Les jeunes de classe préparatoire évoquent davantage le fait de sortir des représentations négatives ou du stigmate de bachelier professionnel en relevant bien cette « opportunité ». De leur côté, les étudiants en STAPS, invoquent largement le souhait d'exercer « un métier qui passionne » ou de transformer leur goût pour le sport en métier : « J'aime le sport, je voudrais bien faire cela mon métier » (M10), « pourquoi pas tenter parce que j'aime le sport ? » (Zora), « vivre de sa passion, être rémunéré pour faire quelque chose qu'on aime » (Etienne).

Les bacheliers professionnels moins armés socialement, culturellement, scolairement, ne sont pas pour autant passifs et mettent en œuvre des tactiques. Ils sont pourtant inégalement protégés. En paraphrasant Marc-Henry Soulet (2008), quelques-uns disposent d'armures (comme Eb sportif de haut niveau), certains de boucliers (Jérémy bachelier mention très bien), et d'autres entrent dans le jeu sans défense, à mains nues (Zora ou Samuel). Malgré ces inégalités de départ, leur première réussite est d'avoir le baccalauréat, le sésame, qui leur permet de s'inscrire à l'université ou en classe préparatoire, de reprendre « le goût aux études », d'avoir « l'ambition d'aller plus loin » : « je suis arrivé à la fac, j'avais des étoiles dans les yeux », « c'est une aventure », « il faut tenter sa chance »...

Même s'ils se heurtent à des situations qui les fragilisent et les rendent vulnérables dans certains parcours, ces bacheliers professionnels se montrent particulièrement entreprenants<sup>40</sup>, avec des stratégies plus ou moins construites et combinant coûts, avantages et risques, parfois étape par étape. Au-delà de leur « audace » et « ténacité », s'exprime souvent l'espoir d'échapper au destin associé habituellement aux bacheliers professionnels avec l'envie de s'ouvrir des possibles *a priori* illégitimes. Comme Tony qui explique son parcours vers la CPGE : « Moi déjà avant d'aller en bac professionnel j'avais bien envie de pouvoir aller jusqu'au bout de mes études, donc euh je me suis fixé l'objectif que tant que je réussis ben je tape à l'étape suivante, et oui du coup, ça permet de montrer qu'avec un bac pro on peut vraiment tout faire, pour moi on est capable d'ouvrir les mêmes portes mais de deux façons différentes, comme quelqu'un qui sort de général [...] J'aime bien casser un peu les préjugés, du coup, c'est pour ça aussi que j'ai décidé de venir ici. Pour montrer qu'on peut faire un bac professionnel et pour autant avoir un avenir, même plus assuré et plus atypique, contre ceux qui dénigrent un peu les bacs professionnels ».

## Éléments de conclusion : aller au-delà du risque

L'analyse des situations des bacheliers professionnels dans leurs rapports à l'orientation, au déroulement de leur cursus en lycée professionnel, à l'accès à l'enseignement supérieur, met en évidence le caractère contextuel, relationnel, ponctuel et réversible qui définit la vulnérabilité. Malgré un parcours scolaire souvent chaotique (résultats scolaires insuffisants, redoublement, désintérêt, insouciance...) à l'origine d'une orientation en lycée professionnel qu'ils n'ont pas toujours choisie, produisant le sentiment d'être confrontés à une forme de ségrégation sociale (Palheta, 2012), ces jeunes issus du secondaire professionnel s'auto-sélectionnent vers des filières longues du supérieur. Ils franchissent les barrières symboliques qui leur sont opposées et qui participent à l'intériorisation des probabilités objectives en espérances subjectives (Bourdieu, 1980), à l'image de Jérémy en CPGE qui déclare « c'est une seconde chance » ou de Théodore qui raconte « je vois STAPS comme une chance là, parce que je me dis que c'est le moyen de repartir sur de nouvelles bases ».

Dans la mesure où la majorité des bacheliers professionnels sont issus de milieu modeste, ces étudiants atypiques viennent questionner la liberté de choix (Sen, 2005) dont ils peuvent se prévaloir pour réaliser leurs projets et se construire une trajectoire positive dans un contexte où les restrictions dans les capacités d'accueil se renforcent dans de nombreuses filières universitaires (en STAPS, sciences de l'éducation), où les classes préparatoires aux grandes écoles restent marginales, où les portes entrouvertes se referment suite à la suppression de l'accès de droit avec un baccalauréat à l'université (loi « Orientation et réussite des étudiants » de 2018).

<sup>40</sup> Cette non-passivité se remarque aussi dans le fait que nombre de bacheliers interrogés s'investissent dans d'autres activités comme celles de jeunes sapeurs-pompiers, de secourisme, scoutisme, musique, chorale, dessin, sport (foot, escalade, équitation, hip-hop, trampoline, surf, rugby, *parkour*, *street workout*...).

Si la voie professionnelle a pu représenter un bon compromis pour certains jeunes parfois marqués par un désintérêt pour la forme scolaire ou les contenus enseignés dans le général et poussés par des parents favorables à une orientation vers le professionnel, tous les bacheliers professionnels interrogés indiquent que leurs aspirations à poursuivre des études se sont forgées durant le lycée professionnel. Ils illustrent par-là ce que Bernard Charlot (1999) a identifié comme une stratégie de « détour institutionnel ». Ils s'appuient ainsi sur ce cursus au lycée professionnel pour réussir des études et éventuellement les poursuivre, ce que Pierre-Yves Bernard et Vincent Troger (2013) qualifient plutôt de « contournement ». Le rapport positif aux études et la facilité avec laquelle ils disent parfois avoir obtenu une mention sans effort, les confortent aussi dans leur choix et leur permettent d'envisager des projets d'études plus ambitieux qu'un BTS mais aussi plus en accord avec leurs centres d'intérêt.

Cette recherche centrée sur des orientations inattendues (en STAPS et classe préparatoire), soutenues (ou non) par des dispositifs qui leur sont spécifiquement dédiés, est l'occasion de montrer que les bacheliers professionnels ne sont pas exclusivement des « orientés » soumis et dociles face aux injonctions et verdicts institutionnels. Même s'ils ont plus ou moins connu des difficultés scolaires souvent à l'origine de leur orientation, l'expérience ne s'est pas révélée toujours négative, produisant le déclic nécessaire pour les projeter vers des études longues, les amenant à considérer l'enseignement supérieur en STAPS ou en CPGE comme un élément constitutif de leur projet. Pour tous, cette orientation risquée représente une chance et une opportunité de s'extraire du destin associé à leur baccalauréat professionnel. Ils saisissent cette possibilité offerte par l'obtention du baccalauréat en assumant le coût de cette transgression et en faisant fi des découragements institutionnels.

Ces bacheliers professionnels, loin de s'orienter par défaut dans des études sélectives où ils ont peu de chances de réussir, s'appuient donc sur un choix rationnel qui prend en considération leur vulnérabilité au regard des taux de réussite et des contraintes d'études. Ils accordent aussi de la valeur à leur potentiel et aux bénéfices possibles à court et long terme d'une telle orientation, notamment par rapport à une ambition personnelle. Ayant d'ailleurs toujours la possibilité de se replier sur leur spécialisation professionnelle pour trouver du travail en cas d'échec dans ces études audacieuses, les jeunes rencontrés se révèlent être plutôt de bons tacticiens (Palheta, 2011) sur ce terrain de jeu où ils font figure d'*outsiders*. Déterminés, voire offensifs face à un enseignement supérieur peu enclin à les accueillir, leurs vulnérabilités et leurs espérances viennent questionner l'accueil qui leur est réservé<sup>41</sup> et ce d'autant plus que ces bacheliers professionnels « risquent » de toujours « oser » se lancer vers l'enseignement supérieur<sup>42</sup>, notamment parce qu'ils sont peut-être ceux qui ont le plus à gagner à s'aventurer vers ces études supérieures atypiques et qu'ils ne sont pas systématiquement les plus « faibles » ou les plus « fragiles » des « nouveaux bacheliers ».

## Références bibliographiques

- Aschieri, G. (2013). Les inégalités dans l'enseignement supérieur ». *Le français d'aujourd'hui*, 183(4), 51-59.
- Beaud, S. (2002). *80 % au bac... et après ?* Paris : La Découverte.
- Beaud, S. & Convert, B. (2010). Politiques, stratégies, inégalités. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 183(3), 4-13.
- Beaud, S. & Pialoux, M. (2001). « Les bacs pro » à l'université. Récit d'une impasse. *Revue française de pédagogie*, 136(1), 87-95.
- Beaud, S. & Truong, F. (2015). Tous dans le « supérieur » ? *Regards croisés sur l'économie*, 16(1), 10-26.
- Becquet, V. (2012). Les jeunes vulnérables : essai de définition. *Agora*, 62, 51-64.

<sup>41</sup> Pour reprendre Shirley Roy (2008), le concept de vulnérabilité peut constituer un outil de réflexion intéressant pour se donner des moyens d'agir : reconnaître artificiellement une possible vulnérabilité peut donner une certaine légitimité sociale et permettre de déployer des moyens d'agir ; cette reconnaissance attribuée au moins symboliquement une place sociale même peu valorisée mais qui peut valoir davantage qu'une absence de reconnaissance (en termes d'action publique et/ou locale).

<sup>42</sup> N'oublions pas que l'université apparaît encore, pour les élèves des milieux populaires, comme la voie d'accès aux emplois publics, et notamment ceux de la « main gauche » de l'État (Beaud, Convert, 2010).

- Bernard, P.Y. & Troger, V. (2015). Les lycéens professionnels et la réforme du bac pro en trois ans : nouveaux contextes, nouveaux parcours. *Formation Emploi*, 131, 23-40.
- Bernard, P.Y. & Troger, V. (2013). La réforme du bac professionnel en trois ans : vers un renforcement de la convention professionnelle dans le système éducatif français ? *L'orientation scolaire et professionnelle*, 42(2), 273-297.
- Bernard, P.Y. & Troger, V. (2012). La réforme du baccalauréat professionnel en trois ans ou l'appropriation d'une politique éducative par les familles populaires ? *Éducation et Sociétés*, 30(2), 131-143.
- Bernard, P.Y., Troger, V. & Masy, J. (2016). *Le baccalauréat professionnel, impasse ou nouvelle chance ?* Paris : PUF.
- Berthelot, J. (1989). Le procès d'orientation de la terminale aux études supérieures. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 18(1), 3-22.
- Bluntz, C. (2018). Choix d'orientation en terminale et mobilité géographique. *Notes d'information*, 1801 (MESRI-SIES).
- Bodin, R. & Millet, M. (2011). L'université, un espace de régulation. L'« abandon » dans les 1<sup>ers</sup> cycles à l'aune de la socialisation universitaire. *Sociologie*, 3(2), 225-242.
- Bodin, R. & Orange, S. (2015). Le réformisme conservateur. Examen de quelques paradoxes des analyses et des réformes contemporaines de l'enseignement supérieur. *Regards croisés sur l'économie*, 16, 218-232.
- Bodin, R. & Orange, S. (2013). *L'université n'est pas en crise. Les transformations de l'enseignement supérieur : enjeux et idées reçues*. Bellecombe-en-Bauges : Éditions du Croquant.
- Boudon, R. (1973). *L'inégalité des chances*. Paris : Armand Colin.
- Boulet, P. (2017). Orientation dans l'enseignement supérieur : vœux formulés pour la rentrée 2017-2018. *Note flash du SIES*, 6 (MESRI).
- Boulet, P. (2017). Proposition d'admission dans l'enseignement supérieur et réponse des candidats pour 2017-2018. *Note flash du SIES*, 20 (MESRI).
- Bourdieu, P. (1980). *Le Sens pratique*. Paris : Minuit.
- Bresson, M., Geronimi, V. & Pottier, N. (2013). *La vulnérabilité : questions de recherche en sciences sociales*. Academic Press Fribourg, collection « Res Socialis ».
- Brinbaum, Y., Huguée, C. & Poullaouec, T. (2018). 50 % à la licence... Mais comment ? Les jeunes de familles populaires à l'université en France. *Économie et Statistique*, 499, 79-105.
- Charlot, B. (1999). *Le rapport au savoir en milieu populaire. Une recherche dans les lycées de banlieue*. Paris : Anthropos.
- Dagot, C. & Dassié, V. (2014). L'injonction au projet chez les jeunes en baccalauréat professionnel : entre soumission et prise en main fragile de son destin. *Formation Emploi*, 128, 7-29.
- Danner, M., Énard, C. & Guégnard, C. (2016). Probabilités d'orientation déjouées... Des bacheliers professionnels en STAPS et en classe préparatoire aux écoles supérieures d'art. *Les sciences de l'éducation – Pour l'Ère nouvelle*, 49(3), 71-97.
- Danner M. & Guégnard C. (2019). L'orientation des bacheliers professionnels en STAPS et Art sous le prisme de la vocation. *Sciences sociales et sport*, 14, 75-94.
- Danner, M. & Guégnard, C. (2015). Des bacheliers professionnels sur le pont des Arts, du rêve à la réalité ? *Formation Emploi*, 131, 141-162.
- Darmon, M. (2013). *Classes préparatoires. La fabrique d'une jeunesse dominante*. Paris : La Découverte.
- Denjean, M. & Perraud-Ussel, C. (2017). Parcours et réussite en STS : les indicateurs de la session 2016. *Note Flash du SIES*, 09 (MESRI).

- Denjean, M. (2017). « Les étudiants en classe préparatoire aux grandes écoles ». *Note Flash du SIES*, 26 (MESRI).
- DEPP (2018). *Repères et références statistiques*. Paris : Ministère de l'Éducation nationale/Ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de l'Innovation.
- Dubet, F. & Martucelli, D. (1996). *À l'école. Sociologie de l'expérience scolaire*. Paris : Seuil.
- Duru-Bellat, M. & Kieffer, A. (2008). Du baccalauréat à l'enseignement supérieur : déplacement et recomposition des inégalités. *Population*, 63(1), 123-158.
- Érard, C. & Guégnard, C. (2018). Étudiant.e-s en STAPS à l'université de Bourgogne : un derby en faveur du « petit poucet » ? Dans J. Cayouette-Remblière, F. Jedlicki, L. Moulin (dir.), *Comment se fabriquent des offres scolaires inégales ?* (p. 39-55). Paris, INED (Document de travail, n° 241).
- Felouzis, G. (2001). *La condition étudiante. Sociologie des étudiants et des universités*. Paris : PUF.
- Grignon, C. (1971). *L'ordre des choses, les fonctions sociales de l'enseignement technique*. Paris : Minuit.
- Harnois, J. (2017). « Parcours et réussite en DUT : les résultats de la session 2016 ». *Notes Flash du SIES*, 19 (MESRI).
- Hugrée, C. (2016). Les bacheliers professionnels face à la normalisation de la poursuite d'études supérieures. *Actes du colloque organisé pour les 30 ans du baccalauréat professionnel* (p. 373-387). Paris : ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, coll. « CPC études » (n° 1).
- Hugues, E.-C. (1996). *Le regard sociologique. Essais choisis*. Paris : Éditions de l'EHESS.
- Jellab, A. (2017). Les voies professionnelles, entre relégation et valorisation. Que nous apprennent les parcours d'élèves ? *Administration & Éducation*, 155, 109-121.
- Jellab, A. (2015). Apprendre un métier ou poursuivre ses études ? Les élèves de lycée professionnel face à la réforme du bac pro trois ans. *Formation Emploi*, 131, 79-99
- Jellab, A. (2009). *Sociologie du lycée professionnel : l'expérience des élèves et des enseignants dans une institution en mutation*. Toulouse : Presses universitaires du Mirail.
- Landrier, S. & Nakhili, N. (2010). Comment l'orientation contribue aux inégalités de parcours scolaires en France. *Formation Emploi*, 109, 23-36.
- Lemêtre, C., Mengneau, J. & Orange, S. (2016). « La fac, on me dit que c'est possible mais que c'est pas faisable ». Les portes entrouvertes de l'enseignement supérieur. *Actes du colloque organisé pour les 30 ans du baccalauréat professionnel* (p. 389-400). Paris : ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, coll. « CPC études » (n° 1).
- Lemêtre, C. & Orange, S. (2017). Les bacheliers professionnels face à l'admission post-bac (APB) : « logique commune » versus « logique formelle » de l'orientation ». *Revue française de pédagogie*, 1(198), 49-60.
- Louveau, C. (2006). Inégalité sur la ligne de départ : femmes, origines sociales et conquête du sport. *Clio. Histoire, femmes et sociétés*, 23, 119-143.
- Maillard, F. (2017). Le baccalauréat professionnel de 1985 à nos jours : d'une singularité à l'autre. *Revue française de pédagogie*, 1(198), 11-22.
- Maillard, F. (2007). Vingt ans de politique des diplômes : un mouvement constant de réforme. *Éducation et Formations*, 75, 27-36.
- Ministère de l'enseignement supérieur, de la recherche et de l'innovation (MESRI) (2018). *L'état de l'enseignement supérieur et de la recherche* (n° 11). URL : <https://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/cid132899/l-etat-de-l-enseignement-superieur-et-de-la-recherche-en-france-n-11-juillet-2018.html>

- Muller, L. (2006). La pratique sportive, reflet du milieu social. Dans Insee, *Données sociales, édition 2006* (p. 657-663). Paris : Insee.
- Paivandi, S. (2011). La professionnalisation de l'Université française : la perspective étudiante. *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs, 3(Hors-Série)*, 167-186.
- Palheta, U. (2012). *La domination scolaire. Sociologie de l'enseignement professionnel et de son public*. Paris : PUF.
- Palheta, U. (2011). Le collège divise. Appartenance de classe, trajectoires scolaires et enseignement professionnel. *Sociologie, 2(4)*, 363-386.
- Papagiorgiou, H. & Ponceau, J. (2018). « Parcours dans l'enseignement supérieur : devenir des bacheliers 2008 ». *Note d'information, 18.06* (MESRI-SIES).
- Ponceau, J. & Chan-Pang-Fong, E. 2017. Après le bac ? Choix d'orientation et entrée dans l'enseignement supérieur des bacheliers 2014. *Note d'information, 17.01* (MENESR-SIES).
- Roy, S. (2008). De l'exclusion à la vulnérabilité. Continuité et rupture. Dans V. Châtel, S. Roy (sous dir.) *Penser la vulnérabilité. Visages de la fragilisation du social* (p. 13-34). Québec : Presses Universitaires du Québec.
- Sen, A. (2005). *Rationalité et liberté en économie*. Paris : Odile Jacob.
- Soulet, M.H. (2008). La vulnérabilité, un problème social paradoxal. Dans V. Châtel, S. Roy (sous dir.) *Penser la vulnérabilité. Visages de la fragilisation du social* (p. 65-90). Québec : Presses Universitaires du Québec.
- Stebbins, R.A. (1992). *Amateurs, Professionals and Serious Leisure*. Montreal and Kingston: McGill-Queen's University Press.
- Thomas, H. (2010). *Les vulnérables*. Bellecombe-en-Bauges : Éditions du Croquant.

# Sortir sans diplôme de l'enseignement supérieur : quelles incidences sur la trajectoire professionnelle ?

Amélie Briffaux\* et Philippe Cordazzo\*\*

Appréhender les déterminants associés à l'abandon et à l'échec en première année universitaire est un enjeu majeur pour le système d'enseignement supérieur qui œuvre à minimiser les sorties d'université sans diplôme. Si l'on retient comme définition de l'échec en premier cycle le fait d'être sorti de l'enseignement supérieur sans diplôme, alors le taux d'échec en France est de l'ordre de 19 % contre 29 % pour l'ensemble des pays de l'OCDE (Fouquet, 2013). Loin des 40 ou 50 % que l'on entend habituellement, donnée qui mesure en fait un autre phénomène : la proportion d'étudiants qui ne valident pas leur première année universitaire et qui n'est pas forcément synonyme d'échec et renvoie davantage aux enjeux de la réorientation. Par ailleurs, pour les étudiants ayant effectué leur entrée en première année de l'enseignement supérieur universitaire en 2011-2012, un an après, le taux de sortie était de 27 % toutes filières confondues (France métropolitaine et Dom).

Les premiers cycles de l'enseignement supérieur se caractérisent par des taux d'abandon très élevés en première année d'université. Au fil des ans, la première année d'université continue d'afficher un taux d'abandon inquiétant. Selon Romuald Bodin et Matthias Millet (2011), les chiffres ne varient malheureusement pas beaucoup : en 2007 déjà 25 % des étudiants inscrits en première année de licence ne s'y réinscrivent pas l'année suivante. Les enjeux apparaissent désormais d'autant plus importants pour les acteurs universitaires, qu'il est prévu que les taux de réussite deviennent des indicateurs d'efficacité des universités servant partiellement de base à leur financement ; la dotation financière de l'État n'étant plus seulement allouée en fonction des effectifs étudiants (Prouteau, 2009). Les pouvoirs publics se soucient de plus en plus de la problématique de l'abandon à l'université au regard de la place qu'occupe la performance des étudiants sur les critères de classement académique des universités.

Cependant, cette analyse des sorties sans diplôme de l'enseignement supérieur est dissociée de l'insertion professionnelle. On peut alors se demander dans quelle mesure ces « échecs » dans le parcours de formation, mesurés par la non-obtention d'un diplôme sont des déterminants de parcours professionnels plus défavorables. La sortie de l'enseignement supérieur sans diplôme est-elle synonyme de non-réussite/échec, *i.e.* conduit-elle plus souvent à des trajectoires défavorables en matière d'insertion professionnelle ?

Pour cela, nous nous intéresserons plus particulièrement aux bacheliers professionnels. En effet, cette population est souvent citée dans les discours, notamment pour leur faible taux de réussite à l'université et plus généralement dans l'enseignement supérieur. En parallèle, se pose alors la question de l'intérêt d'accueillir cette population dans l'enseignement supérieur. Ce discours est souvent renforcé par la part supposée plus importante parmi eux d'étudiants en échec, c'est-à-dire *fantômes* et moindre de situations de *décrochage* et *d'abandon*<sup>1</sup>. Or, différents travaux montrent la complexité de la mesure de l'échec (Romainville, 2000), mais aussi de situations de décrochage ou d'abandons qui sont en fait des réorientations (Monicolle, 2012).

---

\* Observatoire de la vie universitaire, Université de Lorraine (France), amelie.briffaux@univ-lorraine.fr.

\*\* Professeur de démographie, UMR-7363-SAGE, Université de Strasbourg (France), cordazzo@unistra.fr.

<sup>1</sup> 3 catégories se distinguent : fantômes, décrocheurs, abandons.

Étudiant fantôme : étudiant n'ayant jamais ou très rarement assisté aux cours qui se caractérise généralement par une inscription administrative sans inscription pédagogique.

Étudiant décrocheur : étudiant ayant assisté à tout ou partie des cours du premier semestre mais ayant quitté l'établissement avant la fin de l'année universitaire, souvent au 1<sup>er</sup> semestre.

Abandon : étudiant ayant assisté aux cours, ayant passé une partie ou tous les examens du 1<sup>er</sup> et du 2<sup>nd</sup> semestre, mais ne se réinscrivant pas dans l'enseignement supérieur l'année suivante.

À noter que les « étudiants fantômes » et les « décrocheurs » peuvent être réinscrits dans l'enseignement supérieur l'année suivante (redoublement ou ré-orientation).



### Encadré 1 • Données utilisées et méthodes

Les données de l'enquête Génération 2010 à 3 ans sont utilisées pour apporter des éléments de réponse à notre questionnement. Notre population est composée de l'ensemble des titulaires d'un baccalauréat et sortis du système scolaire quel que soit le niveau d'études à la sortie (effectifs pondérés, n= 447 597).

Au-delà de la série du baccalauréat utilisée pour décomposer la population étudiée, les individus ont été répartis en 3 groupes selon le parcours d'études :

- Les étudiants n'ayant pas réalisé d'études supérieures
- Les étudiants diplômés du supérieur
- Les étudiants ayant réalisé des études supérieures mais non diplômés du supérieur

Ainsi, on distingue les étudiants du supérieur selon qu'ils ont connu une « réussite », c'est-à-dire une sortie du supérieur avec ou sans diplôme.

La mesure d'une bonne trajectoire d'insertion professionnelle se fait à partir de la variable TYPOTRAJ. Elle prend en compte toutes les situations d'emploi ou de non-emploi mensuellement sur 3 ans après la sortie du système scolaire. La variable TYPOTRAJ permet de classer les individus selon les différentes trajectoires observées. Les personnes qui nous intéressent sont celles qui ont connu un accès rapide ou immédiat à l'emploi et durable. Cela correspond aux modalités : « Accès rapide et durable à l'emploi » et « Accès immédiat et durable à l'emploi ». 68 % des titulaires d'un baccalauréat ont connu cette trajectoire au cours des trois années qui ont suivi la fin des études.

Accès immédiat à l'emploi : obtention d'un emploi au cours du premier mois suivant la fin des études.  
Accès rapide à l'emploi : obtention d'un emploi au cours des 3 premiers mois suivant la fin des études.  
Accès durable à l'emploi : en emploi (ou quasiment) au cours des 3 ans qui suivent la fin des études, quel que soit la nature (CDI, CDD, etc.) et le nombre de contrats.

## 1. L'impact des parcours d'études sur les trajectoires professionnelles

En mobilisant l'enquête Génération 2010 du Céreq (encadré 1), nous avons choisi de prendre la variable *Typotraj* comme indicateur pour mesurer l'insertion professionnelle. Cette variable a notamment plusieurs avantages. C'est un indicateur longitudinal et synthétique qui prend en compte toutes les situations d'emploi ou de non-emploi mensuellement sur 3 ans après la sortie du système scolaire. Ainsi, il permet de classer les individus selon les différentes trajectoires observées. Les personnes qui nous intéressent sont celles qui ont connu un accès rapide à l'emploi et durable, correspondant aux modalités : « Accès rapide et durable à l'emploi » et « Accès immédiat et durable à l'emploi » (encadré 1). Certes, cet indicateur ne distingue pas la nature des contrats (CDI, CDD, etc.) ni leur durée, mais ce ne sont pas les caractéristiques de l'emploi qui nous intéressent mais le parcours professionnel. Si l'on considère l'accès rapide ou immédiat et durable à l'emploi comme le gage d'une insertion professionnelle réussie, d'après l'enquête Génération 2010 à 3 ans, deux tiers des bacheliers bénéficient de trajectoires professionnelles favorables (68 %), quel que soit le niveau d'études atteint. Ce constat général doit cependant être nuancé selon le type de baccalauréat, la filière générale conduisant plus fréquemment vers un accès rapide et durable à l'emploi que la filière technologique, elle-même davantage que la filière professionnelle (tableau 1).



## 1.1. Des différences dans les trajectoires professionnelles

Le fait de poursuivre ou non des études supérieures a un impact aussi sur les trajectoires professionnelles. Si les résultats du tableau 1 confirment l'effet protecteur des diplômes de l'enseignement supérieur et leur incidence positive sur les trajectoires professionnelles, ils révèlent également qu'une poursuite d'études dans le supérieur n'est bénéfique que lorsqu'elle est sanctionnée par un diplôme. Une poursuite d'études dans le supérieur, non sanctionnée par l'acquisition d'un diplôme serait d'ailleurs plus pénalisante qu'une non-poursuite d'études : 60 % des bacheliers sans poursuite d'études accèdent rapidement et durablement à un emploi contre 52 % des bacheliers ayant continué des études sans obtention du diplôme préparé. Ces résultats généraux sont somme toute attendus. Il convient de les approfondir, car il est probable qu'ils masquent des disparités selon le profil des individus.

**Tableau 1 • Parcours d'études, type de baccalauréat et trajectoire professionnelle (en %)**

Type de baccalauréat	Accès rapide ou immédiat et durable à l'emploi (1)	
	Oui	Non
1 Bac général	70	30
2 Bac technologique	67	33
3 Bac professionnel	64	36
Parcours d'études et type de baccalauréat	Oui	Non
<b>Études supérieures avec diplôme</b>	<b>75</b>	<b>25</b>
1 Bac général	76	24
2 Bac technologique	73	27
3 Bac professionnel	74	26
<b>Études supérieures sans diplôme</b>	<b>52</b>	<b>48</b>
1 Bac général	50	50
2 Bac technologique	50	50
3 Bac professionnel	60	40
<b>Pas d'études supérieures</b>	<b>60</b>	<b>40</b>
1 Bac général	51	49
2 Bac technologique	67	33
3 Bac professionnel	62	38
<b>Ensemble</b>	<b>68</b>	<b>32</b>

Source : enquête Génération 2010 à 3 ans, Céreq. Champ : ensemble des titulaires d'un baccalauréat. (1) Variable TYPOTRAJ : Accès rapide ou immédiat à l'emploi correspond aux modalités « Accès rapide et durable à l'emploi » et « Accès immédiat et durable à l'emploi ». Effectifs pondérés : n= 447 597, non pondérés : n= 22 439.

Le contrôle de la variable « parcours d'études » permet d'obtenir des résultats plus précis, révélant quelques particularités intéressantes à souligner. Si l'on s'intéresse aux bacheliers ne poursuivant pas d'études supérieures, les bacheliers généraux semblent les plus pénalisés en termes d'insertion professionnelle : seul un sur deux accède rapidement et durablement à l'emploi (51 %) contre 62 % des bacheliers professionnels et 67 % des bacheliers technologiques. Ces constats s'expliquent probablement par le caractère professionnalisant des baccalauréats technologiques et professionnels qui protégeraient d'une certaine manière les bacheliers qui en seraient issus, ne destinant pas nécessairement leurs lauréats à une poursuite d'études dans le supérieur, contrairement au baccalauréat général.

Parmi les bacheliers qui optent pour une poursuite d'études dans le supérieur, l'impact positif du diplôme sur les trajectoires professionnelles précédemment mis en évidence se trouve vérifié quelle que soit la filière du baccalauréat avec un léger avantage toutefois pour les bacheliers généraux (76 %, 73 % et 74 % respectivement des bacheliers généraux, technologiques et professionnels, diplômés du supérieur, accèdent rapidement et durablement à l'emploi).

Parmi les bacheliers qui poursuivent dans le supérieur, mais qui n'en sortent pas diplômés, les différences selon la filière de baccalauréat sont plus marquées. Les bacheliers technologiques semblent perdre le bénéfice de l'acquisition d'un titre antérieur professionnalisant dès lors qu'ils poursuivent des études dans le supérieur et qu'ils en sortent non diplômés (ils présentent le même pourcentage d'accès rapide et durable à l'emploi que les bacheliers généraux ayant poursuivi des études supérieures, mais non diplômés). En revanche, une poursuite d'études dans le supérieur, même non diplômante, semble moins préjudiciable aux bacheliers professionnels (60 % d'entre eux bénéficient d'un accès rapide et durable à l'emploi contre 50 % des bacheliers généraux et technologiques) et s'explique notamment par le caractère professionnel du « bac pro ».

Ainsi, il apparaît que l'impact de la sortie sans diplôme du supérieur est moindre pour les bacheliers professionnels et que, dans cette situation, ils ont plus fréquemment des trajectoires d'accès à l'emploi rapides et durables que les autres bacheliers. Dans un contexte, où il est habituellement entendu l'existence d'une inadéquation des filières générales du supérieur au niveau et aux compétences des bacheliers professionnels, ce résultat pondère cette analyse. Ainsi, le coût est moindre ou négligeable pour les bacheliers professionnels de prendre le risque de faire des études supérieures et d'en sortir sans diplôme, surtout quand on mesure le gain pour ceux qui en sortent diplômés.

L'université n'est cependant pas le lieu de poursuite d'études le plus convoité des bacheliers professionnels. Parmi le tiers des bacheliers professionnels qui poursuivent des études supérieures, près d'un sur quatre s'oriente vers l'université, dont un sur dix pour préparer un diplôme universitaire de technologie (DUT), et près de trois sur quatre s'inscrivent en section de technicien supérieur (STS) qui reste la formation la plus adaptée au profil de ces bacheliers et de ce fait la plus attractive. L'instauration du baccalauréat professionnel dans les années quatre-vingt, fondé sur l'alternance sous statut scolaire, a en effet ouvert les possibilités de poursuite d'études dans le supérieur, en offrant notamment aux meilleurs élèves de l'enseignement professionnel la possibilité d'accéder au premier grade des universités. La réforme du baccalauréat professionnel en 2009, alignant la durée du second cycle professionnel sur le second cycle général et technologique, a renforcé ces possibilités en ouvrant théoriquement les mêmes droits de poursuite d'études supérieures à tous les élèves, quelle que soit leur orientation initiale en fin de troisième. En conséquence, la poursuite d'études à l'issue d'un baccalauréat professionnel s'est accrue après la réforme (Tableau 2).

**Tableau 2 • Évolution des taux d'inscription dans l'enseignement supérieur**

**1 Évolution des taux d'inscription (1) dans l'enseignement supérieur : bacheliers technologiques et professionnels**

		2000	2005	2010	2013	2014	2015	2016 (8)	2017	Hommes 2017	Femmes 2017
<b>Bac professionnel</b>	<b>Ensemble supérieur</b>	<b>17,1</b>	<b>23,0</b>	<b>34,1</b>	<b>38,5</b>	<b>34,4</b>	<b>36,8</b>	<b>36,4</b>	<b>38,2</b>	<b>39,9</b>	<b>36,1</b>
	Université	6,9	6,7	7,7	8,6	8,4	8,3	8,0	6,8	5,6	8,4
	dont préparation DUT	0,5	0,8	0,8	0,8	0,6	0,6	0,5	0,4	0,5	0,4
	CPGE	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,1	0,0
	STS (3)	9,7	15,7	25,8	29,3	25,4	27,8	27,6	30,3	33,4	26,6
	dont voie scolaire	9,7	15,7	17,6	22,7	19,7	21,1	20,8	23,0	23,5	22,4
	Autres formations	0,5	0,6	0,6	0,6	0,5	0,7	0,8	1,0	0,9	1,1

► Champ : France métropolitaine + DOM.

1. Voir « Définitions ».

2. Taux d'inscription hors double inscription CPGE.

3. Les bacheliers (toutes séries) poursuivant leur études en STS par voie d'apprentissage sont inclus à partir de 2008.

4. La source utilisée pour recenser les apprentis (SIFA) ne distingue pas le détail des séries du bac et ne permet donc pas d'inclure les taux d'inscriptions en STS en apprentissage à ce niveau de détail.

5. En 2000-2001, les nouveaux bacheliers inscrits en STS dépendant du ministère en charge de l'agriculture sont comptabilisés en STS production.

À partir de 2005-2006 la répartition production/services est connue.

6. Mise à jour avec SIFA 2016 et les fichiers sanitaires et sociaux 2016.

© SIES

## Encadré 2 • Réforme du bac professionnel

Engagée à titre expérimental dès 2001 et généralisée à l'ensemble des établissements concernés à la rentrée 2009, la réforme du bac pro en 3 ans avait pour objectif de rapprocher les voies de formation du second cycle du second degré par l'alignement de la durée du second cycle professionnel sur le second cycle général et technologique. Jusque-là, le bac professionnel se préparait en deux ans après un brevet d'études professionnelles (BEP) et plus rarement après un certificat d'aptitude professionnelle (CAP). Il fallait donc 4 ans (2+2) pour l'obtenir. Avec la réforme, les deux années de BEP sont remplacées par une seconde professionnelle dont le contenu est réaménagé. L'objectif final de cette réforme étant d'augmenter le nombre de bacheliers et donc le nombre d'étudiants.

Cette réforme n'a pas engendré de changement sur les finalités du bac professionnel qui reste, avant tout, un diplôme d'insertion professionnelle. Les deux tiers des titulaires d'un bac professionnel entrent sur le marché du travail. Cependant, de plus en plus de diplômés d'un bac professionnel sont tentés de prolonger leur cursus vers une mention complémentaire, un certificat de qualification professionnelle (CQP), un titre professionnel ou vers des études supérieures.

Une enquête<sup>2</sup> réalisée auprès d'un échantillon d'élèves permet de donner une première série d'indications sur la perception qu'ont les lycéens professionnels de cette réforme. Les résultats bruts font notamment apparaître une satisfaction élevée, et une forte aspiration à la poursuite des études supérieures (Bernard & Troger, 2013). Selon cette enquête, la réforme de 2009 (encadré 2) a renforcé les aspirations des lycéens professionnels à poursuivre des études après le baccalauréat, celles-ci n'étant pas tant une « revanche » qu'un « accomplissement ». Selon eux, la poursuite d'études post-secondaire serait le prolongement d'une orientation professionnelle pleinement assumée et de ce fait source de satisfaction. Mais, même si les procédures d'orientation post-bac sont simplifiées (Lemêtre, Orange, 2017) et que comme les autres bacheliers, les bacheliers professionnels s'orientent majoritairement vers les filières « attendues » (Bodin, Orange, 2015), les données statistiques nationales (DEPP, 2018) montrent que la majorité des nouveaux bacheliers professionnels inscrits à l'université avait comme premier vœu une section de technicien supérieur. Les bacheliers professionnels qui optent pour une poursuite d'études ne sortent cependant pas tous diplômés du supérieur. Seuls 6 % des bacheliers professionnels inscrits à l'université parviennent en effet à décrocher une licence en trois ou quatre ans (DEPP, 2018) et parmi ceux qui poursuivent en STS, seuls 43 % obtiennent leur diplôme en deux ans, contre 81 % des bacheliers généraux. Néanmoins, comme le révèlent les résultats présentés plus haut, **l'acquisition d'un diplôme du supérieur pour un bachelier professionnel est un élément prédominant d'une trajectoire professionnelle réussie, même s'il est moins impacté que ses homologues des autres filières s'il en sort non diplômé.**

Poursuivre des études dans le supérieur sans en sortir diplômé est souvent préjudiciable aux jeunes bacheliers, en particulier aux bacheliers technologiques qui bénéficient ensuite de trajectoires professionnelles bien moins favorables que leurs homologues n'ayant pas poursuivi d'études supérieures. Les bacheliers professionnels semblent épargnés avec des conditions d'accès à l'emploi relativement identiques. La poursuite d'études supérieures ne serait donc pas nécessairement préjudiciable aux bacheliers professionnels. Au contraire, elle pourrait même leur être profitable. Dès lors, comment expliquer que cette « brique » d'études supplémentaires soit relativement profitable aux titulaires d'un baccalauréat professionnel ? Ce constat, pour le moins surprenant, incite à relativiser la notion d'échec des bacheliers professionnels dans le supérieur. Pour mieux comprendre le phénomène, une analyse selon le type de filières de l'enseignement supérieur semble indispensable. En effet, certaines filières sont communément connues pour mieux réussir aux diplômés d'un baccalauréat professionnel que d'autres, comme les BTS et DUT.

<sup>2</sup> « L'enseignement professionnel à l'épreuve du baccalauréat professionnel en trois ans », 2009-2013 ; financement : centre Henri Aigueperse et DEPP ; responsable scientifique : Vincent Troger, e.g. Bernard, Delavaud & Troger (2011).

## 2. Des disparités selon le type de formation suivie dans le supérieur

Pour tenter de comprendre ce phénomène, nous avons décomposé la population des bacheliers ayant poursuivi dans le supérieur, selon le type de formations qu'ils ont effectuées. Il apparaît alors que la poursuite d'études dans une école sociale ou une autre école supérieure est la plus profitable aux bacheliers, quelle que soit la filière dont ils sont issus et particulièrement dans le cas où ils obtiendraient un diplôme (plus de 90 % des diplômés d'une école sociale accèdent rapidement et durablement à l'emploi) (tableau 3) et confirme en cela un résultat bien connu.

Une poursuite d'études non sanctionnée par un diplôme peut également s'avérer plus ou moins favorable selon le type de filière. C'est le cas notamment des sections de techniciens supérieurs qui tendent à conduire les individus qui les expérimentent vers des trajectoires professionnelles plus favorables que celles proposées par les autres filières du supérieur. Ainsi, 63 % des bacheliers généraux ayant poursuivi dans cette filière sans en sortir diplômés ont accédé rapidement et durablement à l'emploi contre 50 % en moyenne des bacheliers généraux sortis non diplômés du supérieur. C'est également le cas de 54 % des bacheliers technologiques (50 % en moyenne) et de 62 % des bacheliers professionnels (60 % en moyenne).

Pour les bacheliers généraux, sortir sans diplôme du supérieur après avoir suivi un BTS est même plus profitable que de ne pas faire d'études supérieures (tableau 3).

À l'inverse, une poursuite d'études à l'université non sanctionnée par un diplôme tend à diminuer les chances d'accéder rapidement et durablement à l'emploi, particulièrement pour les bacheliers technologiques et professionnels. C'est notamment le cas pour les bacheliers professionnels qui s'engagent dans un parcours LMD et qui sortent du supérieur sans diplôme avec un taux d'accès rapide ou immédiat à l'emploi et durable de 56 % contre 62 % pour ceux qui ne font pas d'études supérieures. Ces résultats vont dans le sens d'une hétérogénéité des trajectoires des bacheliers professionnels et technologiques à l'université (Brinbaum *et al.*, 2018). Ces différents résultats montrent une spécificité des bacheliers professionnels que nous allons analyser dans la partie suivante.

**Tableau 3 • Type de baccalauréat, parcours d'études dans le supérieur, formation suivie et trajectoire professionnelle (en %)**

Type de Baccalauréat	Accès rapide ou immédiat et durable à l'emploi (1)	
	Oui	Non
<b>1 Bac général</b>	<b>70</b>	<b>30</b>
Études supérieures avec diplôme	<b>76</b>	<b>24</b>
BTS	69	31
DUT	75	25
École sociale	95	5
École sup (autre)	82	18
LMD	71	29
Études supérieures sans diplôme	<b>50</b>	<b>50</b>
BTS	63	37
DUT	49	51
École sociale	nc	nc
École sup (autre)	nc	nc
LMD	49	51
Pas d'études supérieures	51	
<b>2 Bac technologique</b>	<b>67</b>	<b>33</b>
Études supérieures avec diplôme	<b>73</b>	<b>27</b>
BTS	67	33
DUT	73	27
École sociale	94	6
École sup (autre)	77	23
LMD	76	24
Études supérieures sans diplôme	<b>50</b>	<b>50</b>
BTS	54	46
DUT	53	47
École sociale	nc	nc
École sup (autre)	nc	nc
LMD	46	54
Pas d'études supérieures	67	33
<b>3 Bac professionnel</b>	<b>64</b>	<b>36</b>
Études supérieures avec diplôme	<b>74</b>	<b>26</b>
BTS	73	27
DUT	nc	nc
École sociale	nc	nc
École sup (autre)	76	24
LMD	79	21
Études supérieures sans diplôme	<b>60</b>	<b>40</b>
BTS	62	38
DUT	nc	nc
École sociale	nc	nc
École sup (autre)	nc	nc
LMD	56	44
Pas d'études supérieures	62	38
<b>Ensemble</b>	<b>70</b>	<b>30</b>

Source : enquête Génération 2010 à 3 ans, Céreq. Champ : ensemble des titulaires d'un baccalauréat. (1) Variable TYPOTRAJ : accès rapide ou immédiat à l'emploi correspond aux modalités « Accès rapide et durable à l'emploi » et « Accès immédiat et durable à l'emploi ». Effectifs pondérés : n= 447 597, non pondérés : n= 22 439.  
nc = non calculé, effectifs non pondérés < 100.

### 3. Le baccalauréat professionnel : un diplôme pour tous types de parcours d'études ?

Les différences observées précédemment peuvent être la résultante d'effets de sélection ou de structure. Pour pouvoir faire une analyse qui prend en compte et contrôle l'effet de variables « cachées », deux analyses multivariées sont réalisées : une première pour l'ensemble des bacheliers et une seconde pour les bacheliers ayant fait des études supérieures.

#### 3.1. Analyse sur l'ensemble des bacheliers

Si les bacheliers professionnels accèdent dans leur ensemble moins souvent que les bacheliers technologiques et généraux à des trajectoires d'accès rapide et durable à l'emploi, les analyses multivariées réalisées permettent de nuancer ce propos en éliminant les effets de structure qui les expliquent en partie. Trois modèles logit ont été réalisés (tableau 4). Le premier, réalisé sur la seule filière du baccalauréat, confirme le résultat selon lequel les bacheliers professionnels ont une probabilité plus faible (odds ratio = 0,78) de connaître une trajectoire professionnelle favorable que les bacheliers technologiques (odds ratio = 0,89) et que les bacheliers généraux.

Le deuxième modèle, qui introduit la poursuite d'études comme variable supplémentaire de contrôle, permet d'inverser ce constat en révélant une probabilité d'accéder rapidement et durablement à l'emploi plus importante chez les bacheliers professionnels. Ce résultat relativement surprenant au regard des discours habituellement relayés est confirmé par le modèle 3 qui intègre trois nouvelles variables de contrôle que sont le sexe, la catégorie sociopersonnelle du père et l'origine des parents. Si l'on s'en tient aux résultats du modèle 3, la probabilité de connaître une trajectoire rapide ou immédiate et durable à l'emploi serait 1,3 fois supérieure pour les bacheliers professionnels en comparaison avec les trajectoires professionnelles des bacheliers généraux. L'accès rapide et durable à l'emploi des bacheliers professionnels serait donc, toutes choses égales par ailleurs, plus favorable que celui des autres bacheliers.

Les résultats du modèle 3 confirment également les résultats mis en évidence précédemment sur l'impact de la poursuite d'études dans le supérieur, à savoir une probabilité de connaître une trajectoire d'accès rapide ou immédiat et durable à l'emploi plus importante pour les individus optant pour une poursuite d'études diplômante et le préjudice relatif d'une poursuite d'études non diplômante, en comparaison avec le fait de ne pas poursuivre d'études supérieures.

On observe aussi les discriminations connues en termes de parcours professionnels. Ainsi, les hommes, les jeunes issus des catégories supérieures et ceux dont les deux parents sont français ont une probabilité plus importante de connaître une trajectoire professionnelle d'accès rapide ou immédiat et durable à l'emploi (tableau 4).

**Tableau 4 • Analyse de la probabilité de connaître une trajectoire d'accès rapide ou immédiat et durable à l'emploi (modèle logit) pour l'ensemble des bacheliers**

Variables		Probabilité de connaître une trajectoire d'accès rapide ou immédiat et durable à l'emploi (1) versus ne pas la connaître					
		Modèle 1		Modèle 2		Modèle 3	
		Pr > Khi <sup>2</sup>	Odds ratio	Pr > Khi <sup>2</sup>	Odds ratio	Pr > Khi <sup>2</sup>	Odds ratio
Type de Baccalauréat	Bac général	ref.		ref.		ref.	
	Bac technologique	0,00	0,89	0,141	0,95	0,801	0,99
	Bac professionnel	< 0,0001	0,78	< 0,0001	1,21	< 0,0001	1,31
Parcours d'études	Études supérieures avec diplôme			ref.		ref.	
	Études supérieures sans diplôme			< 0,0001	0,35	< 0,0001	0,36
	Pas d'études supérieures			< 0,0001	0,44	< 0,0001	0,42
Sexe	Homme					ref.	
	Femme					0,005	0,91
Catégorie socio professionnelle parents	1 Catégorie populaire					ref.	
	2 Catégorie moyenne					0,023	0,91
	3 Catégorie supérieure					0,036	1,09
Origine parents	Autre situation					ref.	
	Deux parents français					< 0,0001	1,27

Source : enquête Génération 2010 à 3 ans, Céreq. Champ : ensemble des titulaires d'un baccalauréat (1) Variable TYPOTRAJ : accès rapide ou immédiat à l'emploi correspond aux modalités « Accès rapide et durable à l'emploi » et « Accès immédiat et durable à l'emploi ». Régression logistique, modèle Logit. Effectifs pondérés : n= 447 597, non pondérés : n= 22 439.

Note de lecture : Modèle 2, toutes choses égales par ailleurs, les bacheliers professionnels ont une probabilité 1,2 fois supérieure aux bacheliers généraux de connaître un accès rapide ou immédiat et durable à l'emploi.

### 3.2. Analyse sur les bacheliers ayant fait des études supérieures

Nous avons cherché à approfondir ces constats en reproduisant cette régression logistique sur notre population restreinte aux bacheliers ayant opté pour une poursuite d'études dans le supérieur (tableau 5). Les résultats du modèle confirment ici encore l'effet positif du baccalauréat professionnel et des diplômes de l'enseignement supérieur sur les trajectoires professionnelles. Le type de formation suivie a également une influence sur les trajectoires professionnelles. Une poursuite d'études dans une école, particulièrement dans une école sociale, avantage très nettement les individus ayant fait ce choix au moment de leur entrée sur le marché du travail. On retrouve néanmoins, l'effet discriminant pour les femmes qui ont une probabilité plus faible (odds ratio = 0,85) de connaître la trajectoire professionnelle la plus favorable.



**Tableau 5 • Analyse de la probabilité de connaître une trajectoire d'accès rapide ou immédiat et durable à l'emploi (modèle logit) pour les bacheliers ayant fait des études supérieures.**

		Probabilité de connaître une trajectoire d'accès rapide ou immédiat et durable à l'emploi (1) versus ne pas la connaître	
	Variables	Pr > Khi <sup>2</sup>	Odds ratio
Type de Baccalauréat	Bac général		
	Bac technologique	0,179	0,94
	Bac professionnel	< 0,0001	1,36
Profils parcours études	Études supérieures avec diplôme		
	Études supérieures sans diplôme	< 0,0001	0,40
Sexe	Homme		
	Femme	< 0,0001	0,85
Catégorie socioprofessionnelle parents	1 Catégorie populaire		
	2 Catégorie moyenne	0,051	0,91
	3 Catégorie supérieure	0,065	1,10
Origine parents	Autre situation		
	Deux parents français	< 0,0001	1,23
Niveau d'études parents	Études supérieures		
	Pas d'études supérieures	0,54	0,98
Diplôme suivi	BTS		
	DUT	0,04	1,14
	École de travail social	< 0,0001	6,35
	Autre école	< 0,0001	1,63
	Université (LMD)	0,177	1,06

Source : enquête Génération 2010 à 3 ans, Céreq. Champ : ensemble des titulaires d'un baccalauréat ayant fait des études supérieures. (1) Variable TYPOTRAJ : accès rapide ou immédiat à l'emploi correspond aux modalités « Accès rapide et durable à l'emploi » et « Accès immédiat et durable à l'emploi ». Régression logistique, modèle Logit. Effectifs pondérés : n= 352 116, non pondérés : n= 18 217

Note de lecture : Toutes choses égales par ailleurs, les bacheliers professionnels ayant réalisé des études supérieures ont une probabilité 1,4 fois supérieure aux bacheliers généraux de connaître un accès rapide ou immédiat et durable à l'emploi.

Pour l'analyse suivante, nous nous sommes intéressés aux seuls sortants du supérieur sans diplôme (tableau 6). Si les résultats confirment ici l'effet positif du baccalauréat professionnel et de l'origine des parents sur les trajectoires professionnelles, on observe des différences sur les autres variables. Le type de formation suivie a une influence sur les trajectoires professionnelles, mais seule la formation universitaire montre une différence significative. Ainsi, les bacheliers qui sortent sans diplôme du supérieur en ayant suivi un diplôme LMD ont une probabilité plus faible de connaître une trajectoire d'accès rapide ou immédiat et durable à l'emploi que pour les autres diplômés. Cela confirme le caractère plus professionnalisant des autres diplômes.



**Tableau 6 • Analyse de la probabilité de connaître une trajectoire d'accès rapide ou immédiat et durable à l'emploi (modèle logit) pour les bacheliers ayant fait des études supérieures et sortis sans diplôme**

		Probabilité de connaître une trajectoire d'accès rapide ou immédiat et durable à l'emploi (1) versus ne pas la connaître	
Variables		Pr > Khi²	Odds ratio
Type de Baccalauréat	Bac général		
	Bac technologique	0,533	0,94
	Bac professionnel	0,049	1,29
Sexe	Homme		
	Femme	0,147	0,89
Catégorie socioprofessionnelle parents	1 Catégorie populaire		
	2 Catégorie moyenne	0,234	0,89
	3 Catégorie supérieure	0,161	1,16
Origine parents	Autre situation		
	Deux parents français	< 0,014	1,24
Niveau d'études parents	Études supérieures		
	Pas d'études supérieures	0,370	0,92
Diplôme suivi	BTS		
	DUT	0,255	0,82
	École de travail social	0,077	0,72
	Université (LMD)	0,012	0,77

Source : enquête Génération 2010 à 3 ans, Céreq. Champ : ensemble des titulaires d'un baccalauréat ayant fait des études supérieures et sortis sans diplôme. (1) Variable TYPOTRAJ : accès rapide ou immédiat à l'emploi correspond aux modalités « Accès rapide et durable à l'emploi » et « Accès immédiat et durable à l'emploi ». Régression logistique, modèle Logit. Effectifs pondérés : n= 82 272, non pondérés n =2 883.

Note de lecture : toutes choses égales par ailleurs, les bacheliers professionnels ayant réalisé des études supérieures sans diplôme ont une probabilité 1,3 fois supérieure aux bacheliers généraux de connaître un accès rapide ou immédiat et durable à l'emploi.

### 3.3. Des différences selon la série du baccalauréat professionnel

S'appuyant notamment sur les travaux de Philippe Lemistre (2016) concernant les bacheliers professionnels de la génération 2010, qui mesurent des différences selon la série du baccalauréat professionnel sur les parcours de formation, nous avons estimé d'éventuelles différences sur les parcours professionnels. Pour cela, plusieurs régressions logistiques ont été réalisées, notamment pour éliminer les biais éventuels liés à la taille des effectifs. La population concernée est celle des bacheliers professionnels ayant fait un BTS.

L'étude de l'impact de la série du baccalauréat professionnel sur les trajectoires professionnelles des bacheliers professionnels ayant fait des études supérieures ne montre pas de différences significatives (tableau 7). Cependant, on observe des différences pour certaines caractéristiques sociodémographiques montrant que l'avantage que nous venons de mettre en évidence pour cette population ne caractérise pas l'ensemble des bacheliers professionnels de manière égale. Ainsi, ce sont les femmes qui ont le moins fréquemment des trajectoires d'accès rapide et durable à l'emploi (odds ratio = 0,59). Ce résultat est différencié selon l'obtention du diplôme ou le type de filière professionnelle. Ainsi, les différences sont significativement importantes et défavorables aux femmes titulaires d'un baccalauréat professionnel relevant de la filière tertiaire quand elles obtiennent un diplôme du supérieur. À l'inverse, même si la valeur n'est pas significative, elles ont une probabilité bien plus importante que les garçons d'avoir une trajectoire professionnelle favorable lorsqu'elles sont lauréates d'un baccalauréat d'une filière industrielle. Cet effet différencié est aussi plus probablement lié à la différenciation sexuée des filières tertiaires et industrielles, avec davantage de concurrence pour les filières tertiaires sur le marché du travail.

**Tableau 7 • Analyse de la probabilité de connaître une trajectoire d'accès rapide ou immédiat et durable à l'emploi (modèle logit) pour les bacheliers professionnels ayant fait un BTS.**

		Probabilité de connaître une trajectoire d'accès rapide ou immédiat et durable à l'emploi (1) versus ne pas la connaître									
		Modèle 1 (ayant fait des études supérieures)		Modèle 2 (ayant fait des études supérieures et diplômés)		Modèle 3 (ayant fait des études supérieures mais sans diplôme)		Modèle 4 (Bac professionnel industriel)		Modèle 5 (Bac professionnel tertiaire)	
Variables	Modalités	Pr > Khi <sup>2</sup>	Odds ratio	Pr > Khi <sup>2</sup>	Odds ratio	Pr > Khi <sup>2</sup>	Odds ratio	Pr > Khi <sup>2</sup>	Odds ratio	Pr > Khi <sup>2</sup>	Odds ratio
Profils parcours études	Études supérieures avec diplôme										
	Études supérieures sans diplôme	0,019	0,62					0,092	0,51	0,078	0,65
Type de baccalauréat professionnel	Industriel										
	Tertiaire	0,649	1,12	0,673	1,17	0,655	1,18				
Sexe	Homme										
	Femme	0,022	0,59	0,029	0,46	0,285	0,72	0,172	4,43	0,006	0,50
Catégorie socioprofessionnelle parents	1 Catégorie populaire										
	2 Catégorie moyenne	0,445	1,2	0,701	1,16	0,233	1,46	0,269	0,59	0,081	1,64
	3 Catégorie supérieure	0,377	1,25	0,622	0,84	0,036	2,21	0,15	0,52	0,051	10,87
Origine parents	Autre situation										
	Deux parents français	0,133	1,41	0,05	2,63	0,397	0,77	0,641	0,79	0,093	0,55
Niveau d'études parents	Pas d'études supérieures										
	Études supérieures	0,117	0,64	0,105	0,55	0,784	0,88	0,071	2,2	0,661	1,13

Source : enquête Génération 2010 à 3 ans, Céreq. Champ : ensemble des titulaires d'un baccalauréat professionnel ayant poursuivi en BTS. (1) Variable TYPOTRAJ : accès rapide ou immédiat à l'emploi correspond aux modalités « Accès rapide et durable à l'emploi » et « Accès immédiat et durable à l'emploi ». Régression logistique, modèle Logit. Effectifs pondérés : n= 21 447. Effectifs non pondérés = 779. Note de lecture : modèle 2 , toutes choses égales par ailleurs, les personnes issues des catégories supérieures ont 2,21 fois plus de chance de connaître une trajectoire d'accès rapide ou immédiat et durable à l'emploi.

## Discussion : un avantage relatif des bacheliers professionnels par rapport aux autres bacheliers au risque de la vulnérabilité

Dans l'article précédent de cet ouvrage, Carine Énard, Christine Guégnard et Magali Danner (2019) ont mis en évidence la relativité de la prise de vulnérabilité des bacheliers professionnels au regard de leur parcours de formation dans le supérieur. L'analyse du ressenti des « bac pro » montre que faire ou essayer d'entreprendre des études supérieures, quel qu'en soit le résultat scolaire, c'est finalement prendre le risque de « réussir », de se réorienter, d'apprendre, de progresser, d'apprendre à apprendre autrement, de gagner en estime de soi, de prendre de la confiance, de se construire un avenir, etc.

Notre recherche exploratoire confirme ce constat d'un avantage relatif au risque de la vulnérabilité dans l'analyse de la poursuite du parcours de formation dans l'enseignement supérieur à l'insertion professionnelle. D'abord de manière attendue par le fait que les bacheliers professionnels qui sortent

de l'enseignement supérieur avec un diplôme ont une plus forte probabilité de connaître une trajectoire professionnelle favorable que ceux qui n'ont pas fait d'études supérieures ou qui sont sortis non diplômés de l'enseignement supérieur. En quelque sorte, pour reprendre une expression populaire : « Le jeu en vaut la chandelle ». Ensuite, cet avantage relatif pour les bacheliers professionnels à prendre le risque de la vulnérabilité de l'enseignement supérieur se confirme aussi de manière plutôt inattendue. En effet, même les « bac pro » qui prennent le risque de faire des études supérieures et qui en sortent non diplômés, ont plus fréquemment des trajectoires professionnelles favorables que les bacheliers généraux ou technologiques (60 % contre 50 %). Comme si pour les bacheliers professionnels, la prise de risque était moins coûteuse que pour les autres bacheliers. Il est probable que la dimension plus professionnalisante des « bac pro » joue un rôle « protecteur ». Ou plutôt, un effet cette fois-ci, non pervers, mais positif, de la complexité des attendus de cette formation professionnelle avec une double finalité : la préparation à l'entrée sur le marché du travail et la poursuite d'une formation ultérieure (Maillard, 2017).

Cependant, il faut bien et à juste titre relativiser cet avantage des bacheliers professionnels sur les autres bacheliers pour plusieurs raisons. Tout d'abord, les bacheliers professionnels qui font des études supérieures et qui en sortent sans diplôme sont proportionnellement moins nombreux à connaître une trajectoire professionnelle favorable (62 % contre 60 %). De plus, la probabilité d'entrer dans le supérieur et d'en sortir diplômé est faible pour les bacheliers professionnels par rapport aux autres bacheliers. Les résultats montrent aussi que certains parcours de formation dans le supérieur comme les parcours universitaires comportent un risque de vulnérabilité plus grand.

Le résultat le plus original et finalement positif pour les bacheliers professionnels par rapport aux autres bacheliers est que, à type de trajectoire de formation égale, ils s'en sortent mieux en termes de trajectoires professionnelles que les autres bacheliers. Là encore, ce résultat peut être relativisé dans un sens ou dans un autre. Il est probable qu'avec une mesure « objectivée » les caractéristiques des emplois (montant du revenu, statut dans l'emploi, nature de l'emploi, catégorie socioprofessionnelle), ceux-ci apparaissent de moindre qualité que la moyenne des emplois obtenus par les bacheliers. Mais, il est aussi probable qu'en interrogeant la satisfaction des bacheliers professionnels au regard de leur trajectoire professionnelle, celle-ci soit supérieure à celle des autres bacheliers.

En termes de perspectives, une analyse qualitative du ressenti des différentes trajectoires *formation dans le supérieur/insertion professionnelle* est envisagée. En effet, si l'on croise les parcours de formation dans l'enseignement supérieur selon l'obtention d'un diplôme avec les trajectoires professionnelles, cela détermine quatre parcours. Deux parcours (58 %) sont attendus puisqu'ils opposent d'un côté ceux obtenant un diplôme du supérieur avec une trajectoire professionnelle favorable (40 %), de l'autre ceux sans diplôme du supérieur et ayant une trajectoire professionnelle défavorable (18 %). Deux parcours, plus inattendus, distinguent les diplômés du supérieur avec une trajectoire professionnelle défavorable (14 %) des non-diplômés du supérieur avec une trajectoire professionnelle favorable (27 %). Les bacheliers professionnels sont ainsi sous-représentés dans le parcours plus défavorable (premier) et surreprésentés dans le deuxième parcours plus favorable.

## Références bibliographiques

Bernard, P.Y & Troger, V. (2013). La réforme du bac professionnel en trois ans : vers un renforcement de la convention professionnelle dans le système éducatif français ? *L'orientation scolaire et professionnelle* 42/2, 273-297.

Bodin, R. & Orange, S. (2015). Le réformisme conservateur. Examen de quelques paradoxes des analyses et des réformes contemporaines de l'enseignement supérieur. *Regards croisés sur l'économie*, 16, 218-232.

Bodin, R. & Millet, M. (2011). L'université, un espace de régulation. L'abandon dans les 1ers cycles à l'aune de la socialisation universitaire. *Sociologie*, 2011/3(2), 225-242.

- Brinbaum, Y., Huguée, C. & Poullaouec T. (2018). 50 % à la licence... Mais comment ? Les jeunes de familles populaires à l'université en France. *Économie et Statistique*, 499, 79-105.
- DEPP (2018). *Repères et références statistiques*. Ministère de l'Éducation nationale, ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de l'Innovation.
- Érard, C. & Guégnard, C. (2019). Prendre le risque de la vulnérabilité ? Des bacheliers professionnels à l'université ou en classe préparatoire ». Dans X. Collet et S. Macaire, *Vulnérabilités étudiantes : les chemins inattendus de la réussite* (p. 31-52). Marseille, Céreq, coll. « Échanges » (n° 12).
- Fouquet, S. (2013). Réussite et échec en premier cycle. *Note d'information*, Enseignement supérieur et de la recherche, MESR-SIES, n° 13-10.
- Lemêtre, C. & Orange, S. (2017). Les bacheliers professionnels face à Admission Post-Bac (APB) : « logique commune » versus « logique formelle » de l'orientation. *Revue française de pédagogie*, 198, 49-60.
- Lemistre, P. (2016). Parcours bac pro et insertion en 2013 : le reflet d'une nouvelle ségrégation des jeunes ? Dans F. Maillard & S. Balas (dir), *Les 30 ans du bac pro* (p. 347-359). Paris : ministère de l'Éducation nationale, coll. « CPC études » (n° 2016/1).
- Lemistre, P. & Ménard, B. (2016). Accompagner les étudiants dans leur professionnalisation : le rôle de l'université. Dans P. Lemistre, V. Mora (coord.), *Professionnalisation des publics et des parcours à l'université* (p. 37-57). Marseille : Céreq, coll. « Échanges » (n°3).
- Maillard, F. (2017). Le baccalauréat professionnel de 1985 à nos jours : d'une singularité à l'autre. *Revue française de pédagogie*, 198, 11-22.
- Monicolle, C. (2012). Les sorties à l'issue de la première année d'université : échec ou réorientation ? *Lettre de l'ORESIFE*, 9.
- Prouteau, D. (2009). Parcours et réussite en licence des inscrits en L1 en 2004. *Note d'information de la DPD*, 23, 1-6.
- Romainville, M. (2000). *L'échec dans l'université de masse*. Paris : L'Harmattan.

# Orientation, sentiment de discrimination et réussite dans l'enseignement supérieur : une difficile expression du genre

Élise Tenret\*, Élise Verley\*\*

Malgré un accès généralisé, massif, prolongé et une meilleure réussite des femmes dans la sphère éducative (Couppié et Epiphane, 2016) les cursus dans l'enseignement supérieur restent des espaces ségrégués<sup>1</sup> en fonction du sexe. Seuls un quart des étudiant·e·s sont inscrit·e·s dans une filière « mixte », c'est à dire composée entre 40 % et 60 % de l'un et l'autre des sexes. Alors que les femmes représentent 58 % des étudiantes à l'université en 2016 (MENESR, 2017), la féminisation de l'enseignement supérieur n'a pas débouché sur une mixité des cursus, les étudiant·e·s se concentrant dans un nombre limité de formations et de disciplines de l'enseignement supérieur dominées par leur genre.

Les femmes s'orientent et/ou sont orientées massivement vers des filières plus ouvertes, moins sélectives, moins prestigieuses et moins « rentables » sur le marché du travail. Elles sont sous-représentées dans les grandes écoles, les formations sélectives (DUT, écoles d'ingénieurs, CPGE scientifiques) et les filières professionnelles en particulier industrielles (Lemarchant, 2017) et à l'université dans celles de sciences, sciences de l'ingénieur ; elles sont *a contrario* largement majoritaires en langues, lettres-arts, sciences humaines et sociales, droit-sciences politiques, science de la nature, médecine, pharmacie ; et à parité en économie-gestion, biologie, histoire-géographie et odontologie (Beswick & Verley, 2019).

Cette différenciation des parcours a déjà largement été étudiée, relevant le poids des socialisations différentielles selon le genre (dans la famille, dans le contexte scolaire...) (Duru-Bellat, 1995), des stéréotypes définissant les rôles sociaux convenant aux femmes et aux hommes, des résistances « *des milieux masculins à partager leurs territoires* » (Kieffer et Marry, 2011, p. 28) et, *in fine*, du coût matériel et psychique d'une dérogation à ces rôles (Duru-Bellat, 1990, 2004). L'ensemble de ces éléments invitent à interroger la façon dont ces normes et injonctions sont construites par et ressenties dans les relations et dont elles s'actualisent « *à l'épreuve des situations scolaires et de leurs requisits* » (Rochex, 2014, p. 11).

C'est dans cette perspective que nous avons souhaité interroger le « sentiment de discrimination » selon le sexe dans l'enseignement supérieur. Le prisme des discriminations permet d'interroger les inégalités de traitement selon le sexe, leur intériorisation (sentiment de discrimination<sup>2</sup>) et la façon dont elles s'actualisent dans l'expérience étudiante (perception personnelle d'un sentiment faisant appel à la propre expérience des répondant·e·s (Eckert, Primon, 2011)). Rarement explicites ou directes, il peut s'agir de « *petites différenciations, sélectivités qui s'ajoutent les unes aux autres* » (Thibert, 2014).

À partir de l'enquête Conditions de vie 2016, l'objectif de cette contribution est d'analyser les liens entre orientation genrée, sentiments de discrimination par rapport au sexe et expérience/réussite universitaire.

---

\* Université Paris Dauphine - IRISSO, elise.tenret@dauphine.psl.eu.

\*\* Sorbonne Université - GEMASS, elise.verley@sorbonne-universite.fr.

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

<sup>2</sup> Comme le souligne DUBET *et al.* (2013), il convient de distinguer discrimination et sentiment de discrimination. Ce ne sont pas forcément les personnes les plus discriminées qui se sentent le plus discriminées, le sentiment de discrimination étant d'autant plus fort que l'on se sent l'égal des autres.

Notre contribution s'articulera ainsi autour de trois axes. Dans un premier temps, nous chercherons à définir et expliquer les sentiments de discrimination exprimés par les étudiant·e·s, liés au sexe. Après avoir caractérisé le sentiment de discrimination et sa mesure, nous chercherons à identifier d'éventuelles spécificités de ce sentiment chez les hommes et chez les femmes. Nous analyserons également ce sentiment de discrimination dans une perspective intersectionnelle (sexe, origine sociale, origine ethnique), en étudiant la façon dont l'effet du sexe se combine avec d'autres caractéristiques sociales et ethniques. Dans un second temps, nous analyserons la manière dont le sentiment de discrimination est lié à l'orientation et au caractère plus ou moins sexe-typé des orientations, en étudiant notamment l'effet des déséquilibres de sexe-ratio par filière sur ce sentiment de discrimination liée au sexe. Dans un troisième et dernier temps, nous analysons les liens entre le sentiment de discrimination lié au sexe et l'expérience universitaire (au sens large d'avancement dans le parcours, de réussite et de sentiment d'intégration).

## 1. Des différences sexuées dans la perception des discriminations

Une manière d'appréhender l'expérience des discriminations dans l'enseignement supérieur consiste à rendre compte de la perception de traitements différentiels entre individus (en l'occurrence entre étudiants et étudiantes) et de contextes dans lesquels ils prennent place. Dans cette perspective, dans l'enquête Conditions de vie, il a été demandé aux étudiant·es, si au cours de leur parcours, dans l'enseignement supérieur, ils/elles pensaient avoir été traité·es différemment des autres étudiant·es (moins bien traité/pareil/mieux traité) ; c'est donc le sentiment d'une inégalité de traitement qui est mesuré ici.

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

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

Les résultats et les écarts observés dans l'enseignement supérieur nuancent cette perspective, même si l'on observe que le sentiment de traitement différentiel est différemment partagé par les hommes et les femmes (tableau 1, pourcentages en colonnes). En effet, les femmes estiment plus souvent avoir été traitées différemment dans leur relation avec les autres (notamment par les autres étudiants, puisque 8,3 % des étudiantes interrogées considèrent avoir été moins bien traitées lors de ces interactions contre 7,0 % des étudiants). Au contraire, les étudiants s'estiment plus fréquemment traités différemment en ce qui concerne les décisions d'orientation, que ce soit avant ou depuis leur entrée dans l'enseignement supérieur. Il semble, à première vue, que les femmes seraient davantage traitées de façon différentielle dans des interactions de face à face (façon dont on s'est adressé ou comporté vis-à-vis d'elles), alors que les hommes le seraient davantage dans des contextes plus impersonnels (évaluation, orientation...). Ce dernier résultat peut aussi être compris en lien avec la (plus) forte propension des étudiants à déclarer avoir été traité de façon différentielle (et négative) sur la base de leurs origines ethno- raciale (voir infra). Les travaux notamment de Birnbaum et Primon (2013) montrent ainsi que le sentiment d'injustice est tout particulièrement exprimé par les garçons à l'égard de l'orientation et souvent vécu comme de la discrimination ethno- raciale.

**Tableau 1 • Les différences de traitement ressenties en fonction de différents critères – différences hommes et femmes**

Personnellement, au cours de votre parcours dans l'enseignement supérieur, pensez-vous avoir été traité-e différemment des autres étudiants...												
	...Dans la notation		...Dans la manière dont les autres étudiants se sont adressés à vous ou comportés avec vous		...Dans la manière dont les enseignants se sont adressés à vous ou comportés avec vous		...Dans la manière dont le personnel administratif s'est adressé à vous ou comporté avec vous		...Lors de décisions d'orientation depuis votre entrée dans l'enseignement supérieur		...Lors de décisions d'orientations avant votre entrée dans l'enseignement supérieur	
	Homme	Femme	Homme	Femme	Homme	Femme	Homme	Femme	Homme	Femme	Homme	Femme
Moins bien traité	9,5	8,3	7,0	8,3	7,6	7,4	6,7	6,7	5,5	4,8	6,7	6,0
Pareil	72,2	73,3	73,4	74,2	71,9	74,2	74,8	76,2	71,7	71,1	69,1	68,7
Mieux traité	2,6	2,0	7,9	4,5	9,4	6,7	7,0	4,7	4,0	2,7	5,1	4,8
Je ne souhaite pas répondre	3,1	2,3	2,5	2,4	2,7	2,3	2,2	1,8	2,3	1,7	2,6	1,9
Je ne sais pas	10,9	12,2	7,9	8,8	7,0	7,8	7,9	9,0	14,9	17,7	15,0	16,8
Non réponse	1,7	1,9	1,4	1,8	1,4	1,6	1,4	1,6	1,6	2,0	1,5	1,9

Source : enquête CdV 2016, OVE.

Lecture : 8,3 % des étudiantes interrogées considèrent avoir été moins bien traitées dans la manière dont les autres étudiants se sont adressés à elles.

Le sentiment d'avoir été traité différemment des autres étudiants peut être qualifié de discrimination lorsque le motif invoqué est discriminatoire, c'est-à-dire lorsqu'il se réfère à un critère illégal de différenciation de traitement, tel que le sexe, l'âge, la santé ou l'apparence physique. Le tableau 2 présente les différents motifs qui expliquent, selon les enquêtés, la différence de traitement, en distinguant les motifs invoqués par les hommes de ceux invoqués par les femmes.

Parmi les étudiant·e·s qui disent avoir été moins bien traités (N = 7 436), le critère de discrimination négative le plus largement ressenti est lié aux origines ou à la nationalité des étudiant·e·s (23 % des hommes, 22 % des femmes). Une telle expression est encore exacerbée, si on y ajoute le sentiment d'avoir été traité négativement en lien avec sa couleur de peau (11 % des hommes et 7 % des femmes) et avec sa religion (6,5 % des hommes et 5 % des femmes). Ces trois critères regroupent 40,5 % des occurrences de traitements différentiels négatifs chez les hommes et 34 % pour les femmes. La plus large expression d'injustices scolaires en lien à des discriminations ethno-raciales par les hommes peut se comprendre au prisme de la différenciation des trajectoires scolaires selon l'origine migratoire et le genre (Brinbaum *et al.*, 2012 ; Brinbaum et Primon, 2013) marquées par un avantage scolaire des filles sur les garçons quel que soit le groupe d'origine.

Contrairement à ce que nous envisageons, la visibilité sociale des discriminations en lien à l'appartenance de sexe, ne semble pas générer de sur-déclaration de ces dernières. En comparaison des discriminations ethno-raciales, le poids des discriminations sexuelles apparaît relativement faible en population étudiante. Certes, les femmes expliquent plus souvent que les hommes les traitements différents dont elles sont l'objet par leur sexe : parmi celles qui ont déclaré un traitement négatif, 9 % l'attribuent à leur sexe contre 5 % des hommes, parmi celles qui ont déclaré un traitement positif, 12 % l'attribuent à leur sexe contre 7 % des hommes. Ce qui montre que ce critère est susceptible de façonner les interactions.

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



Tableau 2 • Les motifs de discrimination perçue

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

Source : enquête CdV 2016, OVE.

Lecture : 3,3 % des femmes expriment l'existence de traitements différentiels négatifs en lien avec leur état de santé.

## 2. Contextualiser le sentiment de discrimination par rapport au sexe (variables individuelles et contextuelles)

Le sentiment de discrimination en fonction du sexe est-il fonction de l'environnement universitaire, en particulier du sexe-ratio par filière ? Nous faisons ici l'hypothèse, pour les garçons, que les « transfuges » de genre masculin (dans les filières majoritairement féminisées) se sentent davantage discriminés dans la mesure où la transgression des rôles de sexe est souvent mieux acceptée pour les filles que pour les garçons (Le Maner-Idrissi, 1997 ; Levy *et al.*, 1995 ; Martin, 1990 ; Smetana, 1986). Pour les filles, nous formulons au contraire l'hypothèse que les discriminations perçues demeurent davantage partagées par l'ensemble des étudiantes indépendamment de leur orientation scolaire (visibilité sociale de ces discriminations), et que l'orientation dans une filière majoritairement masculine est susceptible d'atténuer ce sentiment (car elle serait socialement plus valorisée).

*De facto*, le tableau suivant (tableau 3), dans lequel les différentes filières ont été ordonnées par pourcentage croissant de filles, montre de manière générale que plus le déséquilibre de sexe-ratio est important dans une filière, plus les étudiant-e-s expriment le sentiment d'avoir été traités différemment (positivement ou négativement) en raison de leur sexe (i.e. le fait d'être un homme ou une femme) – Graphique 1. Par exemple, dans les filières d'IUT industriels, où les femmes représentent moins de 25 % des effectifs, le sentiment de discrimination (positive ou négative) par rapport au sexe est plus élevé que la moyenne, notamment parmi les femmes : ainsi, 9,6 % des étudiantes de ces filières estiment avoir été traitées positivement en raison de leur sexe (contre 1,7 % dans l'ensemble de l'échantillon) et 4,1 % d'entre elles estiment avoir été traitées négativement en fonction de leur sexe (contre 2,3 % pour l'ensemble de l'échantillon). Les mêmes surreprésentations s'observent dans des filières où le déséquilibre de sexe-ratio est inversé : dans les écoles de la culture, par exemple, où les étudiantes représentent plus de 70 % des effectifs, le sentiment de discrimination positive comme négative est supérieur à la moyenne (5 % et 3,5 % respectivement contre 2,3 % et 1,7 % dans l'ensemble de l'échantillon). De même, les étudiants hommes de ces filières sont plus nombreux que dans l'ensemble de l'échantillon à estimer avoir été traités différemment (positivement) en raison de leur sexe : 4,7 % contre 1,3 % dans l'ensemble de l'échantillon (Graphique 1bis).

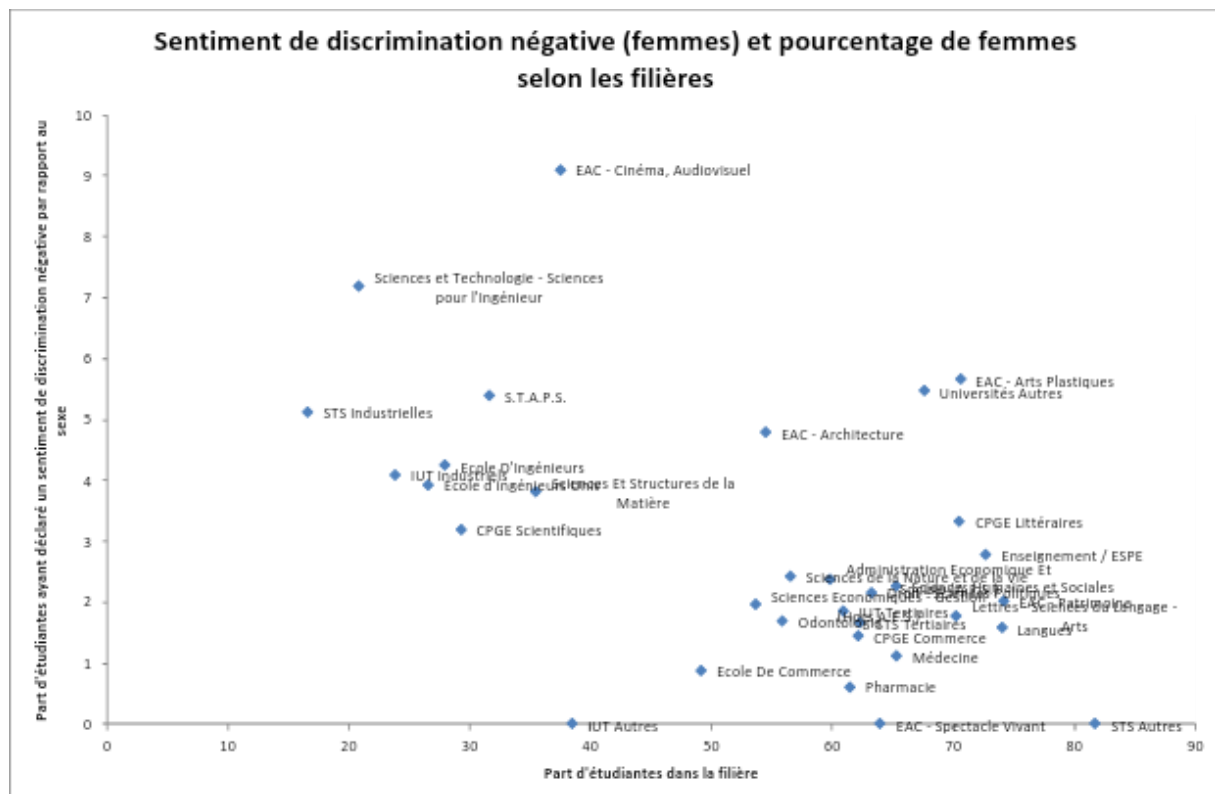


Tableau 3 • Sexe-ratio et sentiment de discrimination selon les filières de l'enseignement supérieur

		Effectif non pondéré	% hommes	% femmes	Discrimination négative déclarée par rapport au sexe (hommes)	Discrimination positive déclarée par rapport au sexe (hommes)	Discrimination négative déclarée par rapport au sexe (femmes)	Discrimination positive déclarée par rapport au sexe (femmes)	Discrimination négative déclarée par rapport au sexe (ensemble)	Discrimination positive déclarée par rapport au sexe (ensemble)
20	STS Industrielles	876	83,4	16,6	1,6	1,4	5,1	5,8	2,2	2,1
9	Sciences et technologie - Sciences pour l'ingénieur	1085	79,2	20,8	0,5	0,7	7,2	5,1	1,9	1,6
17	IUT industriels	1797	76,2	23,8	0,8	0,5	4,1	9,6	1,6	2,7
16	École d'ingénieurs (univ et non univ)	6835	72,2	27,8	1,3	0,8	4,2	4,1	2,1	1,7
23	CPGE scientifiques	1297	70,8	29,2	0,4	0,7	3,2	3,1	1,2	1,4
11	S.T.A.P.S.	879	68,4	31,6	2,1	2,5	5,4	2,2	3,1	2,4
8	Sciences et structures de la matière	1525	64,5	35,5	0,6	1,1	3,8	1,9	1,8	1,4
29	École de commerce	1454	50,9	49,1	0,4	0,8	0,9	2,5	0,6	1,6
6	Sciences économiques - gestion (hors AES)	2456	46,4	53,6	0,7	1,1	2,0	1,2	1,4	1,2
30	EAC – architecture	1040	45,5	54,5	1,3	1,2	4,8	1,2	3,2	1,2
10	Sciences de la nature et de la vie	1936	43,5	56,5	1,2	1,5	2,4	1,6	1,9	1,5
7	Administration économique et sociale (AES)	501	40,2	59,8	5,8	2,7	2,4	4,0	3,8	3,5
18	IUT tertiaires	2247	39,1	60,9	1,7	1,8	1,9	1,4	1,8	1,5
25	CPGE commerce	285	37,9	62,1	3,3	1,5	1,4	1,6	2,1	1,6
21	STS tertiaires	1938	37,7	62,3	1,7	0,9	1,7	0,9	1,7	0,9
5	Droit - sciences politiques	4026	36,8	63,2	0,8	1,1	2,2	1,0	1,7	1,0
12	Médecine, odontologie, pharmacie	4409	35,7	64,3	1,2	0,7	1,1	0,7	1,1	0,7
3	Sciences humaines et sociales	5123	34,8	65,2	2,0	3,0	2,3	1,5	2,2	2,0
15	Universités autres	322	32,5	67,5	0,6	0,0	5,5	0,5	3,9	0,4
1	Lettres - sciences du langage - arts	1919	29,8	70,2	1,2	2,6	1,8	1,1	1,6	1,6
24	CPGE littéraires	354	29,5	70,5	1,8	4,3	3,3	7,1	2,9	6,3
31	EAC - Arts plastiques, patrimoine, spectacle vivant, cinéma	625	29,4	70,6	0,0	4,7	5,0	3,5	3,5	3,8
4	Enseignement / ESPE	1047	27,3	72,7	2,2	0,8	2,8	2,1	2,6	1,7
2	Langues	2326	26,0	74,0	2,0	1,5	1,6	1,1	1,7	1,2
	Ensemble		46,5	53,5	1,2	1,3	2,3	1,7	1,8	1,5

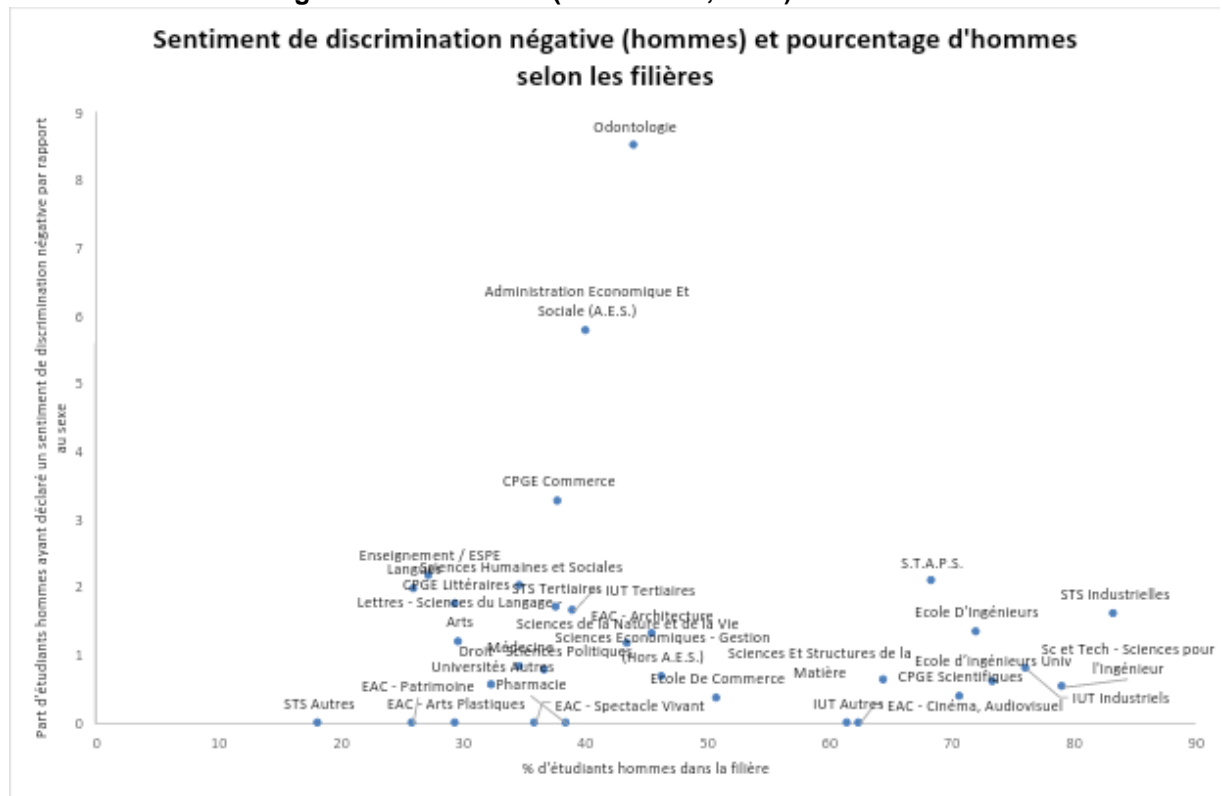
Source : enquête CdV 2016, OVE.

**Graphique 1 • Liens entre la part de femmes (axe horizontal, en %) et le sentiment de discrimination négative selon le sexe (axe vertical, en %) en fonction de la filière d'étude**



Source : enquête CdV 2016, OVE.

**Graphique 1bis • Liens entre la part d'étudiants hommes (axe horizontal, en %) et le sentiment de discrimination négative selon le sexe (axe vertical, en %) en fonction de la filière d'étude**



Source : enquête CdV 2016, OVE.

L'effet du déséquilibre de sexe-ratio se maintient lorsqu'on le contrôle par différentes variables de niveau individuel (sexe, origine sociale, origine migratoire, mention au baccalauréat, travail rémunéré), comme le montrent les résultats de la régression logistique présentée dans le tableau 4 ci-dessous. L'analyse multivariée montre également les effets significatifs, toutes choses égales par ailleurs, du sexe, de l'origine migratoire et de l'origine sociale sur les discriminations perçues en fonction du sexe. Elle confirme notamment la moindre exposition des hommes aux discriminations sexuées, du moins leur moindre perception, ce qui confirme la plus grande vulnérabilité des femmes aux discriminations sexuées mise en évidence par Lemarchant (2017). Les descendant-e-s d'un ou deux parents immigrés apparaissent également significativement surreprésentés, toutes choses égales par ailleurs, parmi les étudiants estimant avoir été traités différemment des autres en raison de leur sexe. En revanche, l'origine sociale ou le niveau scolaire (mention au baccalauréat), s'avèrent non significatifs dans le modèle. L'expérience professionnelle, quant à elle – qu'elle soit occasionnelle ou régulière –, accroît significativement la sensibilité aux discriminations sexuées : en effet, les étudiants ayant cette expérience déclarent plus souvent que les autres avoir été traités différemment des autres au cours de leur expérience universitaire, en raison de leur sexe.

**Tableau 4 • Probabilité d'avoir eu le sentiment d'une discrimination négative par rapport au sexe (sur au moins une des dimensions de l'expérience étudiante)**

Régression logistique sur la probabilité d'avoir eu le sentiment d'une discrimination négative par rapport au sexe (sur au moins une dimension de l'expérience étudiante)			
Paramètres		Odds ratio	Probabilité critique
Intercept			***
Sexe (réf= Une femme)	Un homme	0,480	***
Origine migratoire (réf = Descendants de Français nés en France métropolitaine)	Autres situations, non-réponses, incodables	0,483	ns
	Descendants d'autres Français nés hors métropole	0,973	ns
	Descendants d'un parent immigré	1,458	**
	Descendants de deux parents immigrés	1,646	***
	Descendants de natifs de DOM-TOM	0,981	ns
	Étudiants français nés dans un DOM-TOM	0,968	ns
	Étudiants français nés à l'étranger	1,364	+
	Étudiants étrangers nés à l'étranger, en mobilité étudiante	1,689	*
	Étudiants étrangers nés à l'étranger, résidant habituellement en France	1,064	ns
Origine sociale (réf = classes moyennes)	Populaires	0,993	ns
	Supérieures	1,009	ns
Mention au bac (réf = assez bien)	Bien	0,979	ns
	Non réponse	0,642	ns
	Passable ou pas de mention	1,036	ns
	Très Bien	0,891	ns
Activités rémunérées depuis la rentrée 2015 (réf = aucune)	Oui, activité rémunérée toute l'année	1,243	*
	Oui, activité rémunérée occasionnelle	1,310	**
Déséquilibre de sexe-ratio (*plus la valeur est élevée, plus on s'éloigne de 50 %)		4,411	***

Source : enquête CdV 2016, OVE.

Note : régression sur données non pondérées ; N = 44 682.

### 3. Sentiment de discrimination, intégration étudiante et réussite

Le sentiment de discrimination apparaît d'autant plus important à cerner qu'il semble corrélé avec un certain nombre de fragilités qui pourraient entraver les trajectoires universitaires – sans que le lien de causalité soit toujours évident à établir. Ainsi, le tableau ci-dessous permet d'identifier un certain nombre de corrélations entre le sentiment de discrimination (attribuée ou non au sexe) et certaines variables en lien avec la réussite universitaire ou plus généralement l'expérience universitaire.

**Tableau 5 • Sentiment de discrimination et lien avec la réussite et l'expérience universitaire**

	HOMMES				FEMMES			
	Traitement négatif attribué au sexe	Traitement négatif autre	Pas de traitement différent déclaré	Traitement positif	Traitement négatif attribué au sexe	Traitement négatif autre	Pas de traitement différent déclaré	Traitement positif
<b>Bilan des examens de l'année précédente</b>								
Validation complète de l'année	1,2	21,6	61,6	15,7	2,6	19,6	66,7	11,2
Validation partielle avec passage au niveau supérieur	0,9	32,0	58,1	9,0	3,5	28,5	56,1	12,0
Validation partielle sans passage au niveau supérieur	2,4	31,4	52,9	13,2	3,2	27,9	58,2	10,7
Aucune validation	1,8	22,5	58,8	16,9	4,1	25,2	62,8	7,8
Abandon	0,0	26,2	57,8	16,0	4,0	25,9	64,2	5,9
<b>Bilan de vos examens du 1er semestre</b>								
Validation complète et immédiate du semestre	1,2	19,7	65,0	14,2	2,3	18,5	68,4	10,8
Validation complète avec les examens de rattrapage	0,9	24,9	60,8	13,4	2,6	32,6	55,5	9,4
Validation partielle	1,6	26,9	59,6	12,0	2,3	27,2	62,4	8,1
Aucune validation	1,6	35,2	55,5	7,7	2,0	27,7	61,0	9,4
Abandon	7,4	14,5	56,3	21,9	3,1	38,5	50,3	8,2
Je n'ai pas encore eu tous mes résultats du 1er semestre	1,5	21,3	62,6	14,7	3,0	22,0	64,9	10,2
Non concerné (doctorant, CPGE, évaluation par trimestre...)	1,1	18,8	64,3	15,9	2,7	17,9	69,8	9,6
<b>Niveau d'étude</b>								
Capacité en Droit, mise à niveau, DAEU, classe passerelle	0,0	25,8	63,0	11,2	0,6	15,9	62,6	21,0
Bac+1	1,1	20,0	67,7	11,2	1,7	21,3	67,8	9,2
Bac+2	1,5	25,1	57,7	15,8	2,6	24,4	62,3	10,8
Bac+3	1,6	21,4	62,0	15,0	3,4	21,7	63,9	11,1
Bac+4	1,2	22,3	62,3	14,3	2,7	20,6	67,3	9,4
Bac+5	1,2	20,1	63,8	15,0	2,2	18,6	68,5	10,7
Bac+6 et plus	0,8	24,4	61,6	13,1	4,0	17,4	69,0	9,6
Diplôme Universitaire	2,3	27,4	55,3	15,1	3,5	19,8	68,0	8,7
<b>Signe de fragilité les 7 derniers jours</b>								
Au moins un signe	1,4	24,0	60,5	14,1	2,6	22,0	65,4	10,0
Aucun signe	0,9	13,3	72,8	13,0	0,9	12,6	76,6	10,0
<b>Sentiment d'être pleinement intégré-e au groupe d'étudiants de sa formation</b>								
non	2,2	37,0	50,9	9,9	3,9	37,5	52,0	6,7
moy	1,8	28,6	58,8	10,8	2,9	23,6	65,8	7,7
oui	1,0	16,7	66,9	15,5	1,8	15,3	71,0	11,9
<b>Sentiment d'être pleinement intégré-e à la vie de l'établissement</b>								
non	1,8	32,1	55,9	10,2	3,5	30,3	58,6	7,7
moy	1,6	23,4	63,2	11,8	2,4	20,8	68,1	8,8
oui	0,8	14,4	67,4	17,5	1,7	13,9	71,2	13,2
<b>Chances estimées d'insertion professionnelle en France</b>								
Très mauvaises	2,8	34,1	50,8	12,4	4,5	33,6	54,8	7,1
2	1,8	30,2	57,0	11,0	3,5	31,4	56,1	9,0
3	1,3	25,1	60,5	13,1	2,4	22,8	65,7	9,1
4	1,3	18,4	67,0	13,3	1,9	18,1	69,4	10,7
Très bonnes	0,7	16,8	65,7	16,8	2,3	14,5	71,3	12,0
<b>Satisfaction par rapport aux études actuelles</b>								
Pas du tout satisfait-e	4,1	42,3	47,2	6,5	5,4	44,8	40,5	9,2
2	4,2	30,4	58,5	7,0	1,4	36,7	53,3	8,5
3	2,9	27,1	61,6	8,4	2,0	28,1	59,8	10,2
4	2,0	16,3	70,9	10,8	0,8	16,9	67,2	15,1
Tout à fait satisfait-e	1,5	11,7	73,0	13,9	0,4	11,5	69,1	19,0
<b>Ensemble</b>	1,3	21,7	63,2	13,8	2,4	21,0	66,5	10,1

Source : enquête CdV 2016, OVE.

Ainsi, le sentiment de discrimination apparaît d'autant plus marqué quand l'année n'a pas été validée ou ne l'a été que partiellement (ou inversement, le sentiment de discrimination pourrait influencer sur la réussite...). Les étudiants qui ont eu le sentiment d'avoir subi un traitement discriminatoire sont également plus nombreux à déclarer une fragilité psychologique au cours des sept derniers jours<sup>3</sup> ; à déclarer ne pas se sentir très intégrés au groupe de pairs de l'établissement ou à la vie de l'établissement ; ou encore à considérer leurs chances d'insertion comme très maigres, ou encore à se déclarer très insatisfaits de leurs études actuelles.

<sup>3</sup> À savoir l'une des situations suivantes : stress, épuisement, solitude, déprime, problème de sommeil.

## Conclusion

Alors que les hommes constituent la majorité des enseignant-es et/ou chercheur-es, plus encore parmi les professeur.es ou directeurs-trices de recherche (76 %), que les disciplines les plus prestigieuses restent les plus masculinisées, que les étudiantes sont minoritaires dans les cursus longs ; alors même que les « missions égalité entre les hommes et les femmes » se développent dans les universités depuis la loi relative à l'enseignement supérieur et à la recherche du 22 juillet 2013 et que les discriminations sexuelles et les violences sexistes sont l'objet d'une forte visibilité sociale et médiatique dans la société et dans l'enseignement supérieur et la recherche, rares sont les étudiantes qui déclarent avoir été moins bien traitées dans quelque domaine que ce soit du fait de son sexe. Pour autant, lorsqu'ils existent, ces sentiments de discrimination sont associés à toutes une série de vulnérabilités, corrélés à des sentiments d'intégration plus faibles et une réussite moindre.

Le décalage observé montre l'importance de bien distinguer, dans les recherches sur les discriminations notamment, les déclarations de la perception, d'une part, et de la réalité, d'autre part. En effet, la sous-déclaration de discriminations ne signifie pas pour autant que ces discriminations n'existent pas, mais il s'agit plutôt de comprendre pourquoi ces discriminations ne sont ni perçues ni déclarées. Par exemple, les étudiantes ont sans doute en partie intériorisé la naturalisation des différences de sexe et les considèrent comme « normales ». Les évolutions récentes, autour du « #metoo » notamment, pourraient réduire ces décalages en transformant la perception en autorisant un plus grand nombre à qualifier certaines situations ou inégalités de discriminations.

## Références bibliographiques

- Beswick, C. & Verley, É. (2019). Dépasser les mécanismes d'auto-sélection et s'affranchir des normes de genre dans l'enseignement supérieur : le coût d'une transgression. Dans F. Belghith, J.-F. Giret et É. Tenret (dir), *Regards croisés sur les expériences étudiantes : les enseignements de l'enquête Conditions de Vie 2016* (p. 67-80). Paris : La documentation française.
- Brinbaum, Y., Chauvel, S. & Tenret, É. (2015). Discriminations. Dans P. Rayou et A. van Zanten, *Les 100 mots de l'éducation* (p. 147-148). Paris : PUF, coll. « Que Sais-Je ? ».
- Brinbaum, Y. & Tenret, É. (2011). Justice et injustice scolaires. Dans M. Forsé et O. Galland, *Les Français face aux inégalités et la justice sociale* (p. 179-189). Paris : Colin.
- Brown, C. S. & Bigler, R. S. (2004). Children's perceptions of gender discrimination. *Developmental Psychology*, 40 (5), 714-726.
- Brinbaum, Y., Chauvel, S. & Tenret É. (2013). Quelles expériences de la discrimination à l'école ? Entre dénonciation du racisme et discours méritocratique. *Migrations société*, 147-148 (25), 97-109.
- Brinbaum, Y. & Primon, J.-L. (2013). Parcours scolaires et sentiment d'injustice et de discrimination chez les descendants d'immigrés. *Économie et Statistique*, 464-465-466, 33-63.
- Brinbaum, Y. & Guégnard, C. (2012). Des études à l'emploi : parcours et contraintes des jeunes issus de l'immigration. Dans *Inégalités entre jeunes sur fond de crise. Rapport de l'Observatoire de la jeunesse* (p. 92-107). Paris : INJEP/La Documentation française.
- Dhume, F., Dukic, S., Chauvel, S. & Perrot, P. (2011). *Orientation scolaire et discrimination. De l'(in)égalité de traitement selon « l'origine »*. Paris : La Documentation française.
- Druetz, E. (2016). Réussite, racisme et discrimination scolaires. L'expérience des diplômé-e-s d'origine subsaharienne en France. *Terrains & travaux*, 2(29), 21-41.
- Duru-Bellat, M. (1994). Filles et garçons à l'école, approches sociologiques et psycho-sociales. *Revue française de pédagogie*, 109, 11-141.

- Duru-Bellat, M. (2004). *L'École des filles*. Paris : L'Harmattan (1<sup>ère</sup> édition 1990).
- Eberhard, M. (2000). De l'expérience du racisme à sa reconnaissance comme discrimination. Stratégies discursives et conflits d'interprétation. *Sociologie*, 4(1), 479-495.
- Eberhard, M. & Rabaud, A. (2013). Racisme et discrimination : une affaire de famille. *Migrations et société*, 25(147-148), 83-96.
- Ferry, O. & Tenret, É. (2017). À la tête de l'étudiant-e\* ? Les discriminations perçues dans l'enseignement supérieur. *OVE Infos*, 35.
- Eckert, H. & Primon, J.-L. (2011). L'expérience de la discrimination. Les jeunes et l'accès à l'emploi. *Agora Débats Jeunesse*, 57(1), 53-61.
- Epiphane, D., Jonas, I. & Mora, V. (2011). Dire ou ne pas dire... les discriminations : les jeunes femmes face au sexisme et au racisme. *Agora débats/jeunesses*, 57(1), 91-106.
- Essed, P. (1991). *Understanding Everyday Racism: An interdisciplinary Theory*, Newbury Park, Sage.
- Kieffer, A. & Marry, C. (2011). Filles et garçons minoritaires dans leur filière d'études. Variations et fugues sur les étudiant.e.s transfuges. Dans O. Galland, R. Vourc'h, É. Verley. (dir.), *Les mondes étudiants* (p. 27-36). Paris : La Documentation Française, coll. « Études et Recherche ».
- Landrier, S. & Nakhili, N. (2010). Comment l'orientation contribue aux inégalités de parcours scolaires en France. *Formation Emploi*, 109, 23-36.
- Le Maner-Idrissi, G. (1997). *L'identité sexuée*. Paris : Dunod.
- Lemarchant, C. (2017). *Unique en son genre. Garçons et filles minoritaires en filières techniques*. Paris : PUF, coll. « Éducation et société ».
- Levy, G. D., Taylor, M. G., & Gelman, S. A. (1995). Traditional and evaluative aspects of flexibility in gender roles, social conventions, moral rules, and physical laws. *Child Development*, 66 (2), 515-531.
- Lorcerie, F. (2003). *L'École et le défi ethnique*, Paris, INRP/ESF.
- Martin, C. L. (1990). Attitudes and expectations about children with non-traditional and traditional gender roles. *Sex Roles*, 22, 151-165.
- Meziani, M. (2019). Les étudiants en situation de handicap : entre invisibilisation et traitement différencié. Dans F. Belghith, J.-F. Giret & É. Tenret (dir.), *Regards croisés sur les expériences étudiantes : les enseignements de l'enquête Conditions de Vie 2016* (p. 53-66). Paris : La Documentation française.
- Rochex, J.-Y. (2014). Préface. Dans S. Depoilly, *Filles et garçons au lycée pro. Rapport à l'école et rapport de genre* (p. 9-15). Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- Tostain, M., & Ecolasse, M. (2008). Évaluation et justification des discriminations liées au sexe : une étude auprès de collégiens. *Enfance*, 60(4), 371-391.
- Truong, F. (2013). La discipline du choix. De l'orientation scolaire après le bac en Seine-Saint-Denis. *Tracés. Revue de sciences humaines* [En ligne], 25.
- Vouillot, F., Mezza, J., Steinbruckner, M.-L. & Thiénot, L. (2011). *Quand les différences de sexe masquent les inégalités*. Paris : Documentation française, coll. « Etudes et recherches. Halde ».

# Des mobilités internationales d'études : un départ bénéfique ?

## Une étude exploratoire à partir du panel des bacheliers 2008 du SIES-MESRI

Séverine Groult\* et Simon Macaire\*\*

La mobilité temporaire d'études à l'étranger apporte des atouts non négligeables notamment en accroissant les compétences linguistiques et interculturelles. Elle offre également aux apprenants les moyens de gagner en maturité ou en autonomie (Erlich, 2008). Les étudiants<sup>1</sup> bénéficiant de cette mobilité sont globalement très satisfaits de ces séjours à l'étranger. Avoir réalisé une mobilité serait considéré comme un atout pour la poursuite d'études. « *L'idée que les études à l'étranger augmentent les chances d'entrer dans les filières sélectives est [...] très présente* » soulignent M. Ballatore et T. Blöss dans un article de 2008. Ces auteurs constatent, en interrogeant les étudiants français et italiens, que « *le désir de mobilité est directement associé à la construction de projet académiques et professionnels ambitieux ou bien arrêtés* ». Néanmoins, des regards critiques sur les différents « mythes » autour de la mobilité internationale peuvent nuancer ces différents apports (Terrier, 2009). Dans certaines disciplines, les séjours d'études à l'étranger peuvent porter préjudice dans la mesure où ils conduiraient à une altération du réseau académique et/ou professionnel et ainsi empêcher des recrutements dans des filières sélectives (Bilecen et Van Mol, 2017).

Même si L. Endrizzi (2010) montre que plusieurs études « *ont souligné la motivation renforcée de ces étudiants à poursuivre leurs études à un niveau avancé de qualification* », à notre connaissance, aucune étude portant sur le lien entre mobilité temporaire d'études à l'étranger et la poursuite d'études des étudiants français n'a été menée. Aussi, nous pouvons nous demander si le fait de bénéficier d'un séjour d'études à l'étranger influence la réussite et la poursuite d'études et si la mobilité a des effets différenciés selon les parcours académiques et les conditions de vie des étudiants.

Les facteurs explicatifs des parcours réussis dans l'enseignement supérieur sont de plusieurs niveaux. Tout d'abord, d'après plusieurs études menées par la sous-direction des systèmes d'information et des études statistiques (SIES) (Lemaire, 2012 ; Papagiorgiou et Ponceau, 2014), sur le devenir des bacheliers, les caractéristiques sociodémographiques (sexe et diplôme le plus élevé des parents) expliquent en partie l'accès à un bac+5 des bacheliers généraux. Ces études exposent également l'importance du parcours scolaire antérieur (la série du bac, l'âge au bac, la mention et le type de commune de l'établissement de terminale). Enfin, la filière d'orientation post-bac a un effet déterminant dans la poursuite réussie d'études longues dans l'enseignement supérieur. L'étude de Brinbaum, Huguée et Poullaouec (2018) montre, grâce à une typologie effectuée à partir du Panel des élèves entrés en sixième en 1995, « *les manières dont les parcours scolaires, l'origine sociale et les conditions d'études se combinent et différencient aujourd'hui nettement les titulaires de licences* ». À ces différents facteurs, il convient d'ajouter la discipline dans laquelle ils sont inscrits. En effet, D. Prouteau (2012) montre que la poursuite d'études en master ou à l'IUFM des licenciés de 2005 est impactée à la fois par leur situation l'année précédant l'entrée en 3<sup>e</sup> année de licence et la discipline de licence. Enfin, les conditions de vie des étudiants ne peuvent être occultées dans la prise en compte des facteurs influant sur la réussite. L'ouvrage sous la direction de Landrier, Cordazzo et Guégnard (2016) apporte des éclairages multiples sur les liens entre les conditions matérielles de vie englobant les modalités de décohabitation, les ressources financières et les parcours dans l'enseignement supérieur. La note de N. Laïb (2014) souligne, à partir du panel des bacheliers 2008, qu'« *à niveau scolaire équivalent, les étudiants les plus en difficulté financière et non boursiers conservent un handicap* » pour leur réussite académique.

---

\* Université Bordeaux Montaigne, severine.groult@u-bordeaux-montaigne.fr.

\*\* Agence Erasmus+ France / Education Formation, simon.macaire@u-bordeaux.fr.

<sup>1</sup> Les termes étudiants, bacheliers... pris au sens générique ont à la fois valeur de féminin et de masculin.



Ainsi, l'étude des effets de la mobilité temporaire à l'étranger sur la réussite en licence et sur la poursuite d'études après la licence devra tenir compte des aspects sociodémographiques, du parcours scolaire antérieur, de l'orientation post-bac et du diplôme, de la discipline préparée en 3<sup>e</sup> année dans l'enseignement supérieur et des conditions matérielles de vie.

Pour étudier les effets des séjours d'études à l'étranger sur la réussite en licence, nous limitons notre population aux étudiants de licence générale et professionnelle ayant réalisé ou non une mobilité au cours de l'année. Nous utilisons deux mesures de la réussite : l'obtention de la licence générale ou professionnelle et la poursuite d'études en bac+4 l'année qui suit pour ceux qui ont validé leur licence. Les données sont issues du panel des bacheliers 2008 de la sous-direction des systèmes d'information et des études statistiques du ministère de l'Enseignement supérieur, de la recherche et de l'innovation (SIES-MESRI). Elle nous permet un cadrage national de la mobilité d'études à l'étranger au cours d'une licence et apporte des éléments sur les liens entre éléments sociodémographiques, parcours scolaires et académiques, mobilité d'études, conditions matérielles de vie et réussite.

La population des bacheliers 2008 accédant à une licence générale ou professionnelle en 2 ou 3 ans n'est pas homogène d'un point de vue académique ou socio-économique (partie 1). Ces différences de profils conduisent à des comportements différenciés par rapport à la mobilité temporaire d'études (partie 2). La confrontation des déterminants bien connus de la mobilité internationale dans le cadre des études à la validation de la licence et à la poursuite d'études en bac+4 permet d'étudier une éventuelle corrélation entre séjours d'études à l'étranger et réussite académique selon les profils des bacheliers et ainsi de mettre en avant les effets positifs ou négatifs de la mobilité sur les parcours académiques (partie 3).

## 1. Des étudiants en 3<sup>e</sup> année de licence aux profils académiques et socio-économiques variés

Le panel des bacheliers est une enquête longitudinale qui suit sur 5 années le parcours de 10 058 bacheliers. Les questions portant sur les séjours d'études à l'étranger n'interviennent qu'au bout de la 3<sup>e</sup> année, ce qui contraint notre population aux bacheliers 2008 qui ont accédé en licence en 2 ou 3 ans. À partir des caractéristiques sociodémographiques et scolaires, sont distingués quatre profils-types de bacheliers 2008 entrés dans l'enseignement supérieur et intégrant une licence. Cette première partie, qui n'est pas spécifiquement liée à la mobilité, est nécessaire car les comportements de mobilité sont différenciés selon les parcours et les profils des étudiants.

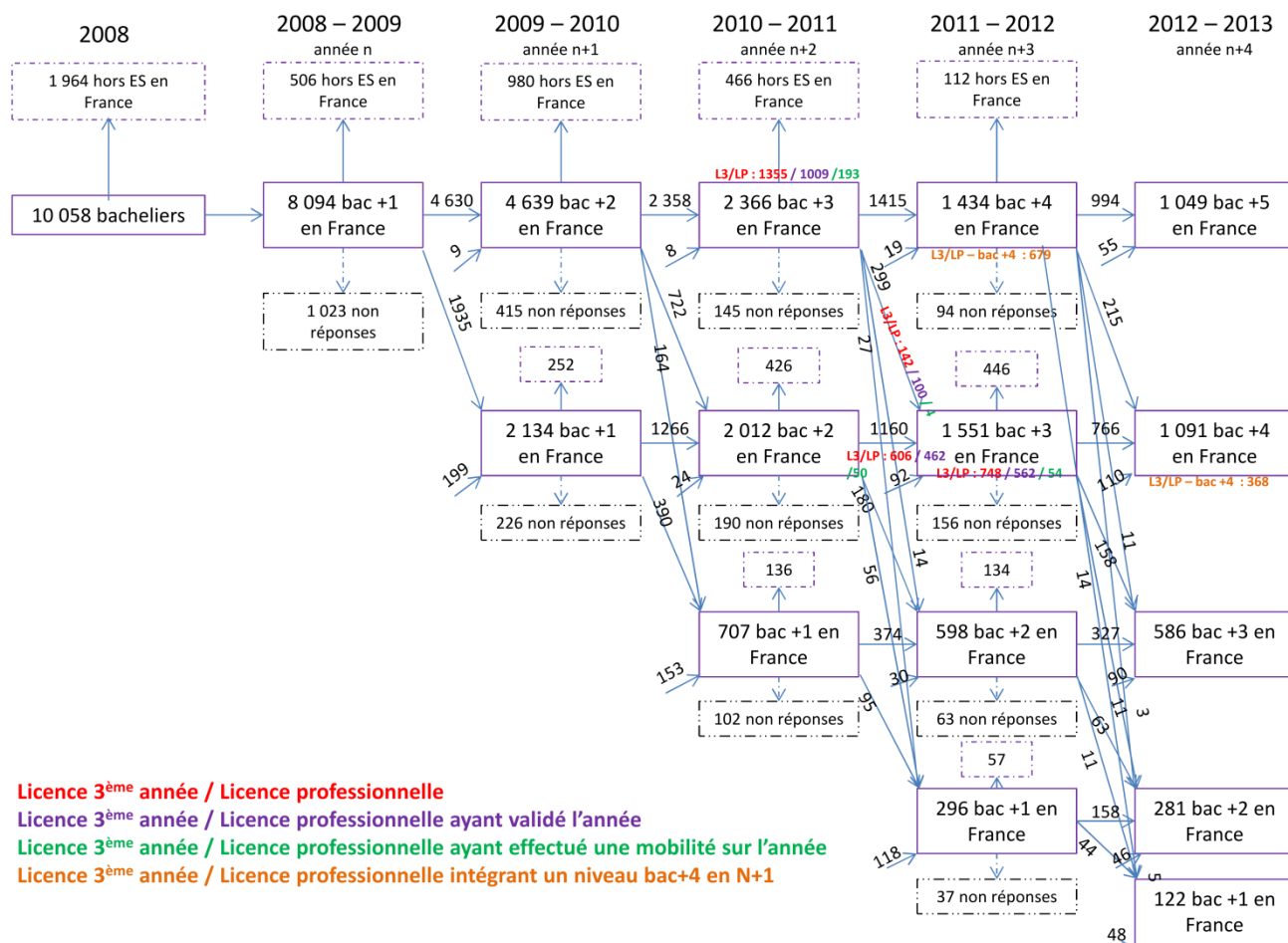
### 1.1. La population des bacheliers 2008 en licence

Le panel des bacheliers 2008 mis en place par le ministère de l'Enseignement supérieur est composé de 10 058 élèves ayant obtenu leur baccalauréat en 2008, représentant les 448 755 bacheliers lauréats. Ces bacheliers sont interrogés pendant 5 années sur plusieurs éléments : leur situation à la date du 31 octobre de chaque année, leur orientation, les études à la rentrée de chaque année, leur situation au 1<sup>er</sup> mars, leur projet d'études et professionnel, et leur situation personnelle. Les étudiants qui entament des études à l'étranger sortent du champ de l'enseignement supérieur français et ne sont donc pas pris en compte dans cette étude.

Les questions portant sur les séjours d'études à l'étranger ne débutent qu'à la troisième interrogation et se poursuivent à la quatrième et à la cinquième. Nous pouvons alors connaître les mobilités d'études pour les trois dernières années du panel. Par souci de cohérence, il convient de sélectionner une partie de la population d'origine et de conserver les étudiants entrés en 3<sup>e</sup> année de licence générale ou en licence professionnelle 2 ou 3 ans après l'obtention du baccalauréat, soit 2010-2011 ou 2011-2012. Sur les 10 058 bacheliers interrogés, cette population représente ainsi 1 961 bacheliers (représentant 119 000 bacheliers de 2008 après pondération). Ainsi, 32 % des bacheliers 2008 entrés dans l'enseignement supérieur français accèdent à une licence générale ou professionnelle en 2 ou 3 ans.



### Schéma 1 • Représentation du suivi de la cohorte des bacheliers 2008 sur les 5 années (effectifs bruts)



Source : enquête sur le devenir des bacheliers - 2008-2012, SIES - ministère de l'Enseignement supérieur [producteur], ADISP-CMH [diffuseur], traitement Agence Erasmus+ France / Education Formation et Université Bordeaux Montaigne

## 1.2. Quatre parcours-types académiques des bacheliers 2008

Parmi ces bacheliers 2008 ayant accédé à la 3<sup>e</sup> année de licence en 2 ou 3 ans, 58 % sont des femmes, 78 % possèdent un baccalauréat général. 51 % n'ont pas de mention et 69 % ont eu leur baccalauréat à l'heure ou en avance. Plus de la moitié des bacheliers (52 %) sont entrés dans l'enseignement supérieur par une 1<sup>ère</sup> année de licence, 37 % par une 1<sup>ère</sup> année de BTS ou de DUT et 11 % par une autre formation, principalement une 1<sup>ère</sup> année des études de santé ou une classe préparatoire aux grandes écoles. Quant à leurs aspirations, 62 % souhaitent obtenir un diplôme de niveau supérieur à bac+3. Parmi ces inscrits en licence, 14 % sont en arts-lettres-langues, 25 % en droit-économie-gestion, 14 % en sciences humaines et sociales, 19 % en sciences-technologies-santé et 28 % en licence professionnelle. Plus des deux tiers (68 %) n'ont pas « redoublé » dans l'enseignement supérieur.

Une analyse des correspondances multiples suivie d'une classification ascendante hiérarchique<sup>2</sup> fait apparaître 4 groupes d'étudiants en 3<sup>e</sup> année de licence.

<sup>2</sup> En prenant en compte les variables de genre, de parcours scolaire (type de baccalauréat, mention et âge au baccalauréat), d'orientation dans l'enseignement supérieur (formation en bac+1, choix de cette formation, projet professionnel et niveau d'études souhaité à l'entrée dans l'enseignement supérieur) et de parcours académique (redoublement dans l'enseignement supérieur, filière de la licence et type de professionnalisation de la licence). Ces analyses ont été effectuées sur 1 890 individus représentant 114 500 bacheliers accédant à la licence générale ou professionnelle en raison des non-réponses sur certaines variables.

**Tableau 1 • Typologie des bacheliers 2008 accédant à une licence générale ou professionnelle**

	Effectifs pondérés	%
Bacheliers de filières courtes en licence professionnelle alternée	26 300	23 %
Bacheliers de bon niveau scolaire en licence humaniste en 2 ans	63 700	56 %
Bacheliers sans mention (pro ou STS)	17 900	15,5 %
Bacheliers réorientés de PACES ou CPGE	6 600	5,5 %

Source : enquête sur le devenir des bacheliers - 2008-2012, SIES - ministère de l'Enseignement supérieur [producteur], ADISP-CMH [diffuseur], traitement Agence Erasmus+ France / Education Formation et Université Bordeaux Montaigne.

Une première classe, représentant 23 % de l'échantillon, est composée majoritairement d'hommes (62 %), au parcours scolaire plus fragile (70 % ont un baccalauréat technologique ou professionnel, 55 % n'ont pas de mention, 43 % ont eu leur baccalauréat en retard). Ils sont entrés dans l'enseignement supérieur par les filières courtes (BTS ou DUT – 97 %), très largement choisies (94 %). Plus des trois quarts visaient un diplôme de niveau bac+3 maximum, et, seuls 56 % avaient un projet professionnel en entrant dans l'enseignement supérieur. 91 % sont inscrits en licence professionnelle et 95 % ont réalisé un stage ou étaient inscrits en alternance (44 %). Nous les appellerons « les bacheliers des filières courtes en licence professionnelle alternée ».

La deuxième classe, 56 % des bacheliers entrés en 3<sup>e</sup> année de licence en 2 ou 3 ans, sont des femmes (73 %) titulaires d'un baccalauréat général (95 %), majoritairement avec mention (57 %), obtenu à l'heure ou en avance (82 %). 82 % ont intégré l'enseignement supérieur par une première année de licence et 89 % se projetaient sur un diplôme supérieur à bac+3. 61 % avaient un projet professionnel en entrant dans l'enseignement supérieur. Les étudiants de licence arts-lettres-langues, droit-économie-gestion et sciences humaines et sociales sont surreprésentés. 80 % ont accédé à la 3<sup>e</sup> année de licence en 2 ans et 52 % n'ont pas suivi de module de professionnalisation. Nous les nommerons « les bacheliers de bon niveau scolaire de licence générale humaniste en 2 ans ».

Le troisième groupe, 15,5 % de l'échantillon, regroupe des bacheliers généraux (79 %) sans mention (75,4 %) avec une surreprésentation du retard au baccalauréat. Ils sont entrés dans l'enseignement supérieur par la licence (32 %) ou par les filières courtes (52 %). Ils se caractérisent par une plus forte absence de projet professionnel (47 %). Ils sont majoritairement inscrits en licence sciences-technologies-santé (46 %) ou en licence professionnelle et sont 72 % à avoir redoublé dans l'enseignement supérieur. Nous les désignerons « les bacheliers sans mention (professionnelle ou sciences-technologies-santé – STS) ».

Enfin, la dernière classe, 5,5 % de l'échantillon, se singularise par une proportion importante de bacheliers généraux (98 %) à l'heure ou en avance (93 %), avec mention bien ou très bien (58 %). Ils sont entrés dans l'enseignement supérieur par une autre formation (90 % - CPGE, santé principalement) avec un souhait d'aller au-delà du bac+3 (97 %). Ils sont principalement inscrits en licence sciences-technologies-santé (66 %), avec une année supplémentaire dans l'enseignement supérieur (87 %). Nous les appellerons « les bacheliers réorientés de PACES ou de CPGE ».

**Tableau 2 • Caractéristiques académiques des bacheliers 2008 accédant à une licence générale ou professionnelle (en %)**

	Bacheliers de filières courtes en licence professionnelle alternée	Bachelières de bon niveau scolaire en licence humaniste en 2 ans	Bacheliers sans mention (pro ou STS)	Bacheliers réorientés de PACES ou CPGE	Ensemble des bacheliers 2008 accédant à une licence générale ou professionnelle	Ensemble des bacheliers 2008 inscrits dans l'ES en France en 2008
<b>Genre</b>						
Homme	62	27	68	41	42	46
Femme	38	73	32	59	58	54
<b>Type de bac</b>						
Général	30	95	79	98	78	58
Technologique ou professionnel	70	5	21	2	22	42
<b>Mention au bac</b>						
Bien ou très bien	10	21	7,5	42	18	16
Assez bien	35	36	16	19	31,5	28
Passable ou pas de mention	55	43	76,5	39	50,5	56
<b>Age au bac</b>						
À l'heure ou en avance	47	82	50	93	69,5	58
Retard au bac	53	18	50	7	30,5	42
<b>Accès à l'enseignement supérieur</b>						
Licence	3	82	32	10	52	27
BTS-DUT	97	12	52	0	37	37
Autre (CPGE / PACES / autre école)	0	6	16	90	11	36
<b>Choix des études à l'entrée dans l'ES</b>						
Études choisies	94	89	94	94	91	91
Études par défaut	6	11	6	6	9	9
<b>Niveau d'études souhaité à l'entrée dans l'ES</b>						
Bac+3 ou moins	78	23	45	3	38	49
Supérieur bac +3	22	77	55	97	62	51
<b>Projet professionnel à l'entrée dans l'ES</b>						
Oui	56	61	53	66	59	66
Non	44	39	47	34	41	34
<b>Filière de formation de licence</b>						
L3 arts-lettres-langues	1	23	3,5	14	14	
L3 droit-économie-gestion	5	37	14	16	25	
L3 sciences humaines et sociales	2	21	7	4	14	
L3 sciences-technologies-santé	1	14	46,5	66	19	
Licence professionnelle	91	5	29	0	28	
<b>Temps d'accès à la L3</b>						
2 ans	80	80	28	13	68	
3 ans	20	20	72	87	32	
<b>Module de professionnalisation en licence</b>						
Alternance / stage	95	48	80	61	63	
dont alternance	44	2	19	1	14	
Aucun	5	52	20	39	37	

Source : enquête sur le devenir des bacheliers - 2008-2012, SIES - ministère de l'Enseignement supérieur [producteur], ADISP-CMH [diffuseur], traitement Agence Erasmus+ France / Education Formation et Université Bordeaux Montaigne.

### 1.3. Entre conditions de vie favorables et vulnérabilité socio-économique

Les bacheliers accédant à une licence générale ou professionnelle se répartissent dans des proportions équivalentes entre origine sociale populaire et origine sociale favorisée<sup>3</sup> (39 %). Un tiers (34 %) se déclarent boursiers sur critères sociaux et plus de la moitié (56 %) ont décohabité du domicile parental. Le travail régulier concerne un étudiant sur six et 36 % ont un travail occasionnel<sup>4</sup>. Enfin, 30 % rencontrent des difficultés financières et 16 % des difficultés personnelles (santé, problèmes familiaux, isolement).

Au regard des différents parcours dans l'enseignement supérieur, des disparités importantes de conditions matérielles de vie apparaissent. Les bacheliers de filières courtes poursuivant en licence professionnelle en alternance sont les plus nombreux proportionnellement à être d'origine sociale populaire (48 %). Pour autant, la part de boursiers est relativement faible (23 % contre 35 % en moyenne), le travail salarié régulier n'est pas plus élevé et ils ne rencontrent pas davantage de difficultés financières ou personnelles. Les contrats d'apprentissage ou de professionnalisation très présents pour ce groupe permettent, pour un certain nombre, d'éviter des situations de vulnérabilité socio-économique.

Les bacheliers de bon niveau scolaire en licence humaniste sont davantage issues d'un milieu favorisé. Mais, elles sont aussi très nombreuses à être boursières. Plus de 31 % évoquent des difficultés financières. La famille est présente pour les aider financièrement et près de 16 % travaillent au cours des études. Cette population semble englober à la fois des étudiants qui n'ont aucune difficulté financière pour étudier et d'autres, d'origine plus modeste qui doivent faire face à des fragilités économiques.

Le troisième groupe, le plus en difficulté scolairement, est aussi celui qui connaît les situations de vulnérabilité les plus importantes : un tiers évoque des difficultés financières et 20 % des difficultés personnelles. Notons que 29 % travaillent régulièrement au cours de leurs études. Ce sont également les plus nombreux proportionnellement à avoir décohabité.

Enfin, le dernier groupe est le plus protégé des fragilités socio-économiques, avec 60 % d'origine sociale favorisée. Ils sont davantage aidés par la famille et moins nombreux à travailler régulièrement et à éprouver des difficultés financières.

---

<sup>3</sup> Les bacheliers d'origine sociale favorisée regroupent les étudiants dont au moins un des parents est cadre ou de profession intellectuelle supérieure (ou retraité de cette catégorie) ou chef d'entreprise de 10 salariés ou plus ou instituteur et assimilé. Les bacheliers d'origine sociale moyenne sont issus d'une famille dont au moins un des parents occupe une profession intermédiaire ou artisan ou commerçant (ou retraité de cette catégorie) sans qu'aucun ne soit dans la catégorie précédente. Enfin, les bacheliers d'origine sociale populaire regroupent les étudiants dont les deux parents sont employés et/ou ouvriers et/ou agriculteurs et/ou chômeurs ou inactifs (hors retraite).

<sup>4</sup> Il n'est pas possible de distinguer la durée du travail régulier (moins de 15 heures vs plus de 15 heures) en raison d'effectifs trop faibles.

**Tableau 3 • Conditions matérielles de vie des bacheliers 2008 accédant à une licence générale ou professionnelle (en %)**

	Bacheliers de filières courtes en licence professionnelle alternée (N=26 300)	Bachelières de bon niveau scolaire en licence humaniste en 2 ans (N=63 700)	Bacheliers sans mention (pro ou STS) (N=17 900)	Bacheliers réorientés de PACES ou CPGE (N=6 600)	Total (N=114 300)
<b>Origine sociale</b>					
Favorisée	25	44	37	60	39
Moyenne	27	21	20	16	22
Populaire	48	35	43	24	39
<b>Bourse sur critères sociaux</b>					
Bourse	23	39	37	29	35
Absence de bourse	77	61	63	71	65
<b>Aide financière de la famille</b>					
Aide	50	76	65	73	68
Absence d'aide	50	24	35	27	32
<b>Travail au cours des études</b>					
Travail régulier	15	16	29	14	17
Travail occasionnel	26	42	36	39	37
Pas de travail	59	42	35	47	46
<b>Difficultés financières rencontrées au cours de l'année</b>					
Difficultés financières	28	31	33	19	30
Absence de difficulté financière	72	69	67	81	70
<b>Difficultés personnelles (santé, familiales, isolement) au cours de l'année</b>					
Difficultés personnelles	13	17	20	14	16
Absence de difficultés personnelles	87	83	80	86	8
<b>Décohabitation</b>					
Cohabitant	46	43	41	44	44
Décohabitant	54	57	59	56	56

Source : enquête sur le devenir des bacheliers - 2008-2012, SIES - ministère de l'Enseignement supérieur [producteur], ADISP-CMH [diffuseur], traitement Agence Erasmus+ France / Education Formation et Université Bordeaux Montaigne.

Ces différents profils-types de bacheliers accédant en licence aux conditions matérielles de vie différentes n'ont pas tous recours dans les mêmes conditions aux séjours d'études à l'étranger.

## 2. Les séjours d'études à l'étranger en faveur des étudiants plus favorisés

13 % des bacheliers 2008 accédant en licence en 3 ou 4 ans ont réalisé une mobilité d'études en licence et cette proportion varie fortement selon le profil-type de ces bacheliers. Même s'ils ont tendance à progresser de façon importante, les séjours d'études à l'étranger restent marqués scolairement et socialement. Le processus d'autonomisation, comme la décohabitation parentale ou encore le travail salarié et plus généralement les conditions de vie des étudiants influencent également la réalisation d'une mobilité (Murphy-Lejeune, 2001 ; Erlich, 2012).

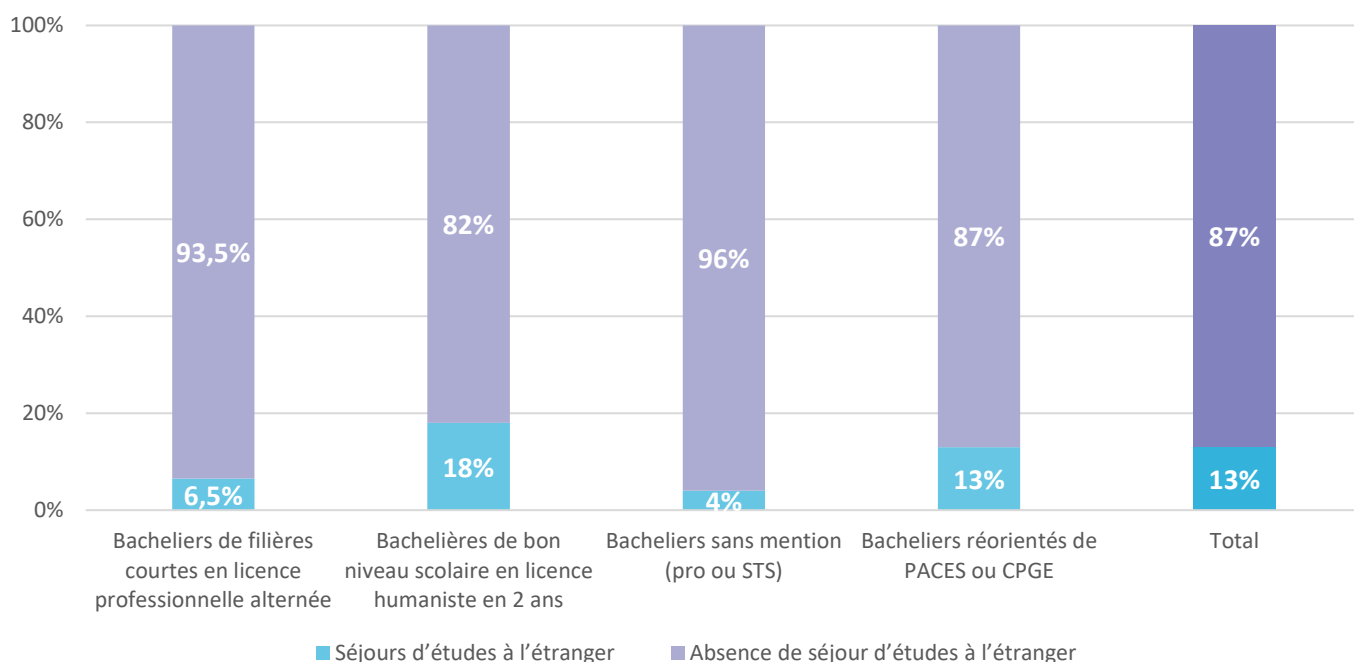
## 2.1. Des mobilités d'études plus fréquentes pour les bacheliers généraux en filière arts-lettres-langues

Cette population en mobilité d'études (13 %) est singulière à plus d'un titre.

L'obtention d'un baccalauréat général, sans retard avec mention semble influencer la réalisation d'une mobilité : 14 % des bacheliers généraux contre 6 % des bacheliers technologiques ou professionnels. « *Le recrutement des étudiants mobiles est emblématique des logiques de sélection scolaire et de leur évolution* » (Erllich, 2011). Ce recours à la mobilité est de fait conditionné par la hiérarchie des établissements et des filières plus que par le niveau d'études. Ainsi, la mobilité est davantage présente dans les filières d'arts-lettres-langues, dans lesquelles la mobilité peut être obligatoire, qu'en licence sciences-technologies-santé ou en licence professionnelle. Près d'un tiers (31 %) des bacheliers 2008 inscrits en 3<sup>e</sup> année de licence générale littéraire effectuent une mobilité contre 5 % de ceux des filières scientifiques ou professionnelle.

Ainsi, au regard de la typologie des bacheliers en licence, ce sont les étudiantes de licence générale humaniste qui sont les plus nombreuses proportionnellement à effectuer une mobilité d'études. À l'inverse, les bacheliers des filières courtes poursuivant en licence professionnelle sont moins nombreux à en bénéficier.

**Graphique 1 • Réalisation d'un séjour d'études à l'étranger selon le profil des bacheliers 2008 accédant en 3<sup>e</sup> année de licence**



Source : enquête sur le devenir des bacheliers - 2008-2012, SIES - ministère de l'Enseignement supérieur [producteur], ADISP-CMH [diffuseur], traitement Agence Erasmus + France et Université Bordeaux Montaigne.

## 2.2. Plus de mobilités pour les étudiants d'origine sociale favorisée, décohabitants, sans travail régulier

Les séjours d'études à l'étranger sont marqués socialement (Erlich, 2011 ; Ballatore, 2010). Dans notre étude, 16 % des étudiants issus d'un milieu favorisé réalisent une mobilité d'études au cours de la licence contre 11 % pour ceux d'origine populaire. Cette importance du milieu social d'origine s'observe principalement dans les pays aux revenus nationaux élevés. Dans ces pays, la mobilité est une mobilité de « consommation » valorisant les aspects culturels et linguistiques plus que professionnels et académiques (Souto Otero, 2008). Dans les pays plus pauvres, les séjours d'études à l'étranger sont davantage considérés comme un « investissement » pour une meilleure employabilité. Dans ce cas, la proportion d'étudiants d'origine sociale favorisée participant à une mobilité est plus faible, la mobilité étudiante ne représentant pas les mêmes enjeux pour les familles.

Outre les aspects sociaux et scolaires, d'autres facteurs prédisposent à une mobilité. Murphy-Lejeune (2001) montre qu'un capital de mobilité existe et qu'il a des effets positifs sur la réalisation d'études à l'étranger. Ce capital de mobilité est composé des expériences de mobilité préalablement effectuées (ainsi que de la compétence linguistique), des histoires familiales et personnelles, notamment en lien avec l'étranger, du développement de compétences d'adaptation à un nouvel environnement ou encore de certains traits de personnalités. À ce capital mobilité, des conditions de vie sont également propices à la mobilité. Ainsi, 15 % des bacheliers 2008 en licence qui ont décohabité réalisent un séjour d'études à l'étranger au cours de la licence contre 10 % pour ceux qui vivent chez leur parent, montrant ainsi l'importance du processus d'autonomisation préalable nécessaire avant la décision de mobilité.

En revanche, le travail régulier au cours des études semble être un frein à la mobilité (10 % des étudiants salariés contre 14 % pour ceux qui ne travaillent pas). Les autres critères semblent peu distinctifs. La bourse sur critères sociaux, l'aide financière, les difficultés financières ou personnelles sont peu discriminantes.

**Tableau 4 • Réalisation d'un séjour d'études à l'étranger selon les conditions matérielles de vie des bacheliers 2008 accédant en 3<sup>e</sup> année de licence (en %)**

	Séjours d'études à l'étranger	Absence de séjour d'études à l'étranger
<b>Origine sociale</b>		
Favorisée	16	84
Moyenne	11	89
Populaire	11	89
<b>Bourse sur critères sociaux</b>		
Bourse	14	86
Absence de bourse	12	88
<b>Aide financière de la famille</b>		
Aide	14	86
Absence d'aide	11	89
<b>Travail au cours des études</b>		
Travail régulier	10	90
Travail occasionnel	13	87
Pas de travail	14	86
<b>Difficultés financières rencontrées au cours de l'année</b>		
Difficultés financières	12	88
Absence de difficulté financière	13	87
<b>Difficultés personnelles (santé, familiales, isolement) au cours de l'année</b>		
Difficultés personnelles	12	88
Absence de difficultés personnelles	13	87
<b>Décohabitation</b>		
Cohabitant	10	90
Décohabitant	15	85

Source : enquête sur le devenir des bacheliers - 2008-2012, SIES - ministère de l'Enseignement supérieur [producteur], ADISP-CMH [diffuseur], traitement Agence Erasmus+ France / Education Formation et Université Bordeaux Montaigne.



## 2.3. Parcours académique et décohabitation : facteurs les plus influents de la mobilité

Afin de mesurer les facteurs les plus influents sur la mobilité, une régression logistique a été menée. Conditionnellement à l'ensemble des variables du modèle, trois variables ont un effet sur la probabilité d'effectuer une mobilité : la filière de formation en licence, le temps d'accès à la licence et la décohabitation parentale.

**Tableau 5 • Probabilité de réaliser un séjour d'études à l'étranger selon les caractéristiques académiques et socio-économiques des bacheliers 2008 en 3<sup>e</sup> année de licence**

	Probabilité d'effectuer un séjour à l'étranger dans le cadre des études en licence
<b>Genre (ref=Femme)</b>	
Homme	-0,0735 (0,9)
<b>Origine sociale (ref=Favorisée)</b>	
Moyenne	-0,0927 (0,7)
Populaire	-0,1058 (0,7)
<b>Filière baccalauréat (ref=Général)</b>	
Baccalauréat technologique ou professionnel	-0,0998 (0,8)
<b>Mention au baccalauréat (ref=Pas de mention ou passable)</b>	
Mention assez bien	0,1001 (1,4)
Mention bien ou très bien	0,1071 (1,4)
<b>Âge au baccalauréat (ref=Pas de retard)</b>	
En retard	-0,1113 (0,8)
<b>Accès à l'enseignement supérieur (ref=Licence)</b>	
DUT-BTS	0,1555 (1,1)
Autre (CPGE, PACES, autre école)	-0,1756 (0,8)
<b>Choix des études à l'entrée dans l'ES (ref=Études choisies)</b>	
Études non choisies	0,1727 (1,4)
<b>Projet professionnel à l'entrée dans l'ES (ref=Existence d'un projet)</b>	
Absence de projet professionnel	0,0886 (1,2)
<b>Niveau d'études souhaité à l'entrée dans l'ES (ref=Supérieur à bac+3)</b>	
Bac +3 ou moins	-0,1138 (0,8)
<b>Formation en licence (ref=Licence professionnelle)</b>	
L3 Arts-Lettres-Langues	<b>1,3108*** (7,4)</b>
L3 Droit-Economie-Gestion	<b>0,2650** (2,6)</b>
L3 Sciences humaines et sociales	-0,0111 (2,0)
L3 Sciences-Technologies-santé	<b>-0,8727*** (0,8)</b>
<b>Temps d'accès à la 3<sup>e</sup> année de licence (ref=2 ans)</b>	
3 ans	<b>-0,2463*** (0,6)</b>
<b>Module de professionnalisation en licence (ref= Stage/alternance)</b>	
Aucun	-0,0263 (0,9)
<b>Logement (ref=Décohabitant)</b>	
Cohabitant	<b>-0,2659*** (0,6)</b>
<b>Travail au cours des études (ref=Pas de travail pendant les études)</b>	
Travail régulier	-0,2045 (0,6)
Travail occasionnel	-0,0285 (0,8)
<b>Aide (ref=Aide familiale)</b>	
Absence d'aide	0,0509 (1,1)
<b>Bourse sur critères sociaux (ref=Absence de bourse)</b>	
Bourse	0,0479 (1,1)
<b>Difficultés financières rencontrées au cours de l'année (ref=Absence de difficultés financières)</b>	
Difficultés financières	-0,0387 (0,9)
<b>Difficultés personnelles (santé, familiales, isolement) au cours de l'année (ref=Absence de difficulté personnelle)</b>	
Difficultés personnelles	-0,0658 (0,9)

Observations : 1890, c : 0,761, R<sup>2</sup> : 0,173, -2logL : 1195,270

Significativité : \* p<0,1 ; \*\* p<0,05 ; \*\*\* p<0,01

Source : enquête sur le devenir des bacheliers - 2008-2012, SIES - ministère de l'Enseignement supérieur [producteur], ADISP-CMH [diffuseur], traitement Agence Erasmus+ France / Education Formation et Université Bordeaux Montaigne.

Ainsi, être étudiant en licence d'arts-lettres-langues ou de droit-économie-gestion accroît la probabilité, toutes choses égales par ailleurs, d'effectuer une mobilité par rapport aux inscrits en licence professionnelle tandis que cette probabilité diminue lorsque les étudiants sont inscrits en licence sciences-technologies-santé. Les étudiants qui ont redoublé ont aussi moins de chance d'effectuer un séjour d'études à l'étranger. Au regard du logement, les étudiants vivant chez leurs parents ont une probabilité plus faible de bénéficier de ce type de séjour par rapport aux décohabitants. Les variables liées au baccalauréat, sociodémographiques, d'orientation post-bac ou de fragilités économiques n'apparaissent pas comme influentes. Les aspects matériels ne doivent pas pour autant être surconsidérés dans l'accès à la mobilité. Le simple fait de ne pas envisager une mobilité est davantage basé sur des caractéristiques individuelles et des représentations de la mobilité. Souto-Otero *et alii* (2013), dans une recherche propre au programme Erasmus, suggèrent que les étudiants qui ne participent pas à une mobilité « *considèrent d'abord les aspects personnels, et, seulement ensuite, les autres aspects liés au coût et à la comparabilité des systèmes éducatifs même si ces autres aspects sont aussi des barrières importantes à la participation au programme* ».

### 3. Séjours d'études à l'étranger, obtention de la licence et poursuite en bac+4

La mobilité internationale d'études en licence semble améliorer les performances des étudiants au regard des taux de réussite en 3<sup>e</sup> année de licence et des taux de poursuite en bac+4. Cependant, les liens entre séjours d'études à l'étranger et parcours d'études réussis ne concernent pas tous les étudiants. La mobilité internationale d'études peut avoir des effets positifs pour certaines catégories d'étudiants et des impacts négatifs pour d'autres.

#### 3.1. La mobilité d'études à l'étranger : facteur de réussite en licence ?

Si le taux d'obtention de la licence est de 90 % pour les mobiles et 85 % pour les non-mobiles, la poursuite d'études au niveau bac+4 pour les étudiants diplômés de licence concerne 77 % des mobiles contre 68 % des non-mobiles. Les étudiants mobiles en licence sont donc plus nombreux proportionnellement à valider leur 3<sup>e</sup> année et à poursuivre au niveau supérieur.

Afin d'identifier les facteurs les plus influant, deux régressions logistiques ont été menées, l'une pour connaître la probabilité de valider la licence et l'autre pour étudier la probabilité de poursuivre à un niveau bac+4 pour les étudiants qui ont validé leur licence.

La chance d'obtenir sa licence est près de 2 fois plus élevée pour un sortant ayant bénéficié d'un séjour à l'étranger en 3<sup>e</sup> année de licence que pour un non-mobile, à caractéristiques équivalentes incluses dans le modèle. En revanche, la probabilité de poursuivre en bac+4 n'est pas conditionnée par une mobilité à l'étranger dans le cadre des études.

Dans les deux cas, la filière de licence est le facteur le plus déterminant. Les facteurs socio-économiques influencent dans une moindre mesure la réussite ou la poursuite d'études. Pour la réussite, les difficultés personnelles jouent négativement tandis que l'aide familiale l'influence positivement : résider chez ses parents est un facteur positif quant à la poursuite d'études au niveau supérieur.

**Tableau 6 • Probabilité de valider la 3<sup>e</sup> de licence et probabilité de poursuivre en bac+4 (pour les diplômés de licence) selon les caractéristiques académiques et socio-économiques des bacheliers 2008**

	Probabilité de valider sa licence	Probabilité de poursuivre en bac+4
<b>Genre (ref=Femme)</b>		
Homme	-0,1069 (0,8)	-0,0591 (0,9)
<b>Origine sociale (ref=Favorisée)</b>		
Moyenne	0,1860 (1,3)	-0,1462 (0,7)
Populaire	-0,0958 (1,0)	-0,0499 (0,8)
<b>Filière baccalauréat (ref=Général)</b>		
Baccalauréat technologique ou professionnel	<b>-0,3474*** (0,5)</b>	-0,1169 (0,8)
<b>Mention au baccalauréat (ref=Pas de mention ou passable)</b>		
Mention assez-bien	-0,0426 (1,2)	0,0631 (1,1)
Mention bien ou très bien	<b>0,2364* (1,5)</b>	-0,0122 (1,0)
<b>Âge au baccalauréat (ref=Pas de retard)</b>		
En retard	-0,0045 (1,0)	0,0191 (1,0)
<b>Accès à l'enseignement supérieur (ref=Licence)</b>		
DUT-BTS	-0,2133 (0,7)	-0,0817 (0,8)
Autre (CPGE, PACES, autre école)	0,0548 (0,9)	-0,1020 (0,8)
<b>Choix des études à l'entrée dans l'ES (ref=Études choisies)</b>		
Études non choisies	0,0690 (1,1)	-0,1647 (0,7)
<b>Projet professionnel à l'entrée dans l'ES (ref=Existence d'un projet)</b>		
Absence de projet professionnel	-0,0312 (0,9)	0,0267 (1,1)
<b>Niveau d'études souhaité à l'entrée dans l'ES (ref=Supérieur à bac+3)</b>		
Bac+3 ou moins	0,0101 (1,0)	<b>-0,4544*** (0,4)</b>
<b>Formation en licence (ref=Licence professionnelle)</b>		
L3 Arts-Lettres-Langues	<b>-0,4886*** (0,8)</b>	0,2974 (9,7)
L3 Droit-Economie-Gestion	<b>0,5549*** (2,2)</b>	<b>0,9373*** (18,4)</b>
L3 Sciences humaines et sociales	0,0941 (1,4)	0,1281 (8,2)
L3 Sciences-Technologies-santé	0,0790 (1,4)	<b>0,6101*** (13,2)</b>
<b>Temps d'accès à la 3<sup>e</sup> année de licence (ref=2 ans)</b>		
3 ans	0,0239 (1,0)	-0,0565 (0,9)
<b>Module de professionnalisation en licence (ref= Stage/alternance)</b>		
Aucun	<b>-0,2549*** (0,6)</b>	-0,0296 (0,9)
<b>Logement (ref=Décohabitant)</b>		
Cohabitant	0,0036 (1,0)	<b>0,2083*** (1,5)</b>
<b>Travail au cours des études (ref=Pas de travail pendant les études)</b>		
Travail régulier	-0,1562 (0,8)	0,0890 (1,1)
Travail occasionnel	0,1123 (1,1)	-0,0675 (1,0)
<b>Aide (ref=Aide familiale)</b>		
Absence d'aide	<b>-0,1783** (0,7)</b>	-0,1024 (0,8)
<b>Bourse sur critères sociaux (ref=Absence de bourse)</b>		
Bourse	-0,0114 (1,0)	0,1039 (1,2)
<b>Difficultés financières rencontrées au cours de l'année (ref=Absence de difficultés financières)</b>		
Difficultés financières	-0,0049 (1,0)	0,1389 (1,3)
<b>Difficultés personnelles (santé, familiales, isolement) au cours de l'année (ref=Absence de difficulté personnelle)</b>		
Difficultés personnelles	<b>-0,1434** (0,8)</b>	0,0330 (1,1)
<b>Séjours à l'étranger dans le cadre des études (ref=Pas de mobilité)</b>		
Mobilité	<b>0,2912** (1,8)</b>	-0,1228 (0,8)
Observations	1745	1472
C	0,70	0,851
R <sup>2</sup>	0,1105	0,4668
-2logL	1288,95	1173,69

Significativité : \* p<0,1 ; \*\* p<0,05 ; \*\*\* p<0,01.

Source : enquête sur le devenir des bacheliers - 2008-2012, SIES - ministère de l'Enseignement supérieur [producteur], ADISP-CMH [diffuseur], traitement Agence Erasmus+ France / Education Formation et Université Bordeaux Montaigne.

### 3.2. Apports différenciés des séjours d'études à l'étranger selon les profils des bacheliers

Les séjours à l'étranger dans le cadre des études ont un effet positif sur la réussite en licence mais ne sont pas influents sur la poursuite d'études. Ces effets doivent être confrontés aux différents profils des bacheliers 2008 accédant à une licence en 2 ou 3 ans.

D'un côté, les « bacheliers au bon niveau scolaire accédant en 2 ans à une licence générale humanistes » et les « réorientés de PACES ou CPGE en licence » sont plus nombreux proportionnellement à valider leur licence et à poursuivre en bac+4 lorsqu'ils effectuent un séjour à l'étranger dans le cadre des études. De l'autre côté, les « bacheliers entrés en filière courte inscrits en licence professionnelle par alternance » et les « bacheliers sans mention en difficulté en licence » ne profitent pas nécessairement de la mobilité à l'étranger.

Pour le premier profil, la mobilité semble desservir la réussite en licence. Une des explications possibles serait que cette année de licence professionnelle permet à des étudiants déjà diplômés d'un BTS ou DUT d'accéder à une expérience à l'étranger, l'obtention du diplôme de licence n'étant pas une finalité en soi. Une autre serait le fait que ces étudiants sont très nombreux à suivre leur licence professionnelle en alternance pouvant aboutir à une embauche sans validation du diplôme.

L'autre groupe pour lequel la mobilité serait corrélée négativement avec la poursuite d'études est celui des bacheliers sans mention en difficulté en licence générale. Alors que ces étudiants en mobilité sont plus nombreux proportionnellement à réussir, ils sont moins nombreux à poursuivre. Il est possible que les séjours d'études à l'étranger apportent des opportunités liées à l'employabilité et que ces étudiants, qui sont aussi les plus vulnérables socio-économiquement, ne puissent pas ou ne préfèrent pas continuer des études en vue d'une insertion sur le marché du travail.

**Tableau 7 • Taux de réussite en 3<sup>e</sup> année de licence et taux de poursuite en bac+4 (pour les diplômés de licence) pour les mobiles et non-mobiles pour chaque profil d'étudiants (en %)**

	Taux de réussite en licence (85%)			Taux de poursuite en bac+4 (69%)		
	Mobile	Non mobile	Khi <sup>2</sup>	Mobile	Non mobile	Khi <sup>2</sup>
<b>Typologie des étudiants inscrits en 3<sup>e</sup> année de licence</b>						
Bacheliers de filières courtes en licence professionnelle alternée	73	<b>76</b>	***	28	26	
Bacheliers de bon niveau scolaire en licence humaniste en 2 ans	93	88	***	84	85	**
Bacheliers sans mention (pro ou STS)	88	84	***	49	<b>65</b>	***
Bacheliers réorientés de PACES ou CPGE	88	83	***	91	82	***
<b>Total</b>	<b>90</b>	<b>85</b>	***	<b>77</b>	<b>68</b>	***

Source : enquête sur le devenir des bacheliers - 2008-2012, SIES - ministère de l'Enseignement supérieur [producteur], ADISP-CMH [diffuseur], traitement Agence Erasmus+ France / Education Formation et Université Bordeaux Montaigne.

Test de significativité : un test de significativité ( $Pr > Khi^2$ ) a été effectué pour chacun des croisements entre variables à expliquer et variables explicatives. À l'exception de deux cas, le test a une très forte significativité ( $p < 0,001$ ), validant les différences observées.

L'analyse comparative des conditions matérielles de vie des étudiants ayant réalisé une mobilité montre que les étudiants mobiles qui ne valident pas leur licence sont davantage d'origine populaire avec plus de difficultés financières. Ils sont moins nombreux proportionnellement à être boursiers, la bourse sur critères sociaux ayant un effet bénéfique sur la réussite (Fack et Grenet 2013). Ils sont davantage à travailler régulièrement, l'exercice d'une activité professionnelle régulièrement réduisant significativement la probabilité de réussite à l'examen de fin d'année universitaire lorsque sa durée dépasse 16 heures par semaine (Papagiorgiou et Ponceau, 2014). Ainsi, les étudiants mobiles les plus vulnérables socio-économiquement ont davantage de difficultés à valider leur licence.

En ce qui concerne la poursuite d'études, les étudiants mobiles qui ne poursuivent pas sont davantage d'origine populaire, bénéficient moins souvent d'une aide parentale et rencontrent des difficultés financières et des difficultés personnelles. Ils sont néanmoins plus nombreux à être boursiers. L'origine de la non poursuite des étudiants mobiles semblent davantage être extérieure aux fragilités socio-économiques.

Le principal motif de non-poursuite évoqué par l'ensemble des étudiants est l'emploi trouvé (39 % pour les mobiles *versus* 57 % pour les non-mobiles). Les mobiles se distinguent des non-mobiles pour l'absence de poursuite en bac+4 par l'impossibilité de s'inscrire dans la formation post-licence souhaitée (18 % pour les mobiles contre 5 % pour les non-mobiles). Ils sont aussi moins nombreux à déclarer avoir atteint le niveau souhaité, à ne pas poursuivre en raison de difficultés financières. Ainsi, 52 % des mobiles qui ne poursuivent pas déclarent qu'ils souhaitent reprendre leurs études contre 36 % pour les non-mobiles.

Ici, l'absence de réussite à la licence des étudiants mobiles serait davantage liée à la vulnérabilité socio-économique tandis que la non-poursuite au niveau bac+4 des étudiants mobiles aurait pour origine un éventuel obstacle académique dans certaines filières (sciences-technologies-santé) que procurerait le fait de partir quelques mois à l'étranger sur l'entrée dans des formations sélectives notamment.

Néanmoins, cette étude à partir du Panel des bacheliers 2008 du SIES est exploratoire. Certaines limites intrinsèques à l'enquête peuvent biaiser les résultats. Ainsi, nous ne connaissons pas le pays du séjour à l'étranger, le caractère obligatoire de la mobilité ou encore la durée. Le panel des bacheliers 2014 en cours de collecte pallie en partie ces difficultés. Il sera alors intéressant de mener de nouveau ce type d'analyse.

**Tableau 8 • Caractéristiques des bacheliers accédant à la licence qui ont effectué une mobilité selon la validation de la licence et la poursuite en bac+4 (pour les diplômés de licence) (en %)**

	Etudiants ayant réalisé un séjour à l'étranger en licence			
	Qui valident la licence	Qui ne valident pas la licence	Qui poursuivent	Qui ne poursuivent pas
<b>Origine sociale</b>				
Favorisée	49	41	53	35
Moyenne	33	29	18	20
Populaire	18	30	29	45
<b>Bourse sur critères sociaux</b>				
Bourse	37	29	36	42
Absence de bourse	63	71	64	58
<b>Aide financière de la famille</b>				
Aide	76	70	80	65
Absence d'aide	24	30	20	35
<b>Travail au cours des études</b>				
Travail régulier	12	27	12	10
Travail occasionnel	39	18	39	41
Pas de travail	49	55	49	49
<b>Difficultés financières rencontrées au cours de l'année</b>				
Difficultés financières	28	32	30	22
Absence de difficulté financière	72	68	70	78
<b>Difficultés personnelles (santé, familiales, isolement) au cours de l'année</b>				
Difficultés personnelles	17	20	18	11
Absence de difficultés personnelles	83	80	82	89
<b>Décohabitation</b>				
Cohabitant	32	37	32	32
Décohabitant	68	63	68	68

Source : enquête sur le devenir des bacheliers - 2008-2012, SIES - ministère de l'Enseignement supérieur [producteur], ADISP-CMH [diffuseur], traitement Agence Erasmus+ France / Education Formation et Université Bordeaux Montaigne.

## Conclusion

Le lien entre séjours d'études à l'étranger et parcours d'études réussi à l'université ne semble pas univoque. La mobilité internationale d'études peut faciliter l'obtention de la licence et la poursuite d'études pour certains profils d'étudiants, notamment des filières littéraires et de sciences humaines au passé scolaire sans difficulté. À l'inverse, elle semble desservir d'autres étudiants, aux conditions de vie plus délicates ou au parcours scolaire plus chaotique composé de filières courtes. Ainsi, pour certains, les séjours d'études dans la construction et le déroulement du projet académique sont un apport important alors que pour d'autres, ils peuvent constituer un obstacle.

Les expériences de mobilité sont donc différenciées et les gains escomptés ne sont pas toujours au rendez-vous. Les comportements des étudiants en mobilité d'études ne sont pas homogènes et peuvent aller du repli sur soi avec un bénéfice retiré relativement faible, à l'intégration quasi-totale avec une volonté d'établissement dans le pays d'accueil (Ballatore, 2010). D'autres facteurs, comme la durée de la mobilité, l'établissement d'accueil, l'encadrement et la régulation de l'expérience de mobilité avant, pendant et au retour peuvent influencer l'apport des séjours d'études à l'étranger sur le parcours académique. « *Les bénéfices que peuvent procurer les études à l'étranger dépendent [également] dans une grande mesure des politiques adoptées à l'égard des étudiants internationaux, à la fois dans les pays d'origine et dans les pays d'accueil* » (Endrizzi, 2010).

Ces différents facteurs permettent d'identifier des pistes d'action différenciées, notamment sur les conditions de vie et d'études selon le profil des étudiants en mobilité pour que ces périodes puissent être bénéfiques sur leur parcours académique.

## Références bibliographiques

- Ballatore, M. & Blöss, T. (2008). L'autre réalité du programme Erasmus : affinité sélective entre établissements et reproduction sociale des étudiants. *Formation Emploi*, 103, 57-74.
- Bilecen, B. & Van Mol, C. (2017). Introduction: international academic mobility and inequalities. *Journal of ethnic and migration studies*, 43(8), 1241-1255
- Ballatore, M. (2010). *Erasmus et la mobilité des jeunes européens*. Paris : PUF.
- Brinbaum, Y., Huguée, C., & Poullaouec, T. (2018). 50% à la licence... mais comment ? Les jeunes de familles populaires à l'université en France. *Économie et Statistique*, 499, 81-106.
- Endrizzi, L. (2010). La mobilité étudiante, entre mythe et réalité. *Dossier d'actualité de la VST*, 51, INRP.
- Erlich, V. (2011). Des mobilités internationales inégalitaires : les effets de composition par filière. Dans O. Galland, R. Vourc'h, É. Verley. (dir.), *Les mondes étudiants. Enquête Conditions de vie 2010* (p. 137-148). Paris : La documentation française.
- Erlich, V. (2012). *Les mobilités étudiantes, Panorama des savoirs*. Paris : La Documentation française.
- Fack, G. & Grenet, J. (2013). Improving college access and success for low-income students. Evidence from a large need-based grant program. *Paris School of Economics Working papers*, 2013-33.
- Laïb N. (2014). La réussite des étudiants selon les difficultés financières et la perception d'une allocation d'études. *Note d'information du SIES*, 14.05, MESRI.
- Landrier, S., Cordazzo, P. & Guégnard, C. (2016). *Études, galères et réussites. Conditions de vie et parcours à l'université*. Paris : INJEP/La documentation française.

- Lemaire, S. (2012). Les parcours dans l'enseignement supérieur : devenir après le baccalauréat des élèves entrés en sixième en 1995. *Note d'information*, 12.05, MESRI.
- Murphy-Lejeune, E. (2001). Le capital de mobilité : genèse d'un étudiant voyageur. *Mélanges*, 26, 137-165
- Papagiorgiou, H. & Ponceau, J. (2018). Parcours dans l'enseignement supérieur : devenir des bacheliers 2008. *Note d'information du SIES*, 18.06, MESRI.
- Prouteau, D. (2012). Le devenir des licenciés en 2005 dans le système universitaire. Dans I. Borrás, D. Epiphane, P. Lemistre, G. Ryk, *Étudier en licence : parcours et insertion* (p.135-145). Marseille : Céreq, coll. « Relief » (n°36), Céreq,
- Souto-Otero, M. (2008). The socio-economic background of Erasmus students: A trend towards wider inclusion? *International Review of Education*, 54(2), 135-154.
- Souto-Otero, M., Huisman, J., Beerkens, M., de Win, H. & Vujic, S. (2013). Barriers to international student mobility: evidence from the Erasmus Program. *Educational Researcher*, 42(2), 70-77.
- Terrier, E. (2009). *Mobilités et expériences territoriales des étudiants internationaux en Bretagne*. Thèse de doctorat en Géographie, Université Rennes 2.





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 étudiant·e·s de l'enseignement supérieur. Il réunit des chargé·e·s d'études du Céreq, des chercheur·e·s et enseignant·e·s chercheur·e·s, des représentant·e·s 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).

Lors des dernières journées à Marseille les 6 et 7 juin 2019, quatre projets d'ouvrages y ont été présentés dont celui-ci qui porte sur les déterminants de la réussite au prisme des vulnérabilités étudiantes.

Les jeunes inscrits dans l'enseignement supérieur prennent des risques à travers leurs orientations, leurs conditions d'études, leurs arbitrages et choix de vie, avec en filigrane les inégalités sociales et économiques qui se révèlent d'autant plus fortement qu'elles influent sur leur parcours. En croisant des données quantitatives et qualitatives issues d'enquêtes locales ou nationales, les auteur·e·s mettent l'accent sur le caractère multidimensionnel, contextuel, individuel et subjectif des situations de vulnérabilités que les étudiant·e·s rencontrent, et illustrent aussi le caractère réversible qui emporte certain·e·s sur les chemins inattendus du succès.

# 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](http://www.cereq.fr)  
 

📖 + de 600 publications  
Accessibles librement