



Inégalités scolaires et professionnelles. Nouveaux regards

Julien Berthaud, Claire Bonnard

► To cite this version:

Julien Berthaud, Claire Bonnard. Inégalités scolaires et professionnelles. Nouveaux regards. Inégalités scolaires et professionnelles. Nouveaux regards XXXes journées du longitudinal, 16-17 juin 2025, Dijon, Jun 2025, Dijon, France. Céreq, 466 p., 2025, Céreq Etudes, 10.4000/142im . halshs-05125537

HAL Id: halshs-05125537

<https://shs.hal.science/halshs-05125537v1>

Submitted on 23 Jun 2025

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

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



Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial - ShareAlike 4.0 International License

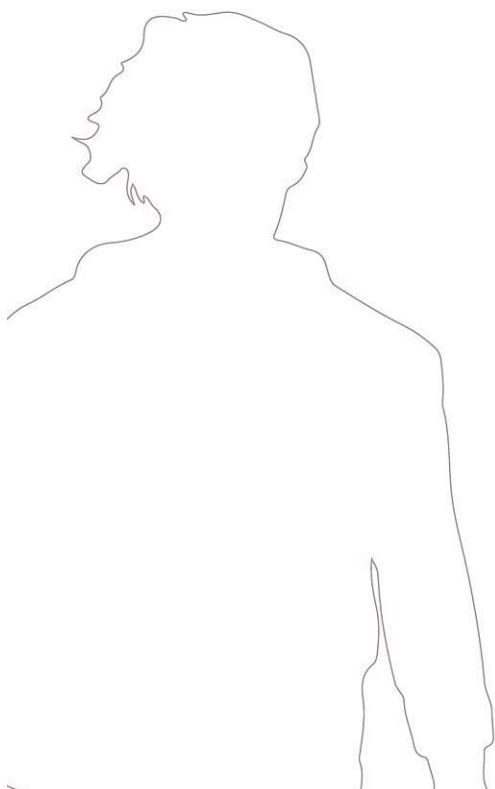
Céreq ÉCHANGES

27
2025

Inégalités scolaires et
professionnelles.
Nouveaux regards

XXX^{es} journées du longitudinal
16-17 juin 2025, Dijon

Julien BERTHAUD, Claire BONNARD
(coordination)



Inégalités scolaires et professionnelles. Nouveaux regards

XXX^{es} journées du longitudinal, 16-17 juin 2025, Dijon

Sous la direction de Julien Berthaud et Claire Bonnard

DOI : 10.4000/142im
Éditeur : Céreq
Lieu d'édition : Marseille
Année d'édition : 2025
Date de mise en ligne : 6 juin 2025
Collection : Céreq Échanges
ISBN numérique : 978-2-487574-04-5



<https://books.openedition.org>

Édition imprimée

ISBN (Édition imprimée) : 978-2-487574-03-8
Nombre de pages : 466

RÉFÉRENCE NUMÉRIQUE

Berthaud, Julien, et Claire Bonnard, éditeurs. *Inégalités scolaires et professionnelles. Nouveaux regards*. Céreq, 2025, <https://doi.org/10.4000/142im>.

Métadonnées de couverture

Légende

Couverture Céreq Échanges 27 : "Inégalités scolaires et professionnelles. Nouveaux regards"

Licence de la couverture

Creative Commons - Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Partage dans les Mêmes Conditions 4.0 International - CC BY-NC-SA 4.0

Ce document a été généré automatiquement le 6 juin 2025.



Le format PDF est diffusé sous licence Creative Commons - Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Partage dans les Mêmes Conditions 4.0 International - CC BY-NC-SA 4.0 sauf mention contraire.



Le format ePub est diffusé sous licence Creative Commons - Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Partage dans les Mêmes Conditions 4.0 International - CC BY-NC-SA 4.0 sauf mention contraire.

RÉSUMÉ

Chaque année depuis 1994, les journées du longitudinal (JDL) constituent un temps fort de la vie scientifique du Céreq. Elles sont coorganisées par le Céreq et un des centres associés de son réseau implantés dans des laboratoires ou des unités de recherche.

C'est le centre associé de Dijon, l'IREDU (Institut de recherche sur l'éducation, UR 7318), qui accueille les XXX^{es} journées autour de la thématique « Inégalités scolaires et professionnelles. Nouveaux regards ». Comment se forment et s'agrègent les inégalités tout au long des parcours scolaires et professionnels ? Comment mesurer et analyser les effets croisés des différentes formes d'inégalités ? Quelles nouvelles formes d'inégalités émergent dans le contexte éducatif et professionnel actuel ? Les opportunités offertes par l'approche longitudinale invitent plus particulièrement à questionner et à décortiquer cette sédimentation des inégalités, à la fois causes et conséquences, au sein des trajectoires scolaires et professionnelles.

Cette trentième édition des journées du longitudinal constitue une occasion privilégiée d'apporter de nouveaux regards sur ces phénomènes sociaux, en axant notamment la réflexion sur les sources et les effets de ces inégalités, sur les méthodologies employées pour les appréhender et sur les parcours et trajectoires qui les illustrent ou les confrontent.

Céreq ÉCHANGES

27
2025

Inégalités scolaires et professionnelles. Nouveaux regards

XXX^{es} journées du longitudinal
16-17 juin 2025, Dijon

Julien BERTHAUD, Claire BONNARD

Comité scientifique : Julien BERTHAUD (Céreq, IREDU), Claire BONNARD (Céreq, IREDU), Mathieu B UNEL (LEDI), Thomas COUPPIÉ (Céreq), Vanessa Di PAOLA (AMU, LEST), Dominique ÉPIPHANE (Céreq), Carine ÉRARD (IREDU), Jean-François GIRET (Céreq), Marion MONNET (IREDU), Sophie MORLAIX (IREDU), Pauline VALLOT (IREDU), Patrick WERQUIN (CNAM).

Céreq |

Établissement public national sous la tutelle du ministère en charge de l'Éducation et du ministère en charge de l'Emploi.

Le Céreq a pour mission de mieux connaître et comprendre les liens entre formation, travail et emploi. Depuis sa création en 1971, le Céreq construit des dispositifs d'enquêtes statistiques originaux ; conduit des études et des travaux de recherche ; et contribue dans son champ à l'évaluation des politiques publiques.

Citer cette publication |

Berthaud, J. & Bonnard, C. (coord.) (2025). *Inégalités scolaires et professionnelles. Nouveaux regards. XXX^{es} journées du longitudinal, 16-17 juin 2025, Dijon*. Marseille : Céreq, coll. « Céreq Échanges » (n° 27).



Avant-propos

Claire Bonnard* et Julien Berthaud*

Depuis plus de 30 ans, les journées du longitudinal rendent compte des investigations mobilisant l'approche longitudinale pour analyser les entrées dans la vie active, l'évolution du marché du travail, les parcours professionnels et plus largement les parcours de vie. Pour cette XXX^e édition, l'IREDU (Institut de recherche sur l'éducation : sociologie et économie de l'éducation) et son centre associé au Céreq de Dijon ont choisi le thème « Inégalités scolaires et professionnelles. Nouveaux regards », afin de rendre compte des opportunités offertes par l'approche longitudinale pour questionner et décortiquer la sédimentation des inégalités, à la fois causes et conséquences, au sein des trajectoires scolaires et professionnelles.

Cette XXX^e édition des journées du longitudinal ne pourrait se tenir sans les contributions écrites des autrices et auteurs présentées dans cet ouvrage. Nous les remercions pour leurs articles et leur participation à ces journées, de même que l'ensemble des communicantes et communicants¹ ainsi que les conférencières qui ont répondu à notre invitation. Cet ensemble d'articles et de communications constitue une occasion privilégiée d'apporter de nouveaux regards sur les inégalités scolaires et professionnelles et de nourrir de riches échanges et interactions, en axant notamment la réflexion sur les sources et les effets de ces inégalités, sur les méthodologies employées pour les appréhender et sur les parcours et trajectoires qui les illustrent ou les confrontent.

*
* *

Dans le débat public comme dans la recherche, la question des inégalités dans le système éducatif, dans l'accès au marché du travail et dans l'emploi demeure centrale. L'origine sociale, le genre et la trajectoire migratoire notamment, restent des marqueurs de différenciation des parcours individuels, de discrimination et de ségrégation dans l'espace scolaire et professionnel.

Comme rappelé régulièrement par les résultats de l'enquête PISA, le système éducatif français continue d'être l'un des plus inégalitaires parmi les pays de l'OCDE. Loin d'atténuer les disparités de réussite scolaire, le système éducatif français produit et reproduit des inégalités (Felouzis, 2020). Dans ce processus, la dimension longitudinale apparaît prépondérante, les inégalités scolaires n'étant plus uniquement « *la conséquence directe des inégalités sociales* » mais plus largement une « *production continue et un effet d'agrégation de petites inégalités* » (Dubet, 2019). Les différentes vagues de démocratisation et de massification de l'enseignement en France cumulées depuis plusieurs décennies n'ont pas fondamentalement changé la donne, en témoigne le relatif échec des dispositifs récents d'ouverture sociale des grandes écoles (Bonneau *et al.*, 2022).

Comme le montrent les rapports récents publiés par France Stratégie (Dherbécourt & Flamand, 2023), l'origine sociale de classe demeure la dimension première de construction des inégalités scolaires qui conduisent à la ségrégation dans l'accès aux diplômes et aux qualifications, puis aux inégalités d'entrée sur le marché du travail. Au-delà de la scolarité et de l'insertion, l'origine sociale continue d'exercer une influence dans la suite des trajectoires individuelles. Les travaux récents du Céreq l'illustrent : à niveau de diplôme égal, l'origine sociale produit encore des inégalités en termes d'insertion professionnelle, les emplois les plus valorisés et les mieux rémunérés allant davantage aux plus favorisés socialement (Robert & Akkouch, 2024 ; Dabet, Épiphanie & Personnaz, 2024). Si l'effet de l'origine sociale perdure, les inégalités de genre quant à elles, en termes d'orientation (Duru-Bellat, 2024), de réussite universitaire (Vallet-Giannini & Morlaix, 2024) ainsi que sur le marché du travail (Di Paola, Épiphanie & Del Amo, 2023) persistent également. En ce qui concerne l'origine migratoire enfin, les inégalités de trajectoires professionnelles en fonction du lien personnel et familial

* IREDU (UR 7318) - Centre associé au Céreq.

¹ Pour les communicantes et communicants n'ayant pu proposer un article dans cet ouvrage, les résumés des communications ont été inclus.

à la migration retranscrivent les discriminations multiples – résidentielles, juridiques, religieuses et raciales notamment – que subissent les immigré·es et enfants d’immigré·es du Maghreb et d’Afrique subsaharienne notamment (Brinbaum, 2023 ; Jugnot, 2023).

Face à ces constats toujours actuels, cette XXX^e édition des journées du longitudinal vise à explorer et à approfondir, dans une approche pluridisciplinaire et renouvelée, cette thématique des inégalités scolaires et professionnelles. Comment se forment et s’agrègent les inégalités tout au long des parcours scolaires et professionnels ? Comment mesurer et analyser les effets croisés des différentes formes d’inégalités ? Quelles nouvelles formes d’inégalités émergent dans le contexte éducatif et professionnel actuel ?

1. Quand les inégalités se cumulent, se croisent et s’articulent

Les inégalités qui jalonnent les parcours scolaires et professionnels des individus ont fait l’objet de nombreux travaux, majoritairement focalisés sur une seule dimension comme le genre (Di Paola, Épiphanie & Del Amo, 2023), l’origine migratoire (Jugnot, 2023), la localisation géographique (Gerardin & Premil, 2023) ou encore l’origine sociale (Dabet, Épiphanie & Personnaz, 2024). Si de nombreux travaux adoptent régulièrement une approche multifactorielle, voire intersectionnelle, la compréhension du cumul et de l’articulation de ces inégalités (Crenshaw, 1989 ; Kergoat, 1978) reste un champ de recherche à approfondir. Plusieurs aspects de cette problématique peuvent être explorés. Tout d’abord, il peut s’agir de caractériser la nature des liens entre les différentes sources d’inégalités, en examinant par exemple si ces effets sont cumulatifs ou s’ils interagissent d’une autre manière. Le questionnement peut porter sur des situations de cumul des handicaps, mais aussi sur des positions privilégiées à plusieurs titres ou plus ambiguës, à la fois dominantes et dominées, selon la dimension considérée. Ensuite, il apparaît pertinent d’analyser la stabilité ou l’évolution de ces effets au fil des trajectoires scolaires et professionnelles des individus. L’identification des facteurs susceptibles d’atténuer ou au contraire d’accroître ces inégalités, tels que les politiques publiques mises en œuvre, le développement de la formation continue ou encore le rôle des institutions et des acteurs (enseignants, intermédiaires sur les marchés du travail, conseillers, etc.) par exemple, peut également être étudiée. La réflexion peut porter sur l’étude des dimensions à la fois objectives, comme la réussite scolaire ou les trajectoires professionnelles, et subjectives telles que les attentes, les aspirations ou encore les ambitions professionnelles. Enfin, les comparaisons internationales des systèmes de relation formation-emploi et de leur impact sur les inégalités et leurs éventuelles articulations peuvent s’avérer utiles pour enrichir la réflexion et offrir une compréhension plus large des dynamiques à l’œuvre dans différents contextes nationaux.

2. Quelles approches, méthodes et données pour appréhender et mesurer les inégalités ?

Les approches méthodologiques et conceptuelles permettant une compréhension plus fine et nuancée des inégalités dans les parcours éducatifs et professionnels constituent une piste à explorer et à développer, à partir d’études empiriques, de réflexions théoriques ou de propositions méthodologiques innovantes. Il peut s’agir de discuter de l’apport de méthodologies visant à capturer la complexité des inégalités et leur articulation (méthodologie mixte, triangulation des données, etc.), ou la mesure de leurs effets (méthodes de décompositions des inégalités, régressions par quantile, méthodes multiniveaux, etc.). Les réflexions critiques sur la pertinence des indicateurs existants et la mobilisation de nouvelles approches, à l’image de la récente nomenclature PCS des ménages qui prend mieux en compte la multiplicité des ressources (Amossé & Cayouette-Remblière, 2022), constituent également des apports intéressants. L’analyse de l’impact des choix d’indicateurs sur la compréhension des inégalités peut également être menée. De plus, il s’agit d’explorer les enjeux de la comparabilité à travers l’examen des méthodologies permettant de comparer les inégalités dans le temps et entre cohortes, ou d’explorer la complémentarité et les tensions entre les mesures objectives et subjectives des inégalités (Duvoux, 2024), ainsi que les interactions entre variables contextuelles et individuelles. Enfin, il peut s’agir de questionner l’intérêt et les défis liés à la mobilisation d’autres variables que celles fréquemment utilisées, telles que le genre, l’origine sociale ou encore le lien à la migration. Par exemple, et de manière non exhaustive, l’étude des inégalités peut s’étendre aux questions du handicap, de l’âge, du lieu de résidence, du territoire (rural, urbain), de la sexualité, de l’identité de genre, des assignations

racialisantes (Mazouz, 2020) non réductibles à un lien à la migration, de la participation politique ou encore de la pratique religieuse.

3. Des parcours « improbables » et des trajectoires « atypiques » qui transcendent et bousculent les inégalités

Dans la lignée des travaux initiés par Bernard Lahire (1995) à propos de la réussite scolaire d'enfants de milieux populaires, la recherche peut porter sur les trajectoires éducatives et professionnelles qui sortent des régularités statistiques (Mercklé, 2005), autrement dit les parcours statistiquement « improbables » ou inattendus. Ainsi en est-il, par exemple, des élèves de milieux favorisés « en échec scolaire » au collège (Henri-Panabière, 2018) ou des enfants de classes populaires et/ou de familles immigrées remarquables par leurs mobilisations familiales en faveur de leur réussite (Brinbaum & Delcroix, 2016). Il en est de même des titulaires de baccalauréats professionnels qui entrent dans les filières longues de l'université où elles et ils sont peu attendu-es, ou encore en classe préparatoire ou en STAPS (Danner, Guégnard & Erard, 2023). Au sein même des fratries se jouent des inégalités de réussite scolaire qui viennent souligner l'intérêt d'approcher les formes d'investissements éducatifs originaux, variables au sein même des familles (Henri-Panabière, 2018). La mobilisation d'autres capitaux (compétences psychosociales, capital sportif, etc.) pour compenser les inégalités dans les parcours d'orientation et d'insertion constitue également une entrée en vue d'illustrer des phénomènes de bifurcations scolaires et professionnelles. Selon une approche longitudinale, se focaliser sur ce que sont devenu-es des filles et garçons dont l'orientation scolaire est atypique (Couppié & Épiphanie, 2017) permet de souligner que « *c'est donc bien dans le temps que s'élaborent les différences de parcours masculins et féminins, et l'étude comparative de l'entrée dans la vie active des jeunes hommes et des jeunes femmes suppose d'appréhender les différents moments où se jouent les "destins sexués" des unes et des autres* » (Couppié & Épiphanie, 2006, p. 12). Les étudiantes en STAPS le montrent bien (Erard & Guégnard, 2018), tout comme le « déclassement ordinaire » des femmes immigrées diplômées du supérieur (Vallot, 2024). Il s'agit ainsi d'enrichir la compréhension des mécanismes qui expliquent que certains parcours s'écartent des tendances statistiques dominantes mesurées précédemment par les sciences sociales, tels que les ascensions sociales inattendues (Jaquet, 2014) ou, à l'inverse, les mobilités descendantes survenues malgré la possession de ressources.

Bibliographie

- Amossé, T. & Cayouette-Remblière, J. (2022). Nouvelle nomenclature des professions et catégories socioprofessionnelles : enjeux et perspectives. *Revue Française de Sociologie*, 63(2), 231-258.
- Bonneau, C., Charousset, P., Grenet, J. & Thebault, G. (2022). Grandes écoles : des politiques « d'ouverture sociale » en échec. *Éducation & formations*, 103, 156-174.
- Brinbaum, Y. (2023). Trajectoires d'insertion professionnelle des descendants d'immigrés et expériences de discrimination. Céreq, coll. « Céreq Working Paper » (n° 22).
- Brinbaum, Y. & Delcroix, C. (2016). La mobilisation familiale et la réussite scolaire des enfants de l'immigration. *Revue Européenne des Migrations Internationales*, 32(3), 101-124.
- Couppié T. & Epiphane D. (2017). Les jeunes hommes dans les professions très féminisées : quelles destinées professionnelles ? Dans J. Calmand, T. Couppié & V. Henrard (coord.), *Rendement éducatif, parcours et Inégalités dans l'insertion des jeunes* (p. 351-366). Marseille : Céreq, coll. « Céreq Échanges » (n° 5).
- Couppié, T. & Epiphane, D. (2006). La ségrégation des hommes et des femmes dans les métiers : entre héritage scolaire et construction sur le marché du travail. *Formation Emploi*, 93, 11-27.

- Crenshaw, K. (1989). Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory and Antiracist Politics. *University of Chicago Legal Forum*, 8, 139-168.
- Dabet, G., Epiphane, D. & Personnaz, E. (2024). Origine sociale, diplôme et insertion : la force des liens. *Céreq Bref*, 452.
- Danner, M., Guégnard, C. & Erard, C. (2023). L'enseignement supérieur long : une stratégie pour des bacheliers professionnels ? *Éducation & formations*, 105, 47-66.
- Dherbécourt, C. & Flamand, J. (2023). Inégalité des chances : ce qui compte le plus. *La note d'analyse de France Stratégie*, 120(5), 1-16.
- Di Paola, V., Epiphane, D. & Del Amo, J. (2023). Inégalités de genre en début de vie active, un bilan décourageant. *Céreq Bref*, 442.
- Dubet, F. (2019). Inégalités scolaires : structures, processus et modèles de justice. *Revue européenne des sciences sociales*, 57(2), 111-136.
- Duru-Bellat, M. (2024). Réussite et choix scolaires des jeunes : l'impact des modèles de genre. *Après-demain*, 1, 72-74.
- Duvoux, N. (2024). *Les Inégalités sociales*. Paris : Presses universitaires de France, coll. « Que sais-je ? ».
- Erard, C. & Guégnard, C. (2018). (In)fortunes professionnelles des femmes à la sortie d'une filière universitaire masculine, les STAPS. *Formation Emploi. Revue française de sciences sociales*, 142, 79-98.
- Felouzis, G. (2020). *Les inégalités scolaires*. Paris : Presses universitaires de France.
- Gerardin, M. & Pramit, J. (2023). En 15 ans, les disparités entre quartiers, mesurées selon le revenu, se sont accentuées dans la plupart des grandes villes. *Insee analyses*, 79.
- Henri-Panabière, P. (2018). Frères et sœurs dans les parcours scolaires : logiques familiales et inégalités de réussite. *Revue Française de Pédagogie*, 203, 87-102.
- Jaquet, C. (2014). *Les transclasses, ou la non-reproduction*. Paris : Presses universitaires de France.
- Jugnot, S. (2023). L'accès à l'emploi des immigrés et enfants d'immigrés de la Génération 2017. *Céreq Bref*, 434.
- Kergoat, D. (1978). Ouvriers = ouvrières ? Propositions pour une articulation théorique des deux variables : sexe et classes sociales. *Critiques de l'économie politique*, 5, 65-97.
- Lahire, B. (1995). *Tableaux de familles. Heurs et malheurs scolaires en milieux populaires*. Paris : Seuil/Gallimard.
- Mazouz, S. (2020). *Race*. Paris : Anamosa.
- Mercklé, P. (2005). Une sociologie des « irrégularités » sociales est-elle possible ? *Idées, la revue des sciences économiques et sociales*, 142, 22- 29.
- Robert, A. & Akkouh, S. (2024). Les diplômés de master universitaire ont-ils tous les mêmes débuts de vie active ? *Céreq Bref*, 456.
- Vallet-Giannini, F. & Morlaix, S. (2024). Course choice at the Baccalauréat and ranking on Parcoursup: what relationship with academic achievement in the first year of higher education? *L'Orientation scolaire et professionnelle*, 53(1), 25-52.

Vallot, P. (2024). « Petites mains », mais grandes études. Le déclassement ordinaire des femmes immigrées en France. *Formation Emploi*, 167, 143-167.

Sommaire

Introduction	13
 Atelier 1 • Transmissions familiales et trajectoires atypiques	
Les transmissions professionnelles dans les lignées : une analyse des adelpies	19
<i>Eva Lelièvre, Delphine Remillon</i>	
De la règle à ses exceptions : conditions et limites de la (non)reproduction sociale dans un contexte de scolarisation totale	29
<i>Mathis Arthemise</i>	
Stratégies éducatives et trajectoires scolaires atypiques en milieu favorisé : entre reproduction et transformation des inégalités (Résumé)	41
<i>Karelle Stiassny</i>	
 Atelier 2 • Parcours « improbables »	
(Ne pas) hériter du métier ? Des parcours d'entrée aux inégalités professionnelles entre agriculteur·ices	45
<i>Antoine Dain, Caroline Mazaud, Bertille Thareau, Caroline Leroux</i>	
Destinées professionnelles des jeunes d'origine sociale modeste. Qui devient transclasse ? (Résumé)	59
<i>Dominique Épiphané, Elsa Personnaz, Gaëlle Dabet</i>	
« Quand l'impossible se produit », parcours de jeunes de classes supérieures en raccrochage scolaire dans le privé catholique (Résumé)	61
<i>Alicia Jacquot</i>	
 Atelier 3 • Trajectoires sélectives et articulations des inégalités	
Double peine : l'impact des inégalités de genre et sociales sur l'accès aux CPGE scientifiques (2010-2020)	65
<i>Magali Jaoul-Grammare</i>	
Ségrégations sociales et de genre des étudiants de la dernière année de licence au master 2 : quel rôle des parcours antérieurs pour la réussite et la sélection à chacun des trois paliers bac+1, 2 et 3 à l'université ? (Résumé)	77
<i>Philippe Lemistre</i>	
Les caractéristiques compensatoires des « élus » de l'ouverture sociale au journalisme	79
<i>Dany Sakka-Amini</i>	
Les acteurs de la sélection post-bac. Sélectionneurs et sélectionnés face au « moment » Parcoursup	89
<i>Alban Mizzi</i>	
 Atelier 4 • Précarités et inégalités de parcours	
Analyse biographique des mécanismes d'entrée dans les situations de précarité étudiante : trois études de cas à partir de fiche AGEVEN	101
<i>Fanny Bugeja-Bloch, Leïla Frouillou</i>	
Inégalités et précarités des étudiant.es : réflexions autour d'un indicateur social à l'échelle de la ville d'Amiens	113
<i>Laure Hadj, Marie Lassez</i>	

Le travail rémunéré des lycéen·nes : des expériences laborieuses diversifiées susceptibles d'accroître les inégalités scolaires ?	121
<i>Thierry Berthet, Léa Guichard, Marie-Laure Harmand, Véronique Simon, Juliette Vollet</i>	

Interférences entre sphères de vie et sphères relationnelles : étude des facteurs et des relations qui influencent l'entrée d'élèves dans des parcours prostitutionnels	131
<i>Léa Guichard</i>	

Atelier 5 • Inégalités de genre et marché du travail

Quel prix de la maternité en début de vie active ? (Résumé)	145
<i>Vanessa di Paola, Stéphanie Moullet, Kenza Ellass</i>	

Division genrée du travail dans le secteur public : une analyse des carrières des femmes et des hommes dans les services publics en France	147
<i>Romane Frecheville-Faucon, Magali Jaoul-Grammare, Faustine Perrin</i>	

Le cumul des inégalités chez les sapeurs-pompiers volontaires : effets du genre, du diplôme et de la situation familiale (Résumé)	157
<i>Pauline Born, Marie Gey</i>	

Les inégalités de genre dans l'éducation alimentent-elles les disparités de genre sur le marché du travail ?	159
<i>Sohan Clarisse Dembele, Patrice Rélouendé Zidouemba</i>	

Atelier 6 • Inégalités territoriales et trajectoires

Trajectoires scolaires et professionnelles des jeunes résidant dans les QPV franciliens	171
<i>Guillaume Blache, Elodie Guirchoun, Nicolas Prokovas</i>	

Mobilités résidentielles après le bac : incidences sur les parcours scolaires et professionnels des jeunes des quartiers prioritaires (QPV)	183
<i>Elsa Personnaz, Arthur Félix W. Sawadogo</i>	

Parcours des jeunes en Normandie : dynamiques territoriales et inégalités d'accès à l'emploi	199
<i>Abdoul-Rafize Nanda</i>	

Atelier 7 • Trajectoires et articulations des inégalités au collège

Diversités territoriales d'éducation : l'accompagnement pédagogique à l'orientation en fin de collège	211
<i>Alicia Buissonnet</i>	

Analyser les bouquets éducatifs au collège : régulations et orientations des élèves	219
<i>Mounayad Abdou</i>	

Enseignants et position sociale des établissements : une approche par les trajectoires de mobilité	229
<i>Tom Azoulay</i>	

Les dynamiques groupales au collège : témoin ou acteur des inégalités ?	241
<i>Laury-Anne Debuine</i>	

Atelier 8 • Cumul d'inégalités et trajectoires

L'ombre longue du désavantage économique de l'enfance : trajectoires de l'éducation et du marché du travail (Résumé)	255
<i>Oliver Anderson</i>	

Quel parcours d'insertion pour les jeunes d'origine modeste ayant pu accéder à l'alternance mais n'ayant pu obtenir leur diplôme ?	257
<i>Valérie Ilardi, Lola Lercari</i>	

Inégalités cumulées et utilisations différenciées des offres socio-éducatives par les jeunes	271
<i>Laurie Genet</i>	

Des chemins tortueux de précarisation : parcours d'insertion socioprofessionnelle des demandeurs d'asile au Québec (Canada) (Résumé)	281
<i>Aline Lechaume</i>	

Atelier 9 • Orientation, professionnalisation et inégalités dans le secondaire

Les trajectoires d'accès aux différents baccalauréats tertiaires : vers une plus grande polarisation des inégalités scolaires et sociales ? (Résumé)	285
<i>Noémie Olympio</i>	

Lycéens professionnels de la ruralité : pratiques spatiales et supports identificatoires, deux variables explicatives des assignations socio-scolaires ?	287
<i>Pauline David, Jérôme Fatet, Marie-Hélène Jacques, Maryan Lemoine</i>	

« Le stage de troisième » : une première expérience de découverte inégalitaire selon les territoires, l'origine et le genre des élèves (Résumé)	299
<i>Chloé Michaud, Christian Kouassi, Aude Kerivel</i>	

L'orientation aux choix comme levier de changement pour l'avenir : la proposition du projet PNRR OrientaUnito dans la région italienne du Piémont	301
<i>Marinella Vercelli, Sonia Bertolini, Lucia Cheller</i>	

Atelier 10 • Régulations et parcours : inégalités sur le marché du travail

Un accès inégal à l'obtention d'un nouveau diplôme en début de vie active	315
<i>Alexie Robert</i>	

L'effet entreprise. La fabrique des inégalités de formation en entreprise	329
<i>Meryl Merran</i>	

Se former aux métiers en pénurie, un gage de stabilité du parcours professionnel ? Un suivi exploratoire des sortants de l'enseignement qualifiant en Wallonie	339
<i>Bernard Conter, Claire Dujardin</i>	

Atelier 11 • Aspects méthodologiques pour appréhender les inégalités

La méthode des vignettes pour révéler les inégalités à l'embauche	353
<i>Ines Albandea</i>	

Sur-éducation : quel effet de la mobilité géographique dans le temps ?	363
<i>Bastien Bernela, Liliane Bonnal, Inès Touré, Ahmed Tritah</i>	

« E pur si muove ! » : stabilité et changement de l'espace des conditions de vie et d'emploi au Brésil au cours des années 2000	375
<i>Lucas Page Pereira</i>	

Quand précarité de statut migratoire et d'emploi s'entrechoquent au fil du temps. Un dispositif méthodologique novateur pour comprendre les trajectoires de bien-être et santé psychologique des travailleuses immigrantes temporaires au Québec	391
<i>Aline Lechaume, Simon Coulombe, Johanna Cardona Campuzano, Stéphanie Atkin, Fredrick Vokey</i>	

Atelier 12 • Trajectoires et inégalités dans l'enseignement supérieur : de l'orientation à la réussite

Les enseignements de spécialité du nouveau baccalauréat : profils, déterminants et effets sur le parcours des lycéens (Résumé) 403

Faustine Vallet- Giannini

Dynamiques de construction et de structuration des parcours d'orientation post bac face aux inégalités d'origines socio-territoriales et de motilité des élèves de lycée général 407

Wandrille Hucy, Hugues Jennequin

Le genre à l'épreuve de l'oral. Facteurs de discrimination directe et indirecte à travers l'exemple de Sciences Po Paris (Résumé) 419

Mathieu Rossignol- Brunet, Alice Pavie, Théo Voldoire , Marco Oberti

Au-delà des écarts bruts, analyser les écarts de réussite entre étudiants français·es et résident·es étranger·ères grâce à la décomposition d'Oaxaca-Blinder 421

Clarisse Buffet

Atelier 13 • Trajectoires et inégalités dans l'enseignement supérieur : de la réorientation à la réussite

Entrer dans l'enseignement supérieur privé. Trajectoires et socialisations des bacheliers « à l'heure » (Résumé) 435

Géraldine Farges, Elise Tenret

Se réorienter à l'université : quand l'intention ne suffit pas ! (Résumé) 437

Céline Jacob, Ines Albadea, Christophe Michaut

D'où viennent-ils et où vont-ils ? Parcours de réorientation dans l'enseignement supérieur français 439

Dorian Vancoppenolle

La pandémie de la Covid 19 et l'interruption des études : un moment de recomposition des inégalités de parcours dans l'enseignement postsecondaire ? 453

Benoît Laplante, Pierre Doray, Marie Pierre Lapointe- Garant

Introduction

Jean-François Giret*

1. Trente journées du longitudinal

Ces trentièmes journées du longitudinal peuvent en premier lieu être l'occasion d'un regard rétrospectif sur ce colloque, qui a ponctué la vie scientifique du Céreq et ses différents partenaires depuis 1994. Les journées du longitudinal, comme leur nom l'indique, se caractérisent par une entrée méthodologique, le longitudinal, sans pour autant imposer une approche qui serait supérieure aux autres et qui serait supposée mieux capter la dynamique du longitudinal. Les débats ont souvent été très riches entre les spécialistes des méthodes quantitatives, plus nombreux au début, et les spécialistes des méthodes qualitatives qui sont rapidement montés en puissance. Ils ont parfois été soutenus au sein même des méthodologies quantitatives entre celles et ceux qui privilégiaient des analyses basées sur des typologies de trajectoires et d'autres optant pour des modélisations économétriques et statistiques plus standards en économie et sociologie quantitatives. Mais ces journées ne peuvent pas se résumer à de simples querelles de spécialistes du monde de la recherche. Depuis leur création, en associant le monde académique et des acteurs institutionnels, producteurs ou utilisateurs de données longitudinales, elles ont également permis de penser à la manière de diffuser dans le débat public les résultats issus de ces données. Cette préoccupation était d'ailleurs centrale pour les deux initiateurs de ces journées, Maurice Ourtau et Patrick Werquin, à Toulouse, en 1994, qui précisaient en introduction des premières journées « *la question du passage des outils ou même des résultats de la recherche scientifique à la décision de politique économique devient de plus en plus cruciale. Ce lien est d'autant plus important qu'une dichotomie ressort entre les outils développés par la recherche et l'utilisation que peuvent en faire les décideurs : la complexité des premiers nuit à une bonne appropriation des résultats par les seconds* » (Ourtau & Werquin, 1994, p. 7).

Le succès de ces journées ne s'est pas démenti depuis. Moins exclusivement centrées sur le marché du travail, elles ont porté leur regard sur l'école, la formation tout au long de la vie, la transition à l'âge adulte, l'action publique... Si l'économie et la sociologie ont souvent été les disciplines dominantes pour de nombreux auteurs, elles ont également intégré d'autres disciplines comme la géographie, les sciences de l'éducation, la gestion... Les débats opposant des cadres théoriques ou disciplinaires différents ont souvent été considérés comme secondaires par rapport aux questions méthodologiques, même s'ils ne doivent pas être négligés. Lors d'un bilan d'étape de ces journées, réalisé par Alain Degenne et José Rose, après les sixièmes journées du longitudinal, José Rose expliquait, à juste titre, le succès de ces journées par l'intérêt et la puissance de l'outil, le longitudinal : « *Je dirai que les analyses longitudinales sont prisées parce qu'elles ont un objet et une ambition clairement affichés : donner du sens aux trajectoires. Pour autant, elles ont des limites et ne dispensent pas d'un travail de fond sur les notions et les méthodes mises en œuvre. L'outil du longitudinal, par la puissance qu'il autorise, nous renvoie à la question traditionnelle de la recherche : l'écartèlement entre la complexité, la singularité de l'individu et la recherche de tendances, de types, d'idéaux-types.* » (Degenne, Rose & Fournier, 1999, p. 69).

* Directeur général du Céreq.

2. Des journées au centre associé Céreq de Dijon, l'IREDU

Une particularité de ces journées du longitudinal a été d'être presque systématiquement organisées par le réseau des centres associés au Céreq, 27 journées pour les centres associés et 3 par le Céreq Marseille. Ce n'est pas un hasard si l'IREDU, centre associé au Céreq de Dijon, a régulièrement organisé ces journées et nous accueille pour cet anniversaire, tant le longitudinal a été central dans le développement de ses recherches. Pour ne citer qu'un exemple, on peut se référer aux travaux pionniers de Duru-Bellat et Mingat (1993), qui ont permis de comprendre selon quel calendrier et à quels niveaux se structuraient les différenciations sociales dans les parcours de formation en France.

Notons que ces journées seront également l'occasion de la remise d'un prix de thèse, le neuvième prix Jean-Claude Eicher pour le développement de la recherche en éducation. Jean-Claude Eicher, fondateur de l'IREDU, professeur de sciences économiques puis de sciences de l'éducation était persuadé bien avant la création de nos journées de l'intérêt des données longitudinales pour l'analyser l'insertion des diplômés du supérieur (Eicher & Paul, 1981).

Mais ce colloque sera également l'occasion de découvrir la richesse et la diversité des travaux actuels de l'IREDU qui seront présentés durant ces deux journées. Un grand merci au centre associé, au laboratoire et à l'Université de Bourgogne Europe pour leur accueil et l'organisation du colloque.

3. Les inégalités scolaires et professionnelles

Le thème de ces trentièmes journées est à la fois évident et ambitieux. On peut considérer que la double compréhension des inégalités scolaires et professionnelles est un objectif récurrent dans les travaux menés par le Céreq, depuis plus de cinquante ans, objectif qui a été largement présent depuis 1994 dans les journées du longitudinal. Sous le prisme du genre, de l'origine sociale ou du territoire, ces inégalités structurent les parcours scolaires, depuis la maternelle jusqu'à la fin des études, puis les parcours professionnels. Les enquêtes du Céreq sur la formation initiale comme sur la formation continue ont contribué à documenter ces inégalités en cherchant à comprendre comment les processus de sélection et d'autosélection affectaient cette dynamique. Bien entendu et heureusement, ces journées ne se limitent pas à une seule source de données. Le recours à de nouvelles données d'enquêtes, qualitatives ou quantitatives, mais aussi à des données administratives, en France et à l'étranger, fait tout l'intérêt de ces journées.

L'ambition de ces trentièmes journées est également de porter un nouveau regard sur les inégalités dans trois directions : les liens qui peuvent être faits entre les différentes inégalités, les méthodes pour appréhender et mesurer ces inégalités et enfin, ce que l'on pourrait presque qualifier d'anomalies dans la dynamique de ces inégalités. Ces journées seront l'occasion de déterminer s'il s'agit réellement d'un renouvellement du regard porté sur ces questions. Il est toutefois intéressant de constater, à travers les différentes contributions, l'émergence de nouveaux outils, de nouvelles données, de nouvelles thématiques et de nouvelles interrogations scientifiques. À cela s'ajoute une ouverture internationale sur des terrains québécois, belges, brésiliens ou italiens qui nous proposent une autre lecture de ces inégalités.

Enfin, il convient de remercier chaleureusement tous les intervenants qui présenteront leurs travaux, ainsi que l'ensemble des participants qui viendront les écouter, les discuter et contribuer à leur diffusion.

Bibliographie

- Degenne, A., Rose, J., & Fournier, C. (1999). Nouvelles du longitudinal : échange entre Alain Degenne et José Rose, animé par Christine Fournier. *Formation Emploi*, 68(1), 69-75.
- Duru-Bellat, M., & Mingat, A. (1993). *Pour une approche analytique du fonctionnement du système éducatif*. Paris : PUF.
- Eicher, J.-C., & Paul J.-J. (1981). Analyse et confrontation des résultats de quelques enquêtes longitudinales. Communication au colloque *L'insertion des jeunes à la sortie des études post-secondaires*. Institut des sciences du travail de la faculté des sciences économiques sociales et politiques de l'Université catholique de Louvain, Louvain.
- Ourtau, M., Werquin P. (1994). *L'analyse longitudinale du marché du travail. Actes des 1^{ères} JDL, Toulouse, 7 et 8 mars 1994*. Marseille : Céreq, collection « Documents » (n° 99), série « Séminaires ».

Atelier 1

Transmissions familiales et trajectoires atypiques

Les transmissions professionnelles dans les lignées : une analyse des adelphies

Éva Lelièvre* et Delphine Remillon**

Introduction

Dans la littérature empirique en sociodémographie, la mobilité et la stratification sociales ont longtemps été appréhendées en comparant la position de l'enquêté·e avec celle de son père (plus rarement de sa mère) (Thélot, 1982). Une littérature récente et croissante en économie et démographie s'intéresse à la mobilité multigénérationnelle (Mare, 2014 ; Pfeffer, 2014 ; Solon, 2018 ; Hällsten, 2014 ; Hertel *et al.*, 2014) et à ses interactions avec les processus démographiques (Mare 2011 ; Song, 2021). Elle étudie par exemple le rôle des grands-parents dans la transmission de la position socioprofessionnelle, en essayant de mesurer l'association entre trois générations, une fois les effets du statut des parents contrôlés (Engzell *et al.*, 2020 ; Colagrossi *et al.*, 2020). Une littérature croissante souligne et mesure également le rôle de l'emploi maternel dans les transmissions intergénérationnelles (Binder, 2021).

Dans cette communication, nous adoptons une perspective plus descriptive et plus large, en analysant les transmissions professionnelles entre et au sein des lignées prises globalement. Dans un premier article (Remillon & Lelièvre, 2018), nous avons étudié les mécanismes de transmission professionnelle en utilisant la méthode de l'*Optimal Matching* (analyse de séquences : Abbott & Tsay, 2000 ; Robette, 2021) : chaque lignée est caractérisée par une séquence constituée des deux professions des parents de l'enquêté·e, puis la sienne et celle de son conjoint et enfin celle de l'aîné·e de leurs enfants. Les typologies réalisées avec l'analyse de séquences sur ces cinq positions ont permis de décrire des transmissions complexes et de distinguer différents environnements socioprofessionnels en dépassant la seule position du chef de ménage. Une quadripartition de ces classes urbaines (échantillon de francilien·nes) a été identifiée : lignées de classes ouvrières et de classes supérieures caractérisées par une forte reproduction sociale ; classes moyennes d'origine ouvrière en situation de mobilité ascendante ; lignées de travailleurs indépendants. L'analyse a mis en évidence le rôle des femmes dans les transmissions professionnelles, notamment l'influence favorable de l'activité des mères dans la mobilité ascendante des enquêtés d'origine ouvrière.

Dans cette communication, nous proposons d'élargir le champ de l'analyse en incluant un plus grand nombre de membres des lignées, notamment en ajoutant les frères et sœurs de l'enquêté·e et en s'intéressant donc aux transmissions professionnelles au sein d'adelphies.

1. Étudier les transmissions des statuts professionnels dans les adelphies à partir de l'enquête *Biographies et entourage*

En France, les données manquent pour analyser les adelphies dans leur ensemble et les travaux sur ces questions sont assez anciens (par exemple Desplanques, 1981 ; Zarca, 1995a et b). La principale enquête permettant l'analyse de la mobilité sociale en France (FQP) ne contient en effet une information que depuis ses plus récentes éditions, mais celle-ci concerne la position professionnelle d'un seul frère ou sœur tiré·e au hasard.

* Ined.

** Ined, LiRIS, Université de Rennes 2 et CEET.

L'enquête *Biographies et entourage* (Ined, 2001) que nous mobilisons dans cette communication est originale en ce qu'elle permet de mettre en relation la position professionnelle d'un individu avec celle de l'ensemble de son entourage. Cette enquête, réalisée auprès d'un échantillon d'enquêté·es francilien·nes né·es entre 1930 et 1950, a permis de recueillir des données sur l'ensemble de leur parcours professionnel (et résidentiel, et familial) ainsi que sur les grandes étapes de ceux de leurs parents (voire grands-parents), conjoints, beaux-parents, frères et sœurs et leurs conjoints, enfants et leurs conjoints. Le processus de transmission professionnelle peut ainsi être exploré à travers trois (voire quatre) générations nées de la fin du XIX^e siècle jusqu'au début des années 1980.

Les 2 830 enquêté·es ont décrit leurs frères et sœurs. Ces adelphies sont diverses en termes de taille et de composition sexuée (tableau 1). Seul·es 11 % des enquêté·es sont enfant unique, et les adelphies nombreuses (de trois, quatre, voire cinq enfants et plus) sont encore très représentées dans ces générations.

Tableau 1 • Répartition des adelphies des enquêté·es selon leur taille et leur composition sexuée

Taille adelphie	1	2	3	4	5	6	7 +	Total
Nb adelphies concernées	314	643	568	383	287	202	433	2 830
En %	11,1	22,7	20,2	13,5	10,1	7,1	15,3	100,0
Dont exclusivement féminines	162	155	67	34	10	2	2	432
En %	51,6	24,1	11,8	8,9	3,5	1,0	0,5	15,3
Dont exclusivement masculines	152	154	71	33	8	4	2	424
En %	48,4	24,0	12,5	8,6	2,8	2,0	0,5	15,0
Dont mixte aînée fille		159	219	169	132	94	206	979
En %		24,7	38,6	44,1	46,0	46,5	47,9	34,6
Dont mixte aîné garçon		175	211	147	137	102	220	992
En %		27,2	37,2	38,4	47,7	50,5	51,2	35,1

Lecture : sur un total de 2 830 adelphies, 643 sont composées de deux enfants, soit 22,7 %. Parmi ces 643 adelphies, 24,1 % (N = 155) sont exclusivement féminines et 27,2 % (N = 175) sont mixtes avec un garçon pour aîné.

Champ : ensemble des adelphies évoquées par les enquêté·es francilien·nes né·es entre 1930 et 1950 (N = 2 830).

Source : *Biographies et entourage*, Ined (2001).

Les enquêté·es ont indiqué quelle était la profession principale de chacun·e de leurs frères et sœurs. Chaque profession a été codée selon la nomenclature des PCS (professions et catégories socioprofessionnelles) et des statuts d'activité, et on dispose également de l'information sur toutes les professions en clair, telles qu'elles ont été énoncées par l'enquêté·e et donc avec plus ou moins de précision, comme le montrent ces exemples tirés de professions citées pour les pères : « Il coupait des cannes à sucre dans les champs » ; « ouvrier du bâtiment » ; « artisan tailleur » ; « ingénieur matériel à la SnCF ». On dispose donc de ces deux types de données, de nature à la fois quantitative et qualitative, pour comparer les positions professionnelles des différents membres des adelphies avec celles de leurs parents.

Dans une première étape du travail, présentée dans cette communication, nous nous sommes intéressées aux transmissions en termes de statut d'activité (plutôt que de PCS) et notamment à celle du statut d'indépendant et de salarié du secteur public, afin de pouvoir comparer à la littérature, qui, sur des données plus anciennes, a mis en évidence une reproduction sociale forte pour ces deux types de statuts (Zarca, 1995a, b ; Gollac, 2008 ; Audier, 2000). Dans ces lignées d'enquêté·es francilien·nes né·es entre 1930 et 1950, le statut d'indépendant était encore très fréquent chez leurs pères, et dans une moindre mesure chez leurs mères (tableau 2). Ce statut est bien moins fréquent dans la génération des enquêté·es et de leurs frères et sœurs, avec une différence selon le sexe au détriment des femmes bien plus marquée que dans la génération des parents. En revanche, on observe une croissance de la part de salarié·es du public entre la génération des parents et celle des enquêté·es et de leurs adelphies, notamment pour les femmes. Ces dernières sont aussi beaucoup moins souvent inactives que la génération des mères.

Tableau 2 • Répartition des statuts d'activité dans les lignées (%)

	Indépendant.e	Salarié.e du public	Salarié.e du Privé	Jamais travaillé	Autre
Père	26,6	27,8	41,9	0,0	3,8
Mère	21,4	15,7	37,3	24,4	1,2
Frères	16,6	25,5	48,3	0,0	9,3
Sœurs	9,9	27,6	38,5	13,6	10,5

Lecture : 26,6 % des pères des enquêté-es avaient pour profession principale une profession indépendante, c'est le cas de seulement 9,9 % de leurs filles (enquêtées ou sœurs des enquêté-es).

Champ : ensemble des lignées (pères, mères et adelphies) évoquées par les enquêté-es francilien·nes né·es entre 1930 et 1950 (N = 2 830).

Source : *Biographies et entourage*, Ined (2001).

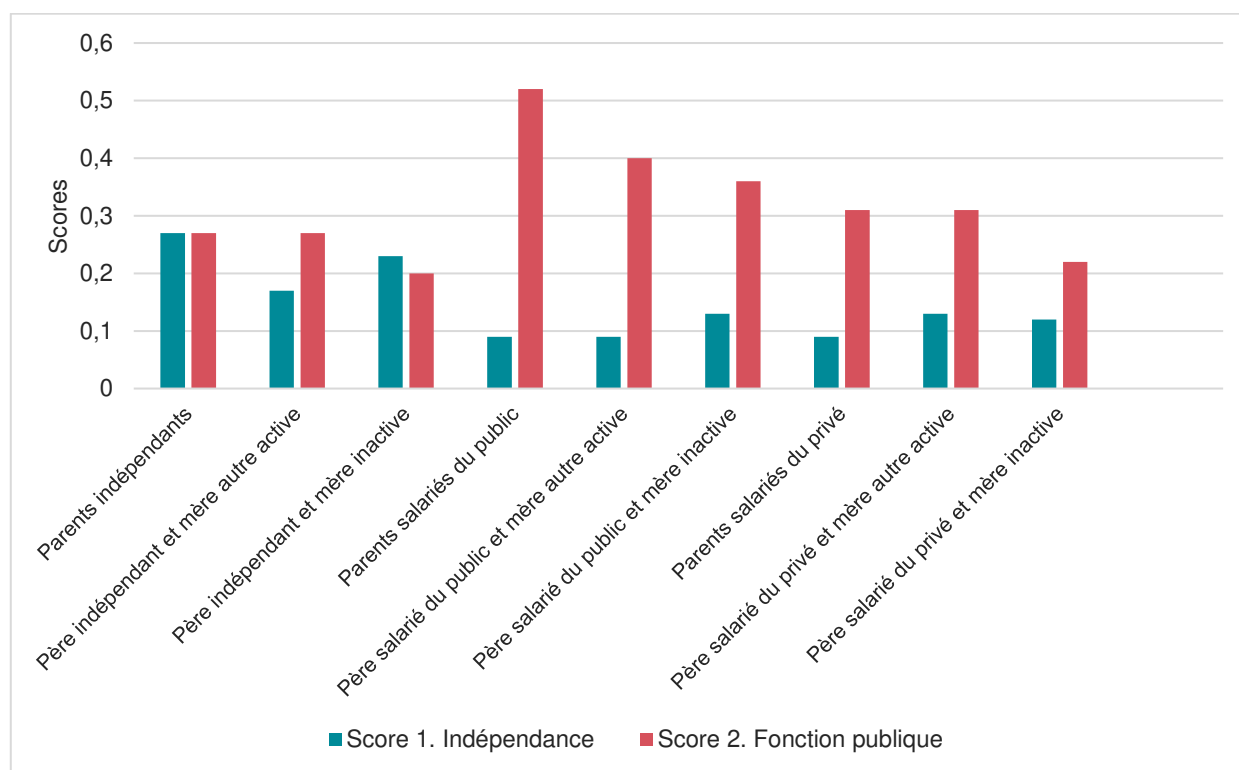
2. Une analyse quantitative des transmissions des statuts d'indépendant·e et de salarié·e du public

2.1. Statistiques descriptives : scores d'indépendance et d'emploi public dans les adelphies

Pour analyser les transmissions au sein des adelphies prises globalement, une des difficultés est leur taille très différente (tableau 1). Pour neutraliser cet effet taille, et produire des statistiques descriptives lisibles, nous avons calculé 2 scores – la part d'indépendant·es et de salarié·es du public dans chaque adelphie – et les avons croisés à la position en termes de statuts des couples parentaux (figure 1). Ces mesures consistent à rapporter la taille de l'adelphie de statut x (indépendant, secteur public ou privé) au nombre d'actifs·ves dans l'adelphie. Ainsi, le score 1 d'indépendance est égal au nombre de frères et sœurs de l'adelphie de statut indépendant, divisé par le nombre d'actifs et d'actives dans l'adelphie. Un calcul similaire est fait pour le score 2 relatif à l'emploi dans le secteur public.

On constate que le score relatif à l'indépendance est plus élevé dans les adelphies où les deux parents étaient eux-mêmes indépendants, puis dans celles où le père était indépendant et la mère inactive (elle pourrait aussi avoir aidé son mari dans son activité indépendante sans avoir été déclarée comme telle). Du côté du statut de salarié·e du public, on observe également une reproduction sociale forte : le score le plus élevé d'emploi public est dans les adelphies dont les deux parents étaient eux-mêmes salariés du public, puis dans celles où le père était dans le public et la mère autre active (salariée du privée ou indépendante), enfin dans celles où le père était dans le public et la mère inactive.

Figure 1 • Scores moyens d'indépendance et d'emploi public des adélphies selon les statuts du couple parental



Lecture : lorsque les deux parents sont indépendants, le score moyen d'indépendance est de 0,27 ; soit en moyenne 27 % de l'adélphie est indépendante. Ce score est de 0,09 pour les adélphies où les deux parents sont dans la fonction publique.

Champ : ensemble des lignées (pères, mères et adélphies) évoquées par les enquêté-es francilien-nes né-es entre 1930 et 1950 (N = 2 830).

Source : *Biographies et entourage*, Ined (2001).

Il semble donc bien que la transmission professionnelle des parents en termes de statut d'activité ne passe pas seulement par une transmission du capital économique, qu'on peut supposer dans le cas des indépendant-es, mais aussi par celle d'un « éthos » spécifique à chaque statut. Les lignées inscrites dans la fonction publique se détachent, surtout lorsque les deux parents étaient eux-mêmes dans la fonction publique. Cependant, ce score est assez élevé également dans les adélphies issues de couples professionnels parentaux salarié-es du privé. Il ne faut pas perdre de vue que la génération des enquêté-es, né-es entre 1930 et 1950, et donc celles des adélphies, ont bénéficié de l'essor du secteur public (après-guerre notamment) et du contexte d'expansion scolaire, facteur de promotion sociale (Vallet, 2017).

2.2. Les modèles d'inférence multiniveaux

Afin d'affiner l'analyse de la transmission professionnelle des parents à leurs enfants, membres des adélphies analysées, nous allons maintenant examiner les différents facteurs sociodémographiques qui conditionnent cette transmission. Nous avons mobilisé des modèles multiniveaux. Ces modèles permettent d'expliquer des événements au niveau individuel, ici la probabilité d'être indépendant-e ou salarié-e du public, en replaçant l'individu dans le contexte social dans lequel il évolue et en tenant compte de l'influence de ce contexte – ici l'adélphie et le contexte parental dans lequel l'individu a été socialisé.

Tableau 3a • Modèle multiniveau – probabilité d’être indépendant·e

	Modèle vide	Variables individuelles	Variables individuelles et contextuelles
(Constante)	-2,172***	-1,821***	-2,200***
Aîné·e		0,031	0,066
Benjamin·e		-0,045	-0,024
Femme		-0,722***	-0,715***
2 parents employé·es du privé			Réf.
Père salarié du public, mère inactive			0,246
Père indépendant, mère inactive			1,003***
Père salarié du public – mère autre active			-0,004
Père salarié du privé, mère inactive			0,078
Père salarié du privé, mère autre active			0,367*
2 parents indépendant·es			1,310***
Père indépendant, mère autre active			0,707***
Père et mère salariés du public			-0,088
Père né en France métropolitaine			Réf.
Père né à l'étranger ou dans les DOM			0,068
Père né en région parisienne			-0,08
R2 Marg,	0	0,03	0,085
R2 Cond,	0,221	0,241	0,241
Variance contextuelle	0,932	0,912	0,675
+ p < 0,1, * p < 0,05, ** p < 0,01, *** p < 0,001			

Champ : ensemble des lignées (pères, mères et adélphies) évoquées par les enquêté·es francilien·nes né·es entre 1930 et 1950 (N=2 830).

Source : *Biographies et entourage*, Ined (2001)

S'agissant tout d'abord de la probabilité d'être indépendant·e pour les membres des adélphies (tableau 3a), lorsque nous introduisons les variables contextuelles – c'est-à-dire les effets fixes liés à l'appartenance à la même adélphie, la variance diminue, ce qui signifie qu'il y a une corrélation entre le statut d'activité des frères et sœurs de la même adélphie. Nous retrouvons un effet significatif et positif sur la probabilité d'être indépendant·e du fait d'avoir des parents qui étaient eux-mêmes indépendants : l'effet le plus important est lorsque les deux parents étaient indépendants, puis lorsque le père était indépendant et la mère inactive et enfin lorsque le père était indépendant et la mère autre active (salariée du public ou du privé). Concernant les variables individuelles, on observe un effet négatif du fait d'être une femme sur la probabilité d'être indépendante, qui ne diminue pas lorsqu'on introduit des variables contextuelles. La position dans l'adélphie (aîné·e ou benjamin·e) n'a en revanche pas d'effet significatif sur la probabilité d'être indépendant·e.

S'agissant ensuite de la probabilité d'être salarié·e du public (tableau 3b), là encore, lorsque nous introduisons des variables contextuelles, c'est-à-dire les effets fixes liés à l'appartenance à la même adélphie, la variance contextuelle diminue, ce qui signifie qu'il y a également une corrélation entre le statut des frères et sœurs des mêmes adélphies. On observe également un fort effet des variables contextuelles et donc une forte reproduction sociale, avec une probabilité plus élevée d'être salarié·e du public pour les enfants de parents tous deux employés dans le secteur public, puis lorsque le père était dans le public et la mère autre active (indépendante ou salariée du privé) puis lorsque le père était dans le public et la mère inactive. En revanche, lorsque la mère était inactive, en couple avec un père indépendant ou salarié du privé, l'effet sur la probabilité d'être salarié·e du public pour leurs enfants est négatif. Les variables individuelles ont également un effet : cette fois le fait d'être une femme a un effet positif, de même que le fait d'être l'aîné·e ou benjamin·e de l'adélphie, mais ces effets individuels sont atténués et perdent en significativité lors de l'introduction des variables contextuelles. Ces effets individuels apparents cachaient en fait en partie des effets contextuels.

Tableau 3b • Modèle multiniveau – probabilité d’être salarié·e du public

	Modèle vide	Variables individuelles	Variables individuelles et contextuelles
(Constante)	-1,115***	-1,230***	-1,102***
Ainé.e		0,169**	0,116*
Benjamin.e		0,167**	0,122*
Femme		0,132**	0,107*
2 parents employé.es du privé			Réf.
Père salarié du public, mère inactive			0,321**
Père indépendant, mère inactive			-0,434***
Père salarié du public – mère autre active			0,415***
Père salarié du privé, mère inactive			-0,490***
Père salarié du privé, mère autre active			-0,044
2 parents indépendant.es			-0,141
Père indépendant, mère autre active			-0,049
Père et mère salariés du public			0,904***
Père né en France métropolitaine			Réf.
Père né à l'étranger ou dans les DOM			-0,291***
Père né en région parisienne			-0,103
R2 Marg,	0	0,003	0,046
R2 Cond,	0,2	0,192	0,21
Variance contextuelle	0,823	0,769	0,681
+ p < 0.1, * p < 0.05, ** p < 0.01, *** p < 0.001			

Champ : ensemble des lignées (pères, mères et adelpies) évoquées par les enquêté-es francilien·nes né·es entre 1930 et 1950 (N = 2 830).

Source : *Biographies et entourage*, Ined (2001).

3. Creuser les transmissions dans les adelpies de parents indépendants à partir de l'analyse textuelle

Pour creuser plus avant les transmissions professionnelles au sein des adelpies, nous nous concentrons à présent sur les transmissions dans les familles d'indépendant·es et mobilisons des méthodes d'analyse textuelle. Ces méthodes permettent de travailler sur le texte brut des professions et donc d'aller au-delà du statut synthétique. Elles ont aussi l'avantage de pouvoir travailler à partir de phrases de longueur différentes, et donc, quelle que soit la taille de l'adelpie, à la différence des méthodes d'analyse de séquence que nous avons employées dans nos premiers travaux (Remillon & Lelièvre, 2018). Les « phrases » considérées ici sont composées, pour chaque lignée, des deux professions du père et de la mère, suivie de celle de l'ensemble de leurs enfants par rang de naissance, puis de celle de l'ainé·e des enfants de l'enquêté·e.

La figure 2 représente les « phrases » et donc les lignées les plus caractéristiques de celles issues de deux parents indépendants. On constate tout d'abord qu'il s'agit de familles nombreuses, avec des professions similaires. Dans la première lignée, quasiment tous les membres de l'adelpie sont agriculteurs ou agricultrices, sauf l'enquêtée, qui est chargée d'études (cadre) et le benjamin qui est médecin. À noter que cette dernière profession est également une profession indépendante (libérale). La transmission professionnelle semble ici sauter une génération puisque si l'enquêtée n'est pas agricultrice, son fils aîné monte une exploitation agricole. Dans la troisième lignée, d'origine espagnole, les parents étaient commerçants (bouchers-charcutiers). Ce n'est pas leur fille aînée (qui est aussi l'enquêtée) qui a hérité de la boucherie familiale, mais le fils cadet. Les deux enfants suivants sont également indépendants, mais dans un

autre secteur d'activité (l'agriculture). Seule l'enquêtée n'est pas indépendante : elle a immigré en région parisienne et est devenue gardienne d'immeuble, son mari étant employé de bureau. Dans ces familles d'origine doublement indépendante, beaucoup des parents étaient soit agriculteurs soit artisans-commerçants. Nombre de ces lignées sont d'origine étrangère.

Figure 2 • Segments de textes caractéristiques des professions des adélphies à deux parents indépendants obtenus avec le logiciel IRaMuTeQ

Père et Mère	Ego (conjoint-e) et ses frères et sœurs	Aîné-e d'Ego
Agriculteur et agricultrice	Agricultrice ; décédé ; décédé ; agriculteur ; agricultrice ; agriculteur ; agriculteur ; agricultrice ; chargée d'études (mari cadre) ; médecin	Monte une exploitation agricole
Cultivateur et cultivatrice	Cultivateur ; cultivatrice et productrice de calvados ; cultivatrice ; cultivateur ; cultivatrice ; commerçante ; décédée ; cultivateur ; chauffeur-laitier ; aide familiale restaurant (mari restaurateur)	Décoratrice étalagiste
Boucher-charcutier et bouchère-charcutière	Gardienne d'immeuble (mari employé de bureau) ; boucher ; agriculteur ; agricultrice	Artiste peintre
Cultivateur et cultivatrice	Cultivateur ; cultivateur ; cultivateur ; cultivateur ; cultivatrice ; cultivatrice ; cultivatrice ; cultivateur ; maître de maison (épouse femme de ménage)	Apprenti cuisinier
Agriculteur et aide son mari agriculteur	Cultivatrice aidait son mari ; cultivatrice aidait son mari ; mère au foyer ; ouvrière ; cultivatrice ; cultivateur ; ouvrière d'usine ; aidait son mari ; ouvrière d'usine ; aide-ménagère ; chauffeur (épouse couturière mécanicienne)	Pâtissier

Note : en **bleu**, figurent les membres des adélphies ayant une profession d'indépendant-e ; en **rouge**, la profession de l'enquêté-e et entre parenthèse, celle de son conjoint.

Champ : ensemble des lignées (pères, mères et adélphies) évoquées par les enquêté-es francilien-nes né-es entre 1930 et 1950 ayant deux parents indépendants.

Source : *Biographies et entourage*, Ined (2001)

Un focus sur un autre type de lignée d'indépendants permet de mettre en évidence d'autres types de transmissions professionnelles dans ces milieux. Dans la figure 3 sont représentées les « phrases » les plus caractéristiques des lignées dont le père était en profession libérale. Celui-ci exerce souvent une profession médicale en libéral mais on trouve également d'autres types de professions parmi les pères, comme notaire ou architecte. Dans la première lignée, on voit que c'est le premier fils qui a « hérité » de la profession d'architecte, les filles nées avant lui étant mères au foyer ou secrétaire médicale pour la 3^e (l'enquêtée). Dans les lignées 2, 4 et 5, la profession de médecin est toujours « transmise » à au moins un membre de l'adélphie, toujours des hommes, les femmes de ces adélphies occupant des positions de cadres ou de mères au foyer, ou sont infirmières lorsqu'elles exercent dans le secteur médical. Certains enfants, sans être médecin eux-mêmes, occupent d'autres professions libérales, comme architecte pour le fils aîné d'un médecin gastro-entérologue et d'une infirmière (lignée 5). Inversement, dans la lignée 3, le fils cadet d'un notaire et d'une femme au foyer est médecin-pédiatre. La fille aînée est mère au foyer mais son conjoint est lui-même notaire suggérant d'autres transmissions par les gendres. Ces professions libérales sont des professions indépendantes mais réglementées donc avec des transmissions moins directes que dans le cas de la transmission d'une entreprise ou d'une exploitation qu'on peut supposer pour d'autres types d'indépendants. Le fait qu'on observe tout de même dans ce cas une surreprésentation des indépendant-es, et particulièrement des professions libérales, dans ces adélphies suggère que ce qui se transmet chez les

indépendant·es n'est pas seulement un capital économique mais également un capital culturel et sans doute un « goût de l'indépendance » (Zarca).

Figure 3 • Segments de textes caractéristiques des professions des adelphies dont le père est profession libérale obtenus avec le logiciel IRaMuTeQ

Père et Mère	Ego (conjoint·e) et ses frères et sœurs	Aîné·e d'Ego
Architecte et mère au foyer	Mère au foyer ; mère au foyer ; secrétaire médicale (mari économiste) ; mère au foyer ; architecte ; consultant en gestion d'entreprise ; auxiliaire puéricultrice ; mère au foyer ; serveur dans restaurant	Assistante de direction
Médecin généraliste et femme au foyer	Médecin ; directrice en gestion immobilière (mari sous-directeur)	Lycéen
Notaire et sans profession	Mère au foyer (mari notaire) ; médecin pédiatre ; secrétaire de direction ; avocat	Chercheure
Chirurgien-dentiste et aide familiale	Diplomate ; ingénieure (mari ingénieur) ; médecin ; médecin spécialiste ; kiné ; professeur dans le supérieur ; cadre dans la grande distribution	Etudes de kinésithérapie
Médecin gastro-entérologue et infirmière	Architecte ; au foyer ; graphiste (mari ingénieur) ; infirmière ; médecin	Ingénieur en informatique

Note : en **bleu**, figurent les membres des adelphies ayant une profession d'indépendant·e ; en **rouge**, la profession de l'enquêté·e et entre parenthèse, celle de son conjoint.

Champ : ensemble des lignées (pères, mères et adelphies) évoquées par les enquêtés·es francilien·nes né·es entre 1930 et 1950 ayant un père profession libérale.

Source : *Biographies et entourage*, Ined (2001).

Conclusion

Nos premières analyses des transmissions professionnelles dans les adelphies à partir de l'enquête *Biographies et entourage* montrent que la prise en compte de transmissions familiales plus complètes que les seules transmissions père-fils produit des résultats intéressants : par exemple, la transmission familiale du travail indépendant, mais également de l'emploi dans le secteur public, apparaît frappante lorsqu'on considère tous les membres de l'adelphie et pas seulement l'enquêté·e, permettant d'élargir et de renouveler l'analyse des inégalités et de la mobilité sociales. La mobilisation de modèles multiniveaux permet de décomposer les effets contextuels et individuels dans la transmission des statuts de salarié·e du public et d'indépendant·e. Il faudrait poursuivre en croisant ces deux types d'effets ainsi qu'en creusant l'effet de certaines variables individuelles, notamment l'interaction entre le sexe et le rang dans l'adelphie, ainsi que l'effet global de la taille des adelphies sur les chances de promotion sociale (Van Bavel *et al.*, 2009). Les méthodes d'analyse textuelle nous ont permis d'étudier certaines transmissions de manière plus fine, à partir de l'intitulé des professions des différents membres des adelphies et de leurs parents, sur des sous-populations spécifiques (deux parents indépendants ou père profession libérale). L'analyse avec ces méthodes textuelles sera poursuivie pour réaliser une typologie des différents types de lignées. Un des objectifs, plus méthodologique, de nos travaux est également de comparer les résultats issus de ces différentes méthodes descriptives (analyses de séquence, textuelles et multiniveaux) qui permettent d'analyser les inégalités d'origine sociale au sein de lignées considérées globalement.

Bibliographie

- Abbott, A. & Tsay, A. (2000). Sequence analysis and optimal matching methods in sociology. *Sociological Methods and Research*, 29(1), 3-33.
- Audier, F. (2000). La transmission du statut dans la Fonction publique. *Économie et Statistique*, 337-338, 121-133.
- Binder, A. J. (2021). Rising inequality in mothers' employment statuses: The role of intergenerational transmission. *Demography*, 58(4), 1223-1248.
- Colagrossi, M., D'Hombres, B. & Schnepf, S. V. (2020). Like (grand)parent, like child? Multigenerational mobility across the EU. *European Economic Review*, 130.
- Desplanques, G. (1981). La chance d'être aîné. *Économie et statistique*, 137, 53-56.
- Engzell, P., Mood, C. & Jonsson, J. O. (2020). It's all about the parents: Inequality transmission across three generations in Sweden. *Sociological Science*, 7, 242-267.
- Gollac, S. (2008). Travail indépendant et transmissions patrimoniales : le poids des inégalités au sein des fratries. *Économie et statistique*, 417-418, 55-75.
- Hällsten, M. (2014). Inequality across three and four generations in egalitarian Sweden: 1st and 2nd cousin correlations in socio-economic outcomes. *Research in Social Stratification and Mobility*, 35, 19-33.
- Hertel, F. H. & Groh-Samberg, O. (2014). Class mobility across three generations in the U.S. and Germany. *Research in Social Stratification and Mobility*, 35, 35-52.
- Mare, R. D. (2014). Multigenerational aspects of social stratification: Issues for further research. *Research in Social Stratification and Mobility*, 35, 121-128.
- Mare, R. D. (2011). A multigenerational view of inequality. *Demography*, 48(1), 1-23.
- Pfeffer, F. T. (2014). Multigenerational approaches to social mobility. A multifaceted research agenda. *Research in Social Stratification and Mobility*, 35, 1-12.
- Remillon, D. & Lelièvre, E. (2018). Positions et transmissions socioprofessionnelles des femmes et des hommes au sein de lignées franciliennes. *Travail et Emploi*, 154, 43-70.
- Robette, N. (2021). *L'analyse statistique des trajectoires, Typologies de séquences et autres approches*. Paris : l'Ined Éditions.
- Solon, G. (2018). What do we know so far about multigenerational mobility? *The Economic Journal*, 128 (612), 340-352.
- Song, X. (2021). Multigenerational social mobility: A demographic approach. *Sociological Methodology*, 51(1), 1-43.
- Thélot, C. (1982). *Tel père, tel fils ? Position sociale et origine familiale*. Paris : Dunod, (réédition en 2004 Hachette-littératures).
- Vallet, L.-A. (2017). Mobilité entre générations et fluidité sociale en France. Le rôle de l'éducation. *Revue de l'OFCE*, 150, 27-67.
- Van Bavel, J, Moreels, S., Van de Putte, B. & Matthijs, K. (2009). Family size and intergenerational social mobility during the fertility transition: Evidence of resource dilution from the city of Antwerp in nineteenth century Belgium. *Demographic Research*, 24, 313-344.

- Zarca, B. (1995a). L'héritage et la mobilité sociale au sein de la fratrie. I. L'héritage et la mobilité sociale différentielle des frères. *Population*, 50(2), 331-356.
- Zarca, B. (1995b). L'héritage et la mobilité sociale au sein de la fratrie. II. L'activité professionnelle et la mobilité sociale des sœurs. *Population*, 50(4-5), 1137-1154.

De la règle à ses exceptions : conditions et limites de la (non)reproduction sociale dans un contexte de scolarisation totale

*Mathis Arthemise**

Introduction

L'importance de l'origine sociale comme déterminant des inégalités scolaires et sociales françaises est abondamment documentée (Dabet, Épiphanie & Personnaz, 2024). Ces recherches permettent de penser la place grandissante de l'école dans le processus de reproduction sociale, plaçant les individus face à un « destin au berceau » (Peugny, 2013) que l'école organise par la mise en tension des performances et des choix scolaires dont l'intrication dépend des territoires (DEPP, 2021).

Certains déterminismes prenant la forme d'assignations spatiales et sociales ont été théorisés par l'attachement territorial des scolarités rurales (Agnoux, 2023 ; Coquard, 2022) rappelant à divers titres ce qu'on observe dans d'autres territoires décentralisés comme les banlieues ou les territoires insulaires (Beaud, 2002 ; Bréant & Durand, 2023). Le concept des « écarts de l'institution scolaire » apparaît pertinent pour penser les « espaces sociaux localisés » (Laferté, 2014) d'un « contexte de scolarisation totale » (Cayouette-Remblière, 2014) modifiant les structures de la reproduction des inégalités sociales par l'école en diffusant inégalement les enjeux de l'élongation des scolarités sur l'ensemble du territoire national. Ces écarts invitent à penser les mutations de la reproduction des inégalités sociales par l'école autour des similitudes des scolarités des territoires ruraux, urbains paupérisés et insulaires, qui regroupent des écosystèmes institutionnels socio-économiquement comparables et des populations défavorisées dont l'homogénéité est trop souvent supposée (Cayouette-Remblière, 2015).

On peut trouver ces écarts à la Réunion, et dans d'autres académies comparables, où des scolarités dépendent d'un lien formation-emploi local centré vers la voie pro (professionnelle) et le supérieur « court » des IUT & STS (Arrighi, 2004). La stratification d'une offre scolaire locale spécialisée amène une ségrégation sociospatiale des publics, là où une dialectique formation-emploi rend les études longues peu valorisables (Lottin, Breton, Marie, Dauphin & Floury, 2023), surreprésentant les jeunes dans ces écarts dans les parcours d'études courtes à l'image des jeunes ruraux (INSEE, 2025).

Si certaines trajectoires se détachent d'une partie de ces assignations, ces « exceptions consolantes » (Delahaye, 2021) témoignent de l'actualisation des frontières sociales – et des moyens de les contourner – d'un système scolaire en mutation. La question de recherche est la suivante : comment les « exceptions consolantes » des scolarités des classes populaires dessinent-elles au sein d'une adelphe, les limites d'une émancipation sociale par l'école ?

Ce papier est issu d'une thèse en cours sur les trajectoires scolaires des « écarts de l'institution scolaire » entre le secondaire et le postbac à partir de l'île de la Réunion. L'enquête emploie une méthodologie mixte mêlant un suivi ethnographique longitudinal des scolarités d'une cohorte de 50 élèves de 3^e et de terminale contextualisé par une analyse quantitative multiniveaux de données (inter)académiques. L'enquête tient lieu au sein d'une commune défavorisée du sud de l'île où, en 2020, 41 % de la population non scolarisée de plus de 15 ans n'est titulaire d'aucun diplôme. Le taux de chômage atteint 35 % et touche 51 % des 15-24 ans selon l'INSEE¹. Les familles enquêtées sont issues d'un quartier QPV « vulnérable proche d'un centre-

* Institut national d'études démographiques, UR6 LIST – Logement, inégalités spatiales et trajectoires / Sorbonne Université, UFR de Sociologie et informatique pour les sciences humaines, GEMASS – CNRS (UMR 8598).

¹ Enquête RP 2020 dont la référence exacte n'est pas citée ici dans le cadre du processus d'anonymisation de la thèse en cours.

ville » caractérisé par sa forte proportion d'habitat social et de ménages dépendants des prestations sociales (INSEE, 2018).

Entre portraits et tableaux de familles (Lahire, 2016), notre analyse révèle l'épaisseur sociale de carrières scolaires singulières. On abordera d'abord les modalités d'orientations post-troisième au sein d'une adelphe à hautes performances scolaires dont l'orientation est pensée en fonction de socialisations genrées. On évoquera ensuite l'autre temporalité de la reproduction sociale par l'école : l'orientation postbac en questionnant les fluctuations entre plusieurs mobilités sociales ascendantes d'une adelphe.

1. Portrait n° 1

Penser l'orientation en fin de 3^e comme destins sexués ?

Des scolarités à l'épreuve des territoires de la division sexuelle des savoirs

Encadré 1 • La famille Adebayo

La famille Adebayo, originaire de Mayotte, est constituée d'une femme seule et de cinq enfants. La mère est arrivée sur l'île avant la naissance du premier enfant en 2005 et s'est installée en logement social. La mère est âgée de 42 ans, mère au foyer, titulaire d'un baccalauréat technologique à Mayotte et dit avoir toujours été « *bonne élève, très intéressée* ». Elle se rend aux nombreuses réunions parentales organisées par le collège et veille régulièrement au travail à la maison.

Laila, l'aînée, a suivi une trajectoire scolaire « *exemplaire* » selon les souvenirs des enseignants, faisant la fierté de la mère en entretien. Elle obtient un baccalauréat général ES avec mention TB et poursuit aujourd'hui en licence AES à l'université de la Réunion.

Les jumeaux, Tatiana et Yassin sont cette année en classe de 2^e au collège REP+ de secteur (*). Ils ont obtenu respectivement 18,2 et 15,5 de moyenne en 3^e. Ils sont aussi appréciés des enseignants qui ne tarissent pas d'éloges sur leurs bulletins malgré une nuance : lorsque Tatiana est « *excellente ; sérieuse, appliquée* », Yassin suscite un « *potentiel encore inexploité cependant... Bravo.* ».

Yassin s'oriente en bac pro « mécanique ». Cette décision fera l'objet d'un dissensus entre les enseignants et la psyEN (**) qui nous dit en informel : « *On peut parler autant de fois qu'ils veulent [avec Yassin] [...] je vais pas l'obliger à aller en générale non plus.* ». Tatiana est allée en 2^e au lycée public voisin de secteur via une dérogation au rectorat supposément acceptée à des fins de mixité sociale entre lycées voisins s'inscrivant dans un espace local de concurrence scolaire favorisant des « recrutements hors secteur » ciblant souvent les meilleurs élèves.

Les sociabilités des jumeaux diffèrent beaucoup : Yassin se rend quotidiennement au terrain de son quartier avec les aînés du quartier sur un modèle de sociabilité de bandes. Tatiana elle, entretient un rapport intéressé au travail scolaire qui la fait exceller dans toutes les matières. Elle sort peu (du foyer) avec ses amies, d'autres très bonnes élèves aux sociabilités et pratiques culturelles similaires.

(*) : Région d'éducation prioritaire renforcée.

(**) : Psychologue de l'Éducation nationale, anciennement conseiller-e d'orientation psychologue.

Le niveau d'instruction de la mère est élevé comparativement à celui de Mayotte où en 2017, seulement 32 % des 15 ans et plus sont sortis du système scolaire avec un diplôme contre 72 % en hexagone (INSEE, 2024a). Corroborant les travaux avançant que les populations immigrées ont un niveau moyen d'instruction supérieur à celui de leur territoire d'origine (Ichou, Goujon & l'équipe DiPAS, 2017).

1.1. La fabrique de la réussite scolaire... relative

La trajectoire de Laila, l'aînée, canonise à l'échelle familiale le modèle d'une trajectoire scolaire « idéale » où la mobilité étudiante en hexagone, ou alors le passage par une classe préparatoire, ne sont pas nécessairement valorisés. Elle n'a pas décohabité du foyer afin de limiter les coûts familiaux du financement de ses études sur le campus le plus proche. Cette trajectoire matérialise une vision familialiste du « devenir adulte » où la décohabitation de l'étudiante bénéficiant des ressources de la sphère familiale – où elle est très sollicitée – représenterait une « trahison affective » sans se justifier par la création de son propre foyer (Van de Velde, 2008).

Penchons-nous maintenant sur les jumeaux. Leurs notes, bien qu'inégales, nuancent une « bohème populaire » marquant l'adhésion des classes populaires à un idéal méritocratique scolaire (Mauger, 2017). Cette bohème populaire permet de réfléchir l'adhésion à la culture scolaire comme acte de résistance socioculturel d'une frange des jeunes des classes populaires. Celles-ci souhaitant se distinguer par l'école du stigmate véhiculé par le monde limitrophe et masculin des « bandes » (Mohammed, 2011), parangon d'une culture anti-école (Willis, 2011).

Quand les résultats de Tatiana sont amplement loués, les efforts de Yassin restent dans l'ombre d'une marge de progression à la hauteur de la barre placée par sa jumelle. Les dynamiques comparatives, familiales et scolaires du travail des jumeaux ne favorisent pas l'appréciation des efforts de Yassin qui reste le 3^e meilleur élève garçon des 3^e du collège ; lorsque sa sœur est la meilleure élève du collège en soi. Lors de la « Journée de valorisation » : Tatiana reçoit le « prix d'excellence » et Yassin, à 15,5 de moyenne, reçoit le « prix d'excellence numérique », devancé par 3 filles de sa classe. En entretien, il déclare : « *L'année dernière j'étais pas venu à cette journée... Cette année j'ai eu l'excellence numérique (rires) [...] Finalement pour moi ça change rien. Ces trucs c'est pour ceux qui sont vraiment à fond dans le travail* ». Ainsi, Yassin évalue à la baisse, relativement aux résultats de sa sœur mais pas seulement, la qualité et le rendement de son investissement scolaire sur 4 ans.

1.2. S'orienter ou se faire orienter... Une question de genre ?

Le discours des jumeaux se rejoint en entretien individuel quant à la voie pro décrite comme un parcours « facile... On a pas peur pour ses notes là-bas. ». Ce discours commun démontre l'intériorisation de la proto-expertise enseignante sur la voie pro jugée plus facile sans considération pour son important taux d'abandon (Cayouette-Remblière, 2014). L'orientation de Yassin nous donne à voir l'anatomie d'une carrière scolaire qui se joue dans et hors des murs et temporalités de l'école : entre 2 régimes de socialisation antagonistes que sont la « bohème populaire » et le « monde des bandes », Yassin investit un espoir scolaire populaire.

L'utilisation de la psyEN comme intermédiaire par les enseignants ne convaincra pas Yassin d'aller en 2^e générale et aura l'effet inverse, plaçant l'élève face aux contradictions interprofessionnelles de la formation d'un discours cohérent sur l'orientation.

Extrait d'entretien individuel avec Yassin :

Y : « *Moi je veux faire bac pro mécanique. Il vaut mieux que j'y aille maintenant qu'aller en générale. Si je fais un bac général et que je fais un BTS ils vont regarder les bac pro en premier.* »

M : *D'accord ! Qui t'a dit ça ?*

Y : *C'est la conseillère d'orientation. Elle est venue me voir plusieurs fois parce que les profs veulent que j'aille en générale. (rires) [...] Je lui avais déjà dit que j'ai un projet professionnel dans la tête. Elle a dit que si j'ai déjà un projet vaut mieux que j'aille directement en pro.*

M : *Et pourquoi la mécanique ?*

Y : *J'ai des cousins qui sont mécaniciens, des oncles mécaniciens. J'ai même des camarades qui sont programmeurs [de moteur]. »*

Deux versions d'un discours institutionnel sur l'orientation s'opposent face à l'élève : d'un côté la valorisation d'un parcours généraliste « anormal »² ; et de l'autre, la valorisation d'une « orientation par projet » – légitimant souvent le choix de la voie pro – pensée à partir des dispositions scolaires des classes moyennes et supérieures, davantage capables de projections des parcours sur le temps long (Cayouette-Remblière, 2016). Ainsi, les aspirations de Yassin se précisent dans la tenaille d'un discours contradictoire sur l'orientation où un biais de confirmation a mené à un raisonnement motivé (Kunda, 1990) vers une orientation genrée et socialement déterminée.

1.3. De la socialisation genrée à l'orientation genrée... N'y-a-t-il qu'un pas ?

Les affinités électives entre l'origine sociale et les filières pro sont connues (DEPP, 2023), précisons maintenant celles avec « l'environnement social pertinent » (Palheta, 2012) nivelant les pensables scolaires à la hauteur des acquis scolaires du « monde des bandes ». Les compétences des mécaniciens cités par Yassin ne sont pas scolairement consacrées. Elles sont issues d'une socialisation propre aux classes populaires qui réparent elles-mêmes à moindres frais leurs véhicules, inscrivant cette activité informelle dans une économie d'interconnaissance localisée sexuellement et socialement déterminée. La fréquentation soutenue de jeunes plus âgés, scolarisés en voie pro ou déscolarisés, a normalisé l'orientation en « mécanique » à la croisée des chemins de l'orientation post-troisième.

L'évitement scolaire de Tatiana a été construit par un « impératif de camaraderie » (Hoggart, 1970) auprès de 3 amies aux très bons résultats, dont Nazra Ali. Quand est évoqué en entretien son choix de dérogation, elle répond : « À (lycée de secteur) *il va y avoir beaucoup de gens que je connais [...]* Les gens du collège... Ils sont assez immatures, et la plupart ils me trouvent bizarre. ». L'impératif de camaraderie coordonne les décisions scolaires dans le grégarisme d'une bohème populaire genrée, motivant l'évitement scolaire groupé des élèves aux meilleurs résultats du collège REP+ vers le lycée public voisin³. Ces circuits de scolarisation peuvent engendrer, à terme, la spécialisation de l'offre éducative de ces lycées et mener à une ségrégation socioscolaire aussi bien exogène qu'endogène.

La polarisation des sociabilités des jumeaux témoigne de la rentabilité scolaire différenciée de la fréquentation d'environnements sociaux pertinents où ces élèves effectuent, à l'orientation, le « choix des autres comme soi » (Van Zanten, 2010). La socialisation aux espaces –domestique et scolaire pour Tatiana & périurbain défavorisé pour Yassin – esquisse les territoires genrés d'une culture scolaire où la division sexuelle des savoirs (Mosconi, 1985) recoupe la stratification d'une orientation post-troisième, fabriquant des « destins sexués » (Coupié & Épiphanie, 2006) dans la continuité de sociabilités adolescentes genrées, simultanément inscrites dans des paysages sociaux limitrophes.

² En 2022, 30 % des garçons du collège s'orientent en voie générale et 63 % en voie pro contre respectivement 52 % et 40 % à l'échelle académique (académie de la Réunion, 2024).

³ Le lycée d'arrivée présente un indice de position sociale (IPS) de 96 contre 82 pour le lycée de secteur.

2. Portrait n° 2

Une mobilité sociale, des mobilités sociales ? La théorie de la reproduction sociale à l'épreuve d'un investissement éducatif familialisé

Encadré 2 • La famille Ali

La famille Ali est arrivée à la Réunion depuis Mayotte autour de 1990 et s'est installée, après un hébergement chez des relatifs, dans un logement social après la naissance de leur premier enfant, motivant leur venue sur l'île en raison de « la meilleure éducation » dont leurs enfants bénéficieraient à la Réunion. Mme Ali, la mère, est une femme au foyer de 50 ans ayant arrêté l'école au cycle primaire. M. Ali, le père, est un homme de 60 ans ayant arrêté l'école en fin de cycle primaire sachant lire et compter. Il a toujours fait « vivre sa famille » par une succession stable d'emplois précaires dans le bâtiment et la manutention, et de périodes de chômage. Pour lui, *« l'éducation de mes enfants c'est un vrai investissement pour moi [...] moi je sais quelle vie j'ai eu en n'étant pas parti à l'école. C'est pour ça que l'éducation c'est si important chez nous. »*.

Moussa, le frère aîné, est scolarisé en REP+ et a évité une orientation en ULIS dès la 6^e sur l'avis de son institutrice de CM2 malgré de « très bons résultats » vantés par le père qui raconte en entretien avec émotion son « combat » pour maintenir son fils en « 6^e normale ». Le père a vécu cette tentative d'orientation en éducation spécialisée comme une discrimination raciale. Moussa a obtenu un bac STG avec mention TB au lycée de secteur et a effectué une mobilité postbac à Trappes (78) en BTS CG, en licence DCG puis en DSCG (bac+5) puis est devenu inspecteur des impôts. (*)

Les deux frères suivants, Lamine puis Mohamed, après deux trajectoires relativement similaires en temporalités, territoires et sections d'enseignements (BTS ATI – prépa ATS – école d'ingénieur bac+5 en hexagone), sont devenus ingénieurs. Ces trajectoires ne diffèrent qu'au niveau de la temporalité des mobilités étudiantes vers l'hexagone (Île-de-France) et par une stratégie d'évitement scolaire de Mohamed vers le lycée public voisin plus favorisé, préméditée lors de sa rentrée en 1^{re}. (**)

Yousra puis Naima ont suivi des trajectoires dissemblables de celles des aînés, mais les rejoignent par un attrait pour les matières scientifiques, suscité par les sessions de soutien (d'abord sous l'impulsion du père) données par les frères aînés. Malgré d'excellents résultats, celles-ci n'ont pas passé « l'épreuve » de la mobilité étudiante outre-mer.

Les sœurs suivantes, Maïna et Nazra, ont le même attrait pour les matières scientifiques. Maïna a obtenu son bac ST2S avec mention B, tandis que Nazra est la deuxième meilleure élève de son collège REP+ avec 18,2 de moyenne avant un passage en milieu d'année dans le secteur privé où elle est aujourd'hui en 2^e. Ce changement d'établissement va de pair avec le paiement des frais de scolarité par les aînés et une décohabitation partielle vers le foyer du second frère installé à proximité dudit établissement privé, diminuant les contraintes de temps et de coûts des transports. (***)

(*) : BTS CG = brevet de technicien supérieur comptabilité gestion (bac+2). DCG = diplôme de comptabilité gestion (bac+3). DSCG = diplôme supérieur de comptabilité gestion (bac +5).

(**) : ATI = assistance technique d'ingénieur. ATS = adaptation technicien supérieur.

(***) : Bac ST2S = filière d'enseignement technologique mention « sciences et technologie de la santé et du social ».

À quinze ans d'intervalle, la trajectoire migratoire de cette famille rappelle celle des Adebayo, entre modalités temporaires de logements et lieu final d'installation. L'éducation occupe une place centrale dans le discours du père. En entretien, il explique que les bonnes notes sont « *la moindre des choses pour mes enfants à moi. Je ne leur ai jamais demandé que ça. Ils savent très bien en regardant leur père quelle vie on a quand on ne va pas à l'école.* ». Un discours pro culture scolaire appuyé par la trajectoire migratoire de la famille pour qui les conditions de vie postmigration se sont précarisées : entre logement temporaire chez des relatifs et de plus rares opportunités de travail du père.

2.1. De l'ambivalence d'un rapport familial à l'école à la fabrique d'une scolarité d'éclaireur

Cet impératif scolaire dans l'éducation parentale est typique des stratégies éducatives de certaines familles d'origine immigrée. Les récits performatifs du parcours du père ont participé à la co-construction de « ressources de sens » (Brinbaum & Delcroix, 2016) invitant les aînés à bâtir leurs trajectoires par la négative de celle du père et non dans une logique de réalisation d'aspirations scolaires.

Toutefois, la diligence du rapport à l'école de cette famille n'implique pas une confiance aveugle en l'institution scolaire. Le père a dû s'opposer au verdict scolaire d'une institution dont la qualité supposée a motivé sa trajectoire migratoire. Les scolarités des élèves d'origine mahoraise et comorienne à la Réunion sont peu étudiées, mais une étude pointe qu'à notes égales, ils sont plus souvent orientés vers des dispositifs d'éducation inclusive que les non-migrants (Selod *et al.*, 2010).

Moussa, marqué par l'impératif scolaire du père et sa défense de son orientation en classe ordinaire, a étudié « autant qu'il a pu » sur les indications du père qui l'avait incité à quitter l'île afin d'éviter « *qu'on ne regarde trop ses origines ici* (à la Réunion) ». Cette volonté de mise à l'abri du stigmate racial et l'événement de l'orientation en 6^e ont édifié une mobilité étudiante statistiquement exceptionnelle : les mobilités postbac outremer concernent peu de bacheliers réunionnais soit 19 % d'entre eux en 2022 avec 12 % de bacheliers technologiques ayant accepté une proposition Parcoursup outremer contre 26 % pour les élèves de filières générales⁴ (INSEE, 2024b). Cette mobilité a favorisé l'obtention d'un diplôme du supérieur quand l'on compte, en 2019, seulement 22 % des 25-34 ans natifs des DROM restés à la Réunion diplômés du supérieur contre 41 % des natifs vivant en hexagone (Lottin *et al.*, 2023). Lorsque ces mobilités concernent les jeunes des classes populaires, elles sont conditionnées par la nécessité d'un ancrage familial outremer (Haddad, 2023) et par la sollicitation d'un agrégat complexe d'aides financières aux temporalités indépendantes.

Chaque palier d'étude a socialisé davantage Moussa aux études longues à partir de ses bons résultats : les BTS pouvant représenter un espace de « conversion/confirmation » aux/des enjeux d'études longues pour les élèves des classes populaires (Orange, 2013). Ce même phénomène de socialisation aux études longues par le BTS a trouvé un écho dans les trajectoires de Lamine et Mohamed qui ont bénéficié d'un ancrage spatial et scolaire motivant des mobilités étudiantes en hexagone qu'ils se confieront avoir subies. Entre l'adaptation à des univers scolaires différents (travail, publics scolaires...) et l'amplification de l'impératif de réussite scolaire par les coûts financiers familiaux engagés, ils n'avaient plus que jamais « pas le droit à l'erreur ».

2.2. Le « passeur culturel », l'élève défavorisé, et la mobilité sociale par l'école

Pour Mohamed, le rôle d'enseignants de mathématiques a été déterminant au collège et au lycée. Meilleur garçon de sa classe en mathématiques, sa professeure de mathématiques en filière S a insisté pour qu'il s'oriente en prépa BCPST⁵ où il échouera. Cet échec fait d'ailleurs suite à une mobilité postbac outremer, et a été vécu comme un « *échec nécessaire* » permettant de « *voir ce que c'est vraiment les études [...] après tout était très facile [...] j'ai appris la vie là-bas.* ».

Ces mobilités sociales par l'école sont pourtant multifactorielles : elles passent par l'intervention de « passeurs culturels » (Beaud, 2014) – réapprenant à faire confiance aux verdicts scolaires – donnant aux élèves « méritants » des « petits capitaux », ici relatifs aux choix scolaires. L'impératif scolaire de certaines familles des classes populaires seul ne suffit pas à induire l'adhésion des enfants à la culture scolaire. L'accès à ces « petits capitaux » redistribuables à l'intérieur d'une adelphe permet de pallier une socialisation scolaire familiale lacunaire par les aînés, face aux exigences exponentielles des paliers de la forme scolaire. Apparaît alors l'ambivalence du rapport à l'école des Ali, oscillant entre un usage instrumental des verdicts scolaires et la crainte de ses déterminismes.

⁴ Comparativement, la proportion de sortants postbac est de 26 % en Guadeloupe et de 29 % en Martinique. La Réunion est comparable ici avec la Normandie qui dénombre 21 % de postbac sortants pour 38 % de mobilités postbac intrarégionales contre 36 % à la Réunion (INSEE, 2024b). Cependant, ces données ne peuvent saisir la réalité du contexte de scolarisation de Moussa, assurément moins favorable à la mobilité extra-académique qu'aujourd'hui.

⁵ Classe préparatoire mention biologie, chimie, physique et sciences de la Terre.

Les trajectoires de Yousra et Naima expriment le caractère éminemment genré de ces exceptions. L'acquisition du capital scolaire est ici faite par les aînés investis dans les scolarités des cadets. Malgré de meilleures notes que leurs aînés, des incitations de passeurs culturels et la possibilité pour l'une d'accéder postprépa à une grande école par voie de concours, on observe l'actualisation de la « subversion » de la révolution respectueuse des filles à l'école (Establet, 1988). La continuité des mobilités sociales de l'adelphie Ali reste genrée quand l'avantage de performance scolaire des filles ne se matérialise pas *per se* dans les hiérarchies de l'orientation vers le supérieur. Pourtant plus probable (Guéaut, Jedlicki & Nous, 2021), l'émigration étudiante des filles Ali n'a pas eu lieu. Ces cas alimentent alors le débat des choix d'orientation des filles vers les parcours les plus valorisés des filières scientifiques (Blanchard, Orange & Pierrel, 2016).

2.3. Le « choix des autres » : condition subjective d'une réussite scolaire ?

Mentionnons enfin la continuité d'une opposition diversifiée aux verdicts scolaires. Mohamed a effectué un évitement scolaire vers le lycée public voisin avec un camarade. Il s'est orienté dans une filière technologique disponible qu'au lycée voisin qu'il voyait comme « *un lycée de babtous⁶. T'as capté. Ici les gens ils vont quelque part après le lycée, ils ont plus d'ambition qu'en bas* (lycée de secteur). *Et puis j'avais besoin de quitter mes potes du collège, j'aurais continué à déconner avec eux.* ». Insatisfait de ce qu'il percevait du rapport à l'école des élèves de sa classe d'arrivée (STI2D), après une heure dans sa classe le jour de la rentrée, il se lève avec son ami et quitte la classe. Il a répondu ceci lorsque je l'ai interrogé à son arrivée à ma table, alors que j'étais élève de 1^{re} S : « *Il y avait trop de déconneurs là-bas. C'est mort j'ai pas quitté en bas* (lycée de secteur) *pour trouver pareil ici. Moi je veux travailler pour de vrai maintenant. J'ai dit au CPE : "Mettez-moi en générale. Je veux plus aller là-bas"* ».

Mohamed et son ami ont construit à tâtons la « juste place » qu'ils sont venus occuper dans une hiérarchisation des espaces scolaires qu'ils évaluent d'emblée entre deux lycées voisins, mais qu'ils redécouvrent face à la stratification socioscolaire des filières du lycée d'arrivée⁷. Cette volonté de rupture culturelle matérialise une tentative d'acculturation à la culture scolaire qui ne pourrait subjectivement s'accomplir qu'à la condition de s'émanciper de son environnement social pertinent, où l'expérience scolaire des entourages et l'impératif de camaraderie ne permettraient que des trajectoires déterministes. Mohamed rapprochait ici la ségrégation ethnique et sociale à une « culture anti-école ». Mohammed essaie donc de faire correspondre son champ des possibles scolaires à la hauteur de pensables scolaires (Orange, 2013) définis par ses aînés. Mohamed n'a pas pour autant fini par considérer les « babtous » du lycée d'arrivée comme des « autres comme soi » : cet évitement est une tentative d'intégration par voie scolaire d'une communauté ethnoculturellement et socialement altérisée qui serait scolairement mieux dotée que son groupe de référence. Cette vision des autres « différents de soi » se construit sur le modèle idéal typique du « club France » de *La France des Belhoumi* (Beaud, 2020) et trace la linéarité relative d'un schéma d'intégration par une mobilité sociale par l'école des familles d'origine immigrée dans des contextes historiques, économiques et migratoires très différents.

Les « bonnes raisons » de croire en l'école tiennent alors d'un agrégat de conditions d'une rare harmonie : l'impératif scolaire de l'éducation parentale renforcé par l'épreuve intergénérationnelle et multisituée des discriminations et ségrégations raciales (école, emploi, quartier...), est relayé par des passeurs culturels aiguillant vers des espaces scolaires pouvant socialiser aux études longues. De ce fait, la trajectoire de l'aîné, n'acte pas, mais probabilise celle des cadets.

⁶ Terme utilisé pour désigner les personnes de peau blanche.

⁷ Le lycée de secteur et d'arrivée sont les mêmes que pour la famille Adebayo.

Conclusion

En somme, les familles des classes populaires construisent des stratégies scolaires qui se reconfigurent au gré des mobilisations et découragements (Cayouette-Remblière, 2016) aux temporalités et espaces propres aux scolarités d'éclaireurs scolaires et *in fine* sociaux, dont les parcours se construisent aux écarts de l'institution scolaire. Notre analyse dépasse ainsi la vision pascalienne de l'idéal méritocratique comme « fiction nécessaire » (Dubet, 2004) en rendant compte de l'improbable succession des conditions nécessaires à son adhésion et sa concrétisation.

Les « exceptions consolantes » restent confinées dans les reconfigurations d'une reproduction sociale à l'école aux contours changeants, mais dont le fond – l'éducation comme vecteur de justice sociale – reste inchangé. Dans une école « différemment inégalitaire », ces exceptions expriment des (im)possibles scolaires naturalisant des pensables scolaires déterminés par un environnement social pertinent et sa capacité à socialiser, ou non, les élèves des classes populaires à une « bohème populaire » genrée, potentiellement à revers de régimes de socialisations parallèles.

Enfin, le concept de socialisation à l'espace (Cayouette-Remblière, Lion & Rivière, 2020) permet de théoriser les exceptionnelles mobilisations scolaires quand une mobilité scolaire géographique sous-entend une mobilité sociale – une volonté de, dans le cas de l'évitement scolaire au secondaire – postbac. Ce papier rappelle enfin l'inégale (re)distribution genrée de capitaux scolaires au sein d'uneadelphie, cette fois-ci, en dehors des « mandats parentaux » (Jedlicki, 2025).

Bibliographie

- Académie de la Réunion. (2024). *Données académiques 2024 : orientation et affectations après la 3^e*. La Réunion : Rectorat de la Réunion.
- Agnoux, P. (2023). Des filles qui ne « bougent pas ». La production scolaire de l'attachement territorial. Dans P. Caro & A. Checcaglini (coord.). *Territoires et parcours. De nouvelles trajectoires d'emploi et de formation à l'épreuve des territoires ? XXVIII^{es} journées du longitudinal, 14-15 juin 2023, Caen* (p. 81-91). Marseille : Céreq, coll. « Céreq Échanges » (n° 19).
- Arrighi, J.-J. (2004). Les jeunes dans l'espace rural : une entrée précoce sur le marché du travail ou une migration probable. *Formation Emploi*, 87(1), 63-78. <https://doi.org/10.3406/forem.2004.1671>
- Beaud, S. (2002). *80 % au bac... Et après ?* Paris : La Découverte.
- Beaud, S. (2014). Les trois sœurs et le sociologue. Notes ethnographiques sur la mobilité sociale dans une fratrie d'enfants d'immigrés algériens. *Idées économiques et sociales*, 175(1), 36-48. <https://doi.org/10.3917/idee.175.0036>
- Beaud, S. (2020). *La France des Belhoumi (1977-2017)*. Paris : La Découverte.
- Blanchard, M., Orange, S. & Pierrel, A. (2016). *Filles + sciences = une équation insoluble ?* Paris : Éditions Rue d'Ulm.
- Bréant, H. & Durand, M. (2023). Grandir en Polynésie française et se projeter dans l'avenir. Les aspirations éducatives et professionnelles des élèves de troisième. *Agora débats/jeunesses*, 94(2), 117-138. <https://doi.org/10.3917/agora.094.0117>
- Brinbaum, Y. & Delcroix, C. (2016). Les mobilisations familiales des immigrés pour la réussite scolaire de leurs enfants. Un nouveau questionnement sur l'investissement éducatif des milieux populaires. *Migrations Société*, 164(2), 73-98. <https://doi.org/10.3917/migra.164.0073>

- Cayouette-Remblière, J. (2014). Les classes populaires face à l'impératif scolaire. Orienter les choix dans un contexte de scolarisation totale. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 205(5), 58. <https://doi.org/10.3917/arss.205.0058>
- Cayouette-Remblière, J. (2015). De l'hétérogénéité des classes populaires (et de ce que l'on peut en faire). *Sociologie*, 6(4), 377. <https://doi.org/10.3917/socio.064.0377>
- Cayouette-Remblière, J. (2016). *L'école qui classe. 530 élèves du primaire au bac*. Paris : PUF.
- Cayouette-Remblière, J., Lion, G. & Rivière, C. (2020). Socialisations par l'espace, socialisations à l'espace : Les dimensions spatiales de la (trans)formation des individus. *Sociétés contemporaines*, 115(3), 5-31. <https://doi.org/10.3917/soco.115.0005>
- Coquard, B. (2022). *Ceux qui restent. Faire sa vie dans les campagnes en déclin*. Paris : La Découverte.
- Coupié, T. & Épiphanie, D. (2006). La ségrégation des hommes et des femmes dans les métiers : entre héritage scolaire et construction sur le marché du travail. *Formation Emploi*, 93, 11-27. <https://doi.org/10.4000/formationemploi.2204>
- Dabet, G., Épiphanie, D. & Personnaz, E. (2024). Origine sociale, diplôme et insertion : la force des liens. *Céreq Bref*, 452.
- Delahaye, J.-P. (2021). *Exception consolante : un grain de pauvre dans la machine*. Paris : Éditions du Labyrinthe.
- DEPP. (2021). *Géographie de l'école 2021* (n° 13). Paris : DEPP.
- DEPP. (2023). *L'orientation en fin de troisième reste marquée par de fortes disparités scolaires et sociales* (n° 23.40). Paris : DEPP.
- Dubet, F. (2004). *L'école des chances*. Paris : Seuil.
- Establet, R. (1988). Subversion dans la reproduction scolaire. *Revue économique*, 39(1), 71-91. <https://doi.org/10.2307/3502069>
- Guéaut, É., Jedlicki, F. & Noûs, C. (2021). L'émigration étudiante des « filles du coin » : entre émancipation sociale et réassignation spatiale. *Travail, genre et sociétés*, 46(2), 135-155. <https://doi.org/10.3917/tgs.046.0135>
- Haddad, M. (2023). Les projets de mobilité des jeunes réunionnais-es : une affaire de famille. *Agora débats/jeunesses*, 94(2), 139-153. <https://doi.org/10.3917/agora.094.0139>
- Hoggart, R. (1970). *La culture du pauvre : étude sur le style de vie des classes populaires en Angleterre*. Paris : Éditions de Minuit.
- Ichou, M., Goujon, A. & l'équipe de l'enquête DiPAS. (2017). Le niveau d'instruction des immigrés : varié et souvent plus élevé que dans les pays d'origine. *Population & Sociétés*, 541(2), 1-3. <https://doi.org/10.3917/popsoc.541.0001>
- INSEE. (2018). *Cartographie de la pauvreté à La Réunion* (Insee Analyses n° 34) La Réunion : INSEE.
- INSEE. (2024a). *L'essentiel sur... Mayotte*. La Réunion : INSEE.
- INSEE. (2024b). *Orientations et mobilités postbac à la Réunion*. (Insee Analyses La Réunion n° 95). La Réunion : INSEE.
- INSEE. (2025). *Formations et emploi. Édition 2025*. Paris : INSEE.

- Jedlicki, F. (2025). Des mandats parentaux inégalitaires ou différenciés ? Des trajectoires sociales et résidentielles d'adelphes rapportées à l'économie affective familiale. *Agora débats/jeunesses*, 99(1), 55-71. <https://doi.org/10.3917/agora.099.0055>
- Kunda, Z. (1990). The Case for Motivated Reasoning. *Psychological Bulletin*, 3(108), 480-498.
- Laferté, G. (2014). Des études rurales à l'analyse des espaces sociaux localisés. *Sociologie*, 5(4), 423. <https://doi.org/10.3917/socio.054.0423>
- Lahire, B. (2016). *Tableaux de famille ; heurs et malheurs scolaires en milieux populaires*. Paris : Seuil.
- Lottin, A., Breton, D., Marie, C.-V., Dauphin, S. & Flourey, É. (2023). *La mobilité sociale des jeunes aux Antilles et à la Réunion*. Paris : Ined.
- Mauger, G. (2017). Chapitre 2. Massification scolaire, culture anti-école et bonne volonté culturelle. Dans S. Bead & G. Mauger (dir.). *Une génération sacrifiée ?* (p. 35-47). Paris : Éditions Rue d'Ulm.
- Mohammed, M. (2011). *La formation des bandes. Entre la famille, l'école et la rue*. Paris : PUF.
- Mosconi, N. (1985). *Femmes et savoirs : la société, l'école et la division sexuelle des savoirs*. Paris : L'Harmattan.
- Orange, S. (2013). *L'autre enseignement supérieur. Les BTS et la gestion des aspirations scolaires*. Paris : PUF.
- Palheta, U. (2012). *La domination scolaire : sociologie de l'enseignement professionnel et de son public*. Paris : PUF.
- Peugny, C. (2013). *Le destin au berceau : inégalités et reproduction sociale*. Paris : Seuil.
- Selod, S., Grima, M.-A., Brandibas, J., M'Roivili K., Chatel L., Foubert, R., Imaho, J. P. & Brasier R. (2010). Des écoliers issus de la migration mahoraise et comorienne à la Réunion. *L'Autre*, 11(1), 79-93. <https://doi.org/10.3917/lautr.031.0079>
- Van de Velde, C. (2008). *Devenir adulte. Sociologie comparée de la jeunesse en Europe*. Paris : PUF.
- Van Zanten, A. (2010). Le choix des autres : jugements, stratégies et ségrégations scolaires. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 180(5), 24-34. <https://doi.org/10.3917/arss.180.0024>
- Willis, P. (2011). *L'École des ouvriers : comment les enfants d'ouvriers obtiennent des boulots d'ouvriers*. Paris : Agone.

Annexes

Tableau 1 • Tableau adelphie Ali

Adelphie Ali	
Moussa (1)	35 ans, cadre en entreprise, ancien inspecteur des impôts, réside à la Réunion Réunion (REU) : bac STG mention TB Hexagone (HEX) : Trappes (78) BTS CG – DCG – DSCG (bac+5)
Lamine (2)	29 ans, ingénieur en génie civil, réside à la Réunion REU : bac STIAC mention TB – L1 Génie civil – BTS ATI – prépa ATS HEX : école d'ingénieur ECAM EPMI de Cergy (bac+5)
Mohamed (3)	26 ans, Ingénieur en génie civil, réside à ce jour REU : bac S mention TB HEX : Prépa BCPST (échec) – BTS ATI – prépa ATS – ESTP Cachan (B+5)
Yousra (4)	24 ans, titulaire du CAPES de mathématiques REU : bac S mention TB – licence de mathématiques – master MEEF parcours mathématiques
Naima (5)	21 ans, titulaire d'une licence de mathématiques REU : bac S mention TB – prépa MPSI (concours ENS obtenus) – licence de mathématiques
Maïna (6)	18 ans, bac STI2S mention B REU : IFSI 1 ^{re} année
Nazra (7)	16 ans, moyenne générale de 18 en 3 ^e (REP +) puis collège & lycée privé (15,5 en 3 ^e privée)
Naïla (8)	10 ans, scolarisé en classe de CM2 à l'école de secteur, « très bonne élève »

Source : auteur (2025).

Tableau 2 • Tableau adelphie Adebayo

Adelphie Adebayo	
Laila (1)	20 ans, titulaire d'un baccalauréat général spécialité SES. HLP mention TB REU : licence AES, parcours étudiant non décohabité
Tatiana (2)	16 ans, meilleure élève de son collège REP + avec 18,5 de moyenne générale Dérogation vers le lycée public voisin de celui de secteur, 17,5 de moyenne en 2 ^e générale
Yassin (3)	16 ans, 3 ^e meilleur élève garçon de son collège REP+ avec 15,5 de moyenne générale Poursuit en 2 ^e pro. « métiers de la maintenance des matériels et des véhicules » où il est le meilleur élève de sa classe à la mi-année avec 16,5 de moyenne générale
Safia (4)	13 ans, en 5 ^e au collège REP+ avec 9,6 de moyenne générale De nombreux avertissements « comportement » et 2 exclusions temporaires de l'établissement
Karim (5)	10 ans, scolarisé en classe de CM2 à l'école de secteur

Source : auteur (2025).

Stratégies éducatives et trajectoires scolaires atypiques en milieu favorisé : entre reproduction et transformation des inégalités

*Karelle Stiassny**

Résumé

Cette contribution explore les pratiques éducatives parentales dans les milieux favorisés et leur rôle dans la constitution de trajectoires scolaires atypiques, en mobilisant un cadre théorique basé sur la sociologie de l'éducation (Bourdieu, 1970 ; Lahire, 1995, 2020) et les études sur les mobilités sociales (Van Zanten, 2009 ; Henri-Panabière, 2010). À travers une approche qualitative, elle s'appuie sur les résultats croisés d'un travail de master étudiant les représentations de l'échec scolaire dans les milieux aisés et d'une thèse (en cours) sur les pratiques parentales autour du travail scolaire à domicile.

Le cadre théorique s'articule autour des notions de capital culturel, social et économique (Bourdieu, 1970), en montrant comment ces ressources sont mobilisées pour atténuer les effets des trajectoires scolaires perçues comme « déviantes » (Becker, 1963). Bien qu'appuyé sur des références classiques, il est enrichi par des concepts récents, tels que la parentocratie (Brown, 1990 ; Duru-Bellat, 2018) et les stratégies familiales éducatives (Tinembart, 2015). La notion de « méshéritiers » (Henri-Panabière, 2010) éclaire les cas où, malgré des avantages sociaux, des échecs scolaires ponctuels surviennent, souvent vécus comme un tabou. Les concepts de projections parentales (de Gaulejac, 1987) et d'entre-soi (Van Zanten, 2009) permettent d'analyser les tensions entre la pression à la réussite et les aspirations des enfants.

Ces théories mettent en lumière la transition d'un système éducatif basé sur le mérite individuel vers un système où les ambitions parentales jouent un rôle central. Les pratiques éducatives parentales, notamment autour du travail scolaire à domicile, deviennent essentielles pour maintenir ou renforcer l'ascension sociale dans un contexte de compétition scolaire accrue.

Sur le plan méthodologique, cette recherche combine deux approches complémentaires : des entretiens biographiques auprès de jeunes ayant connu des trajectoires scolaires atypiques, révélant des stratégies parentales variées et la stigmatisation de l'échec scolaire ; et des observations ethnographiques dans neuf familles mettant en lumière des pratiques éducatives intensives, telles que la transformation d'objets de la vie quotidienne en outils pédagogiques et le recours à des savoirs extrascolaires.

Les résultats montrent que ces familles, grâce à une forte intégration de l'école dans leurs stratégies de reproduction sociale, repositionnent leurs enfants dans des trajectoires valorisées malgré des bifurcations ou des échecs ponctuels (Stiassny, 2020). Cependant, ces processus soulèvent la question des inégalités accrues entre les familles capables d'investir massivement dans le soutien scolaire et celles qui en sont moins dotées.

Finalement, en examinant les expériences éducatives des enfants de milieux favorisés, cette étude croise les dimensions subjectives (représentations familiales, pratiques éducatives) et les choix scolaires observés (réussites, bifurcations, orientations atypiques). De plus, elle aborde un angle encore peu exploré en sociologie de l'éducation, en mettant en lumière l'influence des pratiques éducatives sur les trajectoires atypiques. Elle explore à la fois les mécanismes de reproduction sociale et les possibilités de transformation des inégalités (Bourdieu, 1970 ; Lahire, 1995).

* Université de Genève, Haute école pédagogique du canton de Vaud.

L'étude ne se limite donc pas à illustrer les processus de reproduction sociale, mais questionne aussi les dynamiques potentielles de transformation. Les trajectoires atypiques révèlent que des bifurcations inattendues, telles que des échecs ponctuels ou des réorientations, peuvent reconfigurer les hiérarchies éducatives et sociales. Par exemple, le repositionnement stratégique des familles favorisées face aux trajectoires perçues comme « déviantes » met en lumière des opportunités pour dépasser certaines assignations éducatives traditionnelles (Becker, 1963 ; Henri-Panabière, 2010). Cependant, seuls les groupes dotés de ressources éducatives et culturelles significatives mobilisent ces stratégies, ce qui peut paradoxalement accentuer les écarts avec les familles moins favorisées (Duru-Bellat, 2018 ; Van Zanten, 2009). Cette ambivalence montre que ces trajectoires remettent en question les normes scolaires tout en reproduisant de nouvelles inégalités.

Bibliographie

- Becker, H. S. (1963). *Outsiders: Studies in the sociology of deviance*. New York : The Free Press.
- Bourdieu, P. (1970). *La reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris : Minuit.
- Brown, P. (1990). The 'third wave': Education and the ideology of parentocracy. *British Journal of Sociology of Education*, 11(1), 65–85. <https://doi.org/10.1080/0142569900110105>
- De Gaulejac, V. (1987). *La névrose de classe*. Paris : Hommes et Groupes Éditeurs.
- Duru-Bellat, M., Farges, G. & Van Zanten, A. (2018). Chapitre 8. Les pratiques éducatives des familles. Dans *Sociologie de l'école* (5^e éd., p. 181-205). Paris : Armand Colin.
- Henri-Panabière, G. (2010). *Des « héritiers » en échec scolaire*. Paris : La Dispute.
- Lahire, B. (1995). *Tableaux de familles. Heurs et malheurs scolaires en milieux populaires*. Paris : Gallimard.
- Lahire, B. (Éd.). (2020). *Enfances de classe. De l'inégalité parmi les enfants*. Paris : Seuil.
- Stiassny, K. (2020). *L'échec scolaire dans les milieux favorisés : représentations et stratégies parentales*. Mémoire de master en sociologie de l'éducation. Université de Genève, Genève, Suisse.
- Tinembart, S. (2015). Les devoirs à domicile. Dans B. André et J.-C. Richoz (éd.). *Parents et enseignants. De l'affrontement à la coopération* (p. 199-220). Lausanne : Éditions Favre.
- Van Zanten, A. (2009). *Choisir son école. Stratégies familiales et médiations locales*. Paris : PUF.

Atelier 2

Parcours « improbables »

(Ne pas) hériter du métier ?

Des parcours d'entrée aux inégalités professionnelles entre agriculteur·ices

Antoine Dain, Caroline Mazaud**, Bertille Thareau** et Caroline Leroux****

Introduction

Longtemps caractérisé par une très forte clôture sociale, le groupe socioprofessionnel des agriculteur·ices, tend à s'ouvrir, sous l'effet conjoint d'une baisse de l'homogamie sociale et du développement de nouvelles trajectoires d'entrée dans le métier – entre « détours » professionnels d'enfants d'agriculteur·ices et reconversions de personnes non issues de ce milieu (Dubuisson-Quellier & Giraud, 2010). En parallèle, la « crise de reproduction » de la paysannerie française (Champagne, 2002), et plus largement la « crise de succession » que connaîtrait la profession agricole à l'échelle européenne (Burton & Fischer, 2015) se traduisent par une évolution des profils des personnes s'installant en agriculture, dont l'ampleur et les caractéristiques restent encore méconnues.

Cette transformation des modalités d'accès au métier d'agriculteur, dont l'ampleur et les caractéristiques restent encore peu étudiées en France, est susceptible de se répercuter également sur les pratiques et les lignes de clivage qui structurent le groupe professionnel. Comme le relevait Madlyne Samak, « *dans les groupes professionnels d'indépendants, généralement caractérisés par une forte clôture sociale, les différenciations professionnelles sont souvent le fait de personnes extérieures au "milieu"* » (Samak, 2021). La distance sociale aux instances de socialisation professionnelle (dont les organisations professionnelles, mais aussi la famille) peut alors favoriser l'adoption de pratiques non conventionnelles et l'engagement dans une forme hétérodoxe du métier, comme l'agriculture biologique (Nicolas, 2017 ; Samak, 2021). La mise en couple avec des personnes extérieures au milieu agricole, le fait de vivre dans des espaces urbains ou d'accumuler soi-même des expériences professionnelles non agricoles peuvent même être des facteurs de réussite, comme le montre l'exemple de la « nouvelle viticulture » (Garcia-Parpet, 2000).

On peut donc envisager que des personnes dont le parcours d'entrée dans le métier est atypique puissent faire valoir d'autres dispositions et ressources leur permettant de s'engager dans une forme hétérodoxe du métier, comme l'ont plus largement montré différents travaux mettant en lien les parcours d'entrée dans un métier indépendant et les manières de l'exercer, par exemple dans le commerce (Leblanc, 2017 ; Ocejo, 2017), l'artisanat (Dain, 2024 ; Jourdain, 2014a ; Mazaud, 2013 ; Ocejo, 2017) ou les travaux forestiers (Gros, 2017). En même temps, l'accès et le maintien dans l'indépendance professionnelle reposent encore grandement sur la transmission intrafamiliale d'un patrimoine, mais aussi de dispositions à l'indépendance (Colombier & Masclet, 2007 ; Gollac, 2008 ; Schepens, 2004), en particulier en agriculture (Bessière, 2010). Il est donc également possible que l'écart au modèle de la transmission intrafamiliale s'accompagne de difficultés spécifiques pour les agriculteur·ices au parcours atypique.

Finalement, la transformation des voies d'accès à la profession agricole est susceptible de recomposer les inégalités au sein de la profession agricole à deux égards : inégalités dans les parcours d'entrée dans le métier, d'une part, et inégalités induites par ces différents parcours et leurs répercussions sur les pratiques et les conditions d'exercice, d'autre part.

Nous proposons dans cette communication de traiter ensemble ces deux dimensions. Pour cela, nous nous appuyons sur une enquête par questionnaire, diffusée auprès de l'ensemble des personnes ayant accédé

* Post-doctorant au LARESS, chercheur associé au Cerlis et au LEST.

** Enseignante-chercheuse au LARESS (ESA).

*** Doctorante au LARESS et au Cerlis.

au statut d'agriculteur en 2018 et en 2022 et pour laquelle nous avons récolté près de 3 400 réponses. Ce matériau permet de saisir les dynamiques de recomposition de la profession agricole et les lignes de clivage qui traversent cette population de nouveaux et nouvelles installé-es. Abordant à la fois le parcours précédant l'installation, les ressources (économiques, culturelles et sociales) à disposition, les formes de socialisation à l'agriculture et les pratiques mises en œuvre sur l'exploitation, le questionnaire permet d'identifier ce qui distingue les héritiers et les non-héritiers, mais également différents profils au sein de chacune de ces catégories.

Nous présenterons dans un premier temps la typologie de profils d'installé-es que nous avons élaborée, qui permet de complexifier l'opposition entre héritiers-es et non-héritier-es en distinguant différentes manières d'accéder au métier sans avoir été socialisé comme repreneur potentiel d'une exploitation familiale. Nous rendrons ensuite compte des inégalités de pratiques et de conditions qui existent entre ces profils, en fonction de leur distance au parcours idéal typique de transmission du métier et de l'exploitation.

1. Diversité des parcours d'installation et des socialisations agricoles

Afin de faire émerger différents profils d'agriculteur-ices en fonction du parcours qui les a mené-es à l'installation, nous avons réalisé une analyse des correspondances multiples (ACM)¹ puis une classification ascendante hiérarchique (CAH). Le premier axe de l'ACM est structuré par le degré de socialisation au milieu agricole (annexe 1). Il oppose, d'une part, des modalités signalant que l'installation correspond davantage à une bifurcation, aussi bien du point de vue du parcours professionnel (plusieurs métiers exercés) que résidentiel (logement plus fréquemment en zone urbaine avant l'installation) et scolaire (pas de formation agricole initiale) ; et d'autre part, des modalités qui sont autant d'indice d'une transmission familiale et d'un travail de construction de la vocation agricole (participation régulière à l'exploitation familiale dans l'enfance, absence d'expériences professionnelles hors agriculture, mais expériences diversifiées sur des exploitations, formation agricole initiale).

Le second axe peut quant à lui s'interpréter comme étant structuré par le niveau de qualification en général et par les modalités de formation à la profession agricole en particulier : il oppose d'une part des individus très qualifiés (bac+5) et ayant exercé des emplois de cadres ou de profession intermédiaire, qui sont par ailleurs bien formés à l'agriculture (accumulation d'expériences professionnelles et de formation, voire formation agricole initiale), mais pas dans un contexte familial ; et d'autre part, des individus moins qualifiés (diplôme de niveau CAP, emploi d'ouvrier ou d'employé) et dont la formation à l'agriculture est moins assurée, passant surtout par une transmission informelle et relativement lâche dans la sphère familiale (pas de formation agricole et aucune expérience sur des exploitations, ou tout au plus des expériences informelles sur une exploitation familiale pouvant appartenir aux parents ou au conjoint).

Enfin, un troisième axe (non représenté) permet de distinguer une opposition entre un pôle qui pourrait correspondre à des trajectoires de contre-mobilité (retour au métier des parents après avoir exercé une profession urbaine très qualifiée) et des installations hors cadre familial de membres des classes populaires.

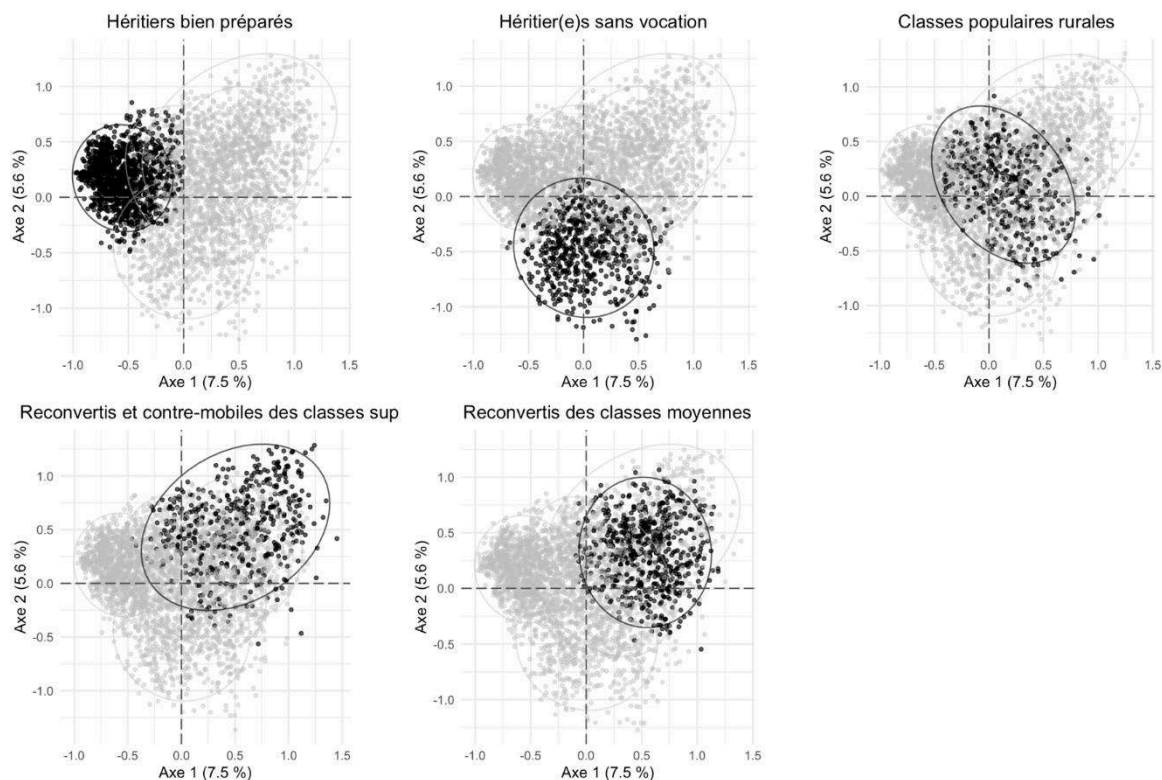
La CAH réalisée à la suite de cette ACM nous a permis d'identifier cinq classes², représentées sur les deux premiers plans factoriels dans les figures 1 et 2. La première, que nous désignons comme les « héritiers bien préparés », rassemble une nette majorité d'enfants d'agriculteurs (96 %) chez qui la socialisation au métier agricole est la plus marquée et la plus systématique, aussi bien dans la sphère familiale qu'au long du parcours scolaire puis professionnelle. En effet, ses membres ont généralement suivi une formation agricole initiale (dans neuf cas sur dix), participaient régulièrement au travail sur l'exploitation familiale (neuf sur dix

¹ Plus précisément, une ACM spécifique (Chiche & Le Roux, 2010) permettant de neutraliser les valeurs manquantes.

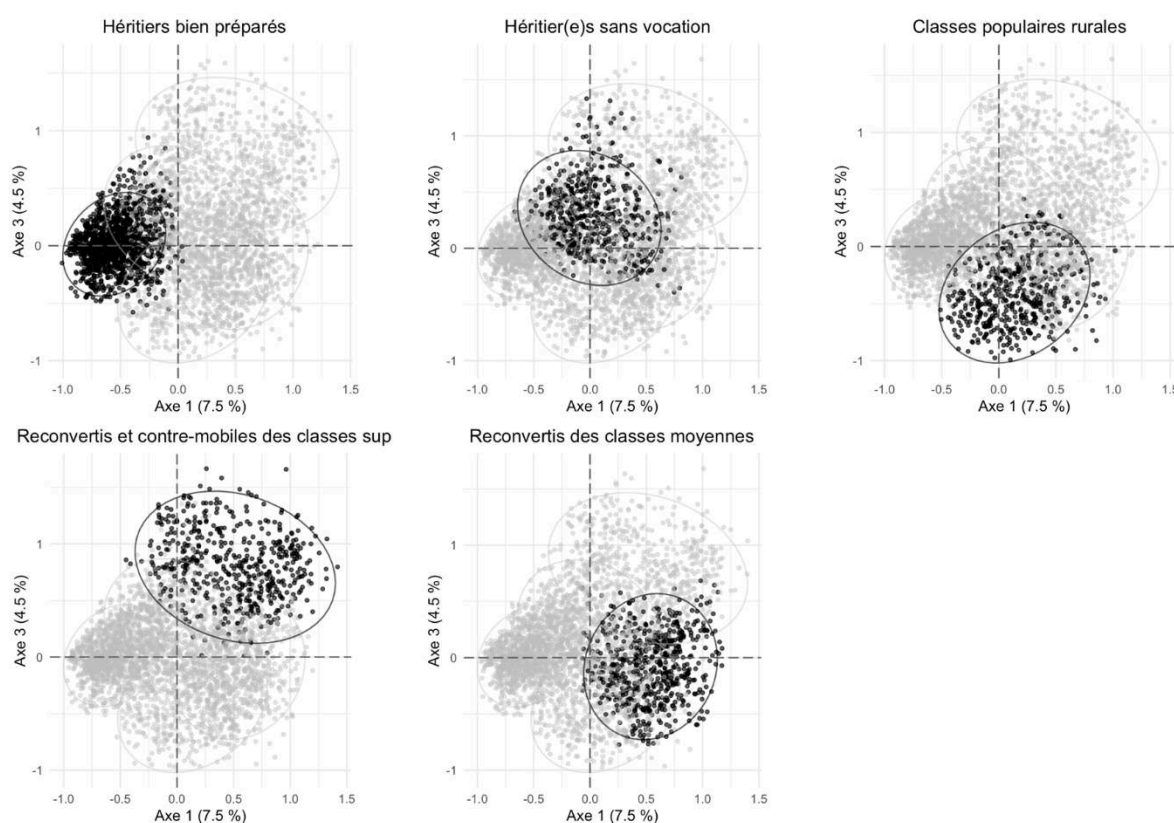
² Nous avons testé toutes les partitions de trois à sept classes. Celle en cinq classes a été retenue parce qu'elle correspondait à une perte d'inertie limitée tout en étant sociologiquement pertinente. Elle permettait en effet de bien différencier des situations distinctes (par exemple entre personnes en reconversion issues des classes populaires ou des classes moyennes, confondues dans la partition en quatre classes) tout en faisant ressortir des classes suffisamment homogènes pour être interprétables (la partition en six classes faisait par exemple apparaître une classe principalement structurée par le genre mais regroupant des profils plus hétérogènes du point de vue de l'origine familiale).

également), et ont complété cette socialisation au métier par des expériences de formation et professionnelles dans des exploitations de tiers (dans neuf cas sur dix là encore). La multiplication des expériences et des modalités de socialisation à l'agriculture peut s'interpréter comme le signe d'une construction au long cours de la « vocation » agricole (Bessière, 2010), qui se traduit pour ces héritiers par une installation survenant généralement tôt dans le parcours de vie (80 % avant 35 ans, contre 47 % dans le reste de l'échantillon).

Figure 1 • Position des cinq classes de profils d'installation sur les axes 1 et 2 de l'ACM



Source : données des auteur·ices.

Figure 2 • Position des cinq classes de profils d'installation sur les axes 1 et 3 de l'ACM

Source : données des auteur·ices.

Cette classe, qui compte les effectifs les plus élevés parmi les cinq classes dégagées (34 % de l'échantillon), se rapproche ainsi du modèle idéal typique de transmission intrafamiliale du métier. Dès lors, la comparaison de cette classe avec les suivantes offre la possibilité d'identifier les différentes manières dont le parcours d'entrée en agriculture peut s'écarter de cette norme – à la fois au sens normatif, pour ce que représente ce modèle de la transmission intrafamiliale dans l'imaginaire de l'accès à la profession agricole, et au sens statistique, puisqu'il s'agit de la classe modale. Pour le dire autrement, les autres classes nous informent sur les différentes façons dont on peut accéder à la profession agricole sans « hériter » du métier, ou tout du moins en en héritant de manière moins attendue et systématique.

Ainsi, la seconde classe (22 % de l'échantillon) correspond également à des « héritiers » dans la mesure où elle concentre une majorité d'enfants d'agriculteurs (sept sur dix) ou de personnes ayant des agriculteurs dans leur famille proche (94 %), qui s'installent en reprenant l'exploitation de membres de leur famille (dans huit cas sur dix). Mais elle regroupe des profils qui ne semblent pas avoir été socialisés comme des repreneurs potentiels de manière aussi nette que les membres de la première classe – des « héritier·es sans vocation ». On peut tout d'abord relever qu'il s'agit principalement de femmes (six sur dix, contre huit hommes sur dix dans la première classe), qui tendent à être moins souvent perçues et traitées comme repreneuses potentielles de l'exploitation (et plus largement, d'un métier indépendant) que leurs éventuels frères (Bessière, 2010 ; Gollac, 2008). Par ailleurs, les membres de cette classe n'ont, pour les deux tiers, aucune formation agricole au moment de s'installer, n'ayant accumulé tout au plus que des expériences informelles de travail agricole (en dehors de toute formation ou emploi salarié), sur des exploitations appartenant à des membres de la famille (dans un cas sur deux). Même sur ces exploitations familiales, leur participation au travail agricole est beaucoup plus ponctuelle que ce qu'on constatait pour la première classe (« jamais ou presque » dans un cas sur cinq, et « parfois, occasionnellement » pour un tiers des membres de la classe). Ainsi, leur parcours professionnel ne les disposait pas à l'installation en agriculture : 92 % ont exercé au moins un métier non agricole auparavant. « Héritiers » au sens où ils ont été socialisés dès l'enfance au travail agricole et ont

souvent repris une exploitation familiale, les membres de cette classe n'en restent donc pas moins des repreneurs improbables, par contraste avec les « héritiers bien préparés ».

Les trois autres classes identifiées se distinguent encore davantage de la première en ce qu'elles ne regroupent plus majoritairement des enfants d'agriculteurs. Elles se différencient principalement les unes des autres en fonction de la position socioprofessionnelle de leurs membres avant l'installation. On distingue ainsi un premier groupe rassemblant des membres des classes populaires, principalement rurales (90 %) mais non issues d'un ménage agricole (97 % n'ont pas de parents agriculteurs). Un second groupe correspond à des bifurcations de membres des classes moyennes sans ancrage agricole (les trois quarts n'ayant pas de parent agriculteur). Enfin, on trouve une classe composée d'une nette majorité de membres des classes supérieures urbaines (85 % de bac+5, 80 % de cadres, 61 % d'urbains). Elles représentent respectivement 16, 20 et 8 % de l'échantillon. On peut considérer que ces différents profils sont en « bifurcation » (Bessin, Bidart & Grossetti, 2010), leur installation en agriculture ne s'inscrivant pas à première vue dans la continuité de leur parcours professionnel ou dans la transmission intrafamiliale du métier. Toutefois, ils présentent des modalités distinctes de socialisation au monde agricole.

Les installé·es issu·es des classes populaires rurales, bien qu'ils ne soient pas enfants d'agriculteur, ont néanmoins reçu une socialisation agricole – comme en témoigne le fait que les deux tiers d'entre eux ont suivi une formation agricole initiale, ou que 92 % des membres de la classe ont accumulé des expériences d'emploi ou de formation sur des exploitations agricoles. Ils ont plus largement bénéficié d'une socialisation rurale, qui se repère par exemple dans leurs modalités d'accès aux terres (63 % ayant bénéficié du bouche-à-oreille plutôt que de passer par la chambre d'agriculture ou une autre institution) ou dans le fait qu'ils habitaient déjà en zone rurale avant leur installation (pour 90 % d'entre eux). Bien que près des trois quarts aient au moins un agriculteur au sein de leur famille (hors parents), leur socialisation agricole semble toutefois peu reposer sur la sphère familiale, ou de manière diffuse : les exploitations agricoles sur lesquelles les membres de la classe accumulent de l'expérience appartiennent à des personnes extérieures à la famille dans les deux tiers des cas, et parmi ceux ayant des agriculteurs dans leur famille, ils n'y travaillaient qu'« occasionnellement » (25 %), voire « jamais ou presque » (31 %).

Par contraste, la socialisation agricole des reconverti·es des classes moyennes est beaucoup plus ténue, voire inexistante : les trois quarts ne comptent aucun agriculteur dans leur famille, un tiers ne dispose d'aucune expérience sur une exploitation, et ils habitaient deux fois plus souvent en zone urbaine que l'ensemble de l'échantillon (41 % contre 21 %). Si 30 % des membres de la classe ont suivi une formation agricole initiale, la plupart ont suivi une formation plus tardivement (28 % de formation agricole continue), voire s'installent sans formation (40 %). Leur parcours scolaire puis professionnel s'est ainsi déroulé à distance du monde agricole : 93 % ont exercé au moins un métier en dehors de l'agriculture, voire plus de deux pour 53 % des membres de la classe. Leur faible ancrage agricole se répercute alors sur les modalités d'installation : 82 % créent leur exploitation plutôt que d'en reprendre une existante ou de s'y associer.

Enfin, pour la classe regroupant des personnes issues des classes supérieures, l'installation agricole constitue une bifurcation du point de vue résidentiel (61 % vivaient en zone urbaine), scolaire (85 % de bac+5), professionnel (80 % de cadres). Néanmoins, pour une partie de ses membres, cette bifurcation peut s'interpréter comme une contre-mobilité (Bertaux, 1974), c'est-à-dire un retour au métier des parents après un passage dans une autre catégorie socioprofessionnelle. Ainsi, 33 % n'ont aucun agriculteur dans leur famille, mais on trouve également 42 % d'enfants d'agriculteurs, et plus du tiers reprennent ou s'associent à une exploitation appartenant à des membres de leur famille, tandis que la moitié créent leur propre exploitation. Le principal critère qui sous-tend la construction de cette classe est donc l'appartenance aux classes supérieures urbaines avant l'installation, mais ce critère dissimule deux profils distincts du point de vue de la socialisation à l'agriculture en amont de cet accès aux classes supérieures. Dans la suite, nous distinguerons donc les membres de cette classe selon qu'ils ont des parents agriculteurs (et peuvent être considérés comme des contre-mobiles) ou non (les désignant alors comme des reconvertis).

Finalement, la typologie présentée permet de mettre au jour la diversité des modalités de (non-)socialisation au monde agricole et d'accès à la profession d'agriculteur·ice. Il devient alors possible d'interroger la manière dont ces différences de parcours peuvent produire des inégalités en se répercutant sur la pratique du métier ou les difficultés rencontrées dans l'exercice de l'activité.

2. Des différences de parcours aux différences de pratiques

L'intensité et la précocité de la socialisation agricole s'avèrent-elles être des avantages dans l'accès au métier et l'exercice de celui-ci ? Ou les « détours » dans d'autres univers sociaux et professionnels confèrent-ils des ressources alternatives permettant de se faire une place dans le milieu agricole ?

2.1. De plus ou moins grandes difficultés rencontrées dans le métier

Une première manière de mesurer les éventuelles difficultés rencontrées consiste à s'intéresser aux revenus tirés de l'exploitation. Il ressort ainsi que les héritiers bien préparés, dont on peut considérer qu'ils ont le parcours d'installation le plus typique et la socialisation au métier la plus poussée, semblent relativement moins exposés à des difficultés économiques (tableau 1) : seulement 18 % d'entre eux rencontrent des difficultés à tirer un revenu de l'exploitation, quand cela concerne environ un tiers d'héritier-es sans vocation, des membres des classes populaires rurales et des contre-mobiles des classes supérieures, près de la moitié des reconvertis des classes supérieures, et plus de la moitié des reconvertis des classes moyennes. En un sens, il semblerait que, quelles que soient les formes qu'elle a pu prendre, plus la socialisation agricole est forte, moins les agriculteur-ices sont susceptibles d'être exposé-es à des difficultés économiques, même si d'autres dimensions peuvent intervenir – comme la position sociale antérieure, qui expliquerait que les reconvertis des classes moyennes connaissent des difficultés plus marquées encore que ceux des classes supérieures.

Tableau 1 • Modalités de prélèvement d'un revenu sur l'exploitation

Mode de rémunération	Héritiers bien préparés N = 1170	Héritier(e)s sans vocation N = 752	Classes populaires rurales N = 551	Reconvertis des classes moyennes N = 667	Reconvertis des classes sup. N = 148	Contre-mobiles cl. sup. N = 109	Ensemble N = 3 397
Je me prélève un montant mensuel fixe	43 %	30 %	34 %	13 %	21 %	24 %	31 %
Je prélève un montant minimum, et parfois plus selon les résultats	13 %	13 %	11 %	9 %	6 %	15 %	12 %
Je prélève un montant variable, en fonction des besoins	26 %	26 %	21 %	23 %	26 %	28 %	25 %
Les résultats de l'entreprise ne me permettent pas de me prélever un revenu	18 %	31 %	34 %	55 %	47 %	33 %	32 %

Note : le test du Khi-deux indique une association significative ($\chi^2 = 345,9$, $p < 0.01$).

Lecture : parmi les reconvertis des classes supérieures, 47 % ne sont pas en mesure de se dégager un revenu régulier de l'exploitation.

Source : données des auteur-ices.

Cette tendance se confirme lorsqu'on se penche sur le montant des revenus tirés de l'exploitation³ (tableau 2) : là encore, les héritiers bien préparés sont sous-représentés parmi les agriculteur-ices gagnant moins de 500 euros mensuels (un quart d'entre eux étant concernés), tandis que celles et ceux ayant connu une socialisation agricole plus diffuse sont plus souvent concernés (autour de 40 % pour les héritier-es sans vocation, les classes populaires rurales et les contre-mobiles des classes supérieures), et que les reconvertis

³ La question correspondante était : « En moyenne, actuellement, quel revenu mensuel vous prélevez-vous effectivement ? »

des classes supérieures et, surtout, des classes moyennes sont les deux classes se retrouvant le plus souvent dans ce cas de figure. Plus largement, les héritiers bien préparés sont la seule classe dont la majorité des membres (55 %) tirent en moyenne plus de 1 000 euros mensuels de l'exploitation. Une régression logistique binaire, testant la probabilité de tirer plus de 1 000 euros mensuels de l'exploitation en fonction de la classe de parcours d'installation et contrôlant plusieurs variables⁴, permet de confirmer que les reconvertis des classes moyennes et supérieures ont significativement moins de chance (au seuil de 1 %) d'être dans ce cas de figure que les héritiers bien préparés⁵.

Tableau 2 • Revenus nets mensuels tirés de l'exploitation

Revenus de l'exploitation	Héritiers bien préparés N = 1 170	Héritier(e)s sans vocation N = 752	Classes populaires rurales N = 551	Reconvertis des classes moyennes N = 667	Reconvertis des classes sup N = 148	Contre-mobiles des cl. sup. N = 109	Ensemble N = 3 397
Moins de 500 €	25 %	40 %	37 %	65 %	55 %	39 %	40 %
500 à 999 €	18 %	23 %	19 %	16 %	18 %	15 %	19 %
1 000 à 1 499 €	25 %	18 %	19 %	11 %	13 %	15 %	19 %
1 500 à 1 999 €	18 %	13 %	14 %	4 %	7 %	18 %	13 %
2 000 € ou plus	12 %	6 %	11 %	4 %	7 %	14 %	9 %

Note : le test du Khi-deux indique une association significative ($\chi^2 = 330,95$, $p < 0.01$).

Lecture : parmi les héritiers bien préparés, 12 % tirent en moyenne un revenu supérieur à 2 000 euros nets mensuels de leur exploitation.
Source : données des auteur·ices.

Au-delà des revenus, notre questionnaire interrogeait plus largement les différentes difficultés éventuellement rencontrées dans l'exercice du métier. Une nouvelle régression logistique permet cette fois de relever que par comparaison aux héritiers bien préparés, toutes les classes à l'exception des contre-mobiles des classes supérieures ont significativement plus de risques d'éprouver des douleurs physiques depuis leur entrée dans le métier (au seuil de 1 %, en contrôlant pour l'année d'installation et l'âge). Les reconvertis des classes moyennes comme supérieures ont par ailleurs significativement plus de risques que les héritiers bien préparés de se plaindre d'une charge de travail plus élevée qu'anticipé (là encore au seuil de 1 % et avec les mêmes variables contrôlées).

2.2. Les variations des manières de concevoir le métier

Bien sûr, les écarts constatés pourraient être liés à des attentes subjectives ou des pratiques professionnelles différentes. On peut par exemple relever que les reconvertis des classes moyennes tendent à s'installer sur des exploitations plus petites (SAU moyenne de trente hectares contre quatre-vingt-dix pour le reste de l'échantillon) et orientées vers des types de production spécifiques (30 % sont spécialisés en fruits ou légumes contre 10 % dans le reste de l'échantillon). Il importe donc de relier les inégalités professionnelles au sens attribué à l'installation et à l'engagement dans le métier agricole. Pour cela, il est utile de tenir compte des motivations à l'installation, de la définition que se donnent les installé·es du métier et des pratiques déployées dans l'activité.

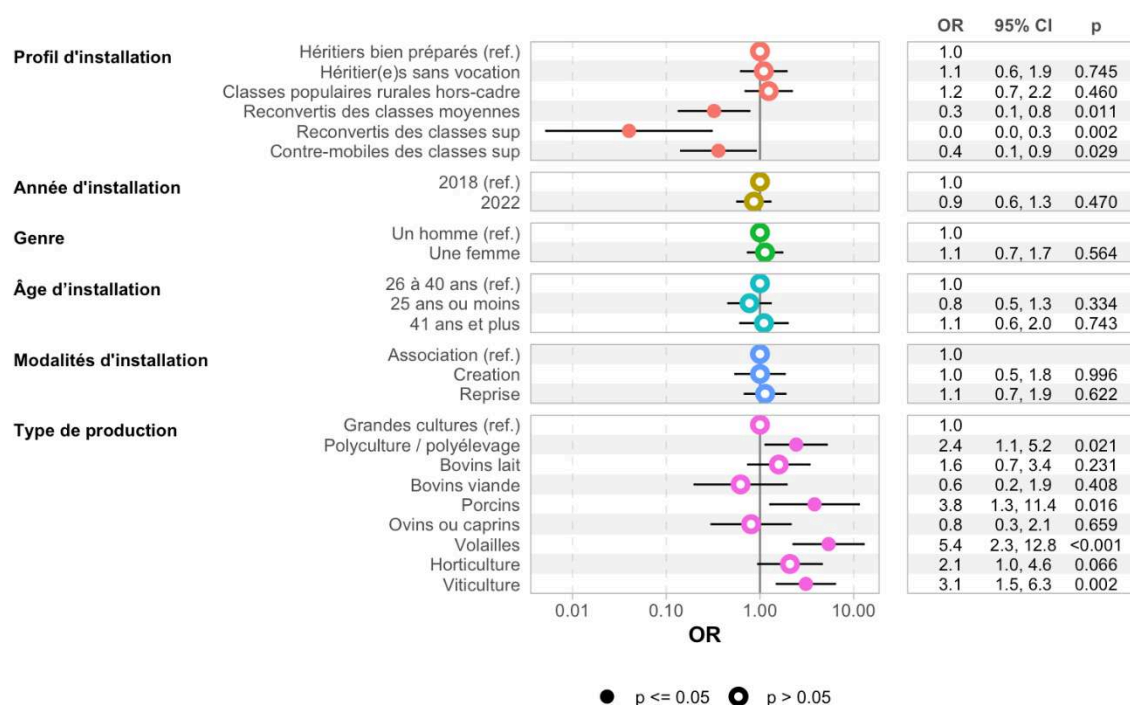
L'analyse des motivations à l'installation, tout d'abord, permet de mettre au jour ce qui est recherché dans l'activité. Sans surprise, les reconvertis des classes moyennes et supérieures ainsi que les reconvertis des classes supérieures, qui exerçaient pour la plupart une profession intermédiaire ou intellectuelle supérieure,

⁴ À savoir l'âge, le genre, le type de production (bovins lait ou viande, grandes cultures, fruits et légumes...), l'année d'installation (2018 ou 2022), des modalités d'installation (création, reprise ou association) et du nombre d'associés.

⁵ Les contrastes marginaux moyens indiquant que la proportion attendue de reconvertis des classes moyennes à tirer un revenu supérieur à 1 000 euros est inférieure de 15 de point de pourcentage à celle des héritiers bien préparés (et 9 points pour les reconvertis des classes supérieures).

ont significativement moins de chance que les autres classes de citer des motivations économiques parmi leurs motivations à l'installation⁶ (figure 3).

Figure 3 • Coefficients de la régression logistique sur le fait de citer l'argent comme une des trois principales motivations à l'installation



Lecture : les contre-mobiles des classes supérieures ont significativement moins de chances (au seuil de 1 %) que les héritiers bien préparés d'avoir répondu « mieux gagner sa vie » parmi leurs trois principales motivations à l'installation plutôt que de ne pas l'avoir fait (*odds-ratio* de 0,4). Les éleveurs de volaille ont significativement plus de chances que les installés en grandes cultures d'avoir invoqué cette motivation économique plutôt que de ne pas l'avoir fait (*odds-ratio* de 5,4).

Source : données des auteurs-ices.

Leur installation pourrait s'interpréter de ce point de vue comme une forme de « déclassement volontaire » d'un point de vue économique (de Rugy, 2018), de sorte que leurs plus faibles revenus ne reflètent pas seulement des difficultés plus grandes mais aussi, dans une certaine mesure, de moindres ambitions économiques. Ajoutons que les membres de ces classes peuvent plus souvent compter sur d'autres sources de revenus que le reste de l'échantillon (salaire du conjoint, autre activité salariée ou indépendante en parallèle à l'agriculture, revenus locatifs ou encore aides ou allocations). Ceci tend à atténuer les inégalités de revenus si on ne considère pas simplement ceux tirés de l'exploitation et pourrait sous-tendre leur rapport moins « économique » à l'activité.

À l'inverse, les reconvertis des classes moyennes et supérieures ont significativement plus de chances que les héritiers bien préparés d'indiquer avoir été motivés par le souhait de travailler dehors. Enfin, les personnes issues des classes populaires rurales et des classes moyennes et supérieures ont significativement plus de chances que les héritiers (bien préparés ou sans vocation) de justifier leur installation par la volonté de mettre en œuvre leurs valeurs et de se sentir utiles. Ceci suggère que leur installation est motivée par un rapport au métier agricole davantage orienté vers des finalités « expérientielles » qu'« instrumentales » (Mercure & Vultur, 2010).

⁶ Ici, et pour les résultats suivants, nous avons eu recours à une nouvelle régression logistique donnant l'effet de l'appartenance à chacune des classes de parcours d'installation sur la probabilité de citer chacune des réponses proposées comme l'une des trois principales motivations à l'installation. Cet effet était contrôlé pour l'âge, le genre, l'année d'installation, les modalités d'installation (création, association ou reprise) et le type de production.

On retrouve un résultat analogue lorsqu'on s'intéresse aux définitions du métier. Invités à choisir jusqu'à trois propositions, les héritiers (bien préparés et sans vocation) tendent à moins souvent se définir au prisme de la défense de l'environnement (moins d'un quart d'entre eux) que les classes populaires rurales et les contre-mobiles des classes supérieures (un tiers) et les reconvertis des classes moyennes et supérieures (dont la moitié environ choisissent cette option).

Une manière d'objectiver ces résultats relatifs aux rapports différenciés au métier consiste à regarder certaines pratiques concrètes, comme la proportion des membres de chaque classe à adopter une production biologique : alors que c'est le cas d'environ un individu sur cinq parmi les héritiers bien préparés ou sans vocation, cela concerne près de deux personnes sur cinq au sein des classes populaires rurales et les contre-mobiles des classes supérieures (36 et 40 % respectivement) et jusqu'à 75 % des reconvertis des classes supérieures (62 % pour leurs homologues des classes moyennes).

L'organisation du travail fournit également un autre indice de la manière dont le rapport au métier se traduit concrètement dans l'activité quotidienne et pourrait s'articuler notamment aux inégalités économiques constatées (tableau 3). Si l'on s'intéresse par exemple aux congés, alors qu'environ 45 % des membres des autres classes indiquent avoir pris moins d'une semaine au cours des douze derniers mois, seulement un quart des installés issus des classes supérieures (reconvertis comme contre-mobiles) sont dans ce cas de figure. Inversement, ils sont deux sur cinq à avoir pris au moins trois semaines de congés, soit le double de la moyenne de l'échantillon. Une tendance similaire se dégage en ce qui concerne le travail le week-end : les classes supérieures sont surreprésentées parmi les agriculteur·ices qui ne travaillent généralement pas le week-end, ou travaillent certains week-ends, mais pas d'autres. En revanche, les héritier·es sans vocation, les classes populaires rurales et les reconvertis des classes moyennes tendent à plus souvent travailler autant qu'en semaine. Ceci est particulièrement vrai des reconvertis des classes moyennes, ce qui invite à les distinguer de leurs homologues des classes supérieures : pour les premiers, la faiblesse des revenus semble plus souvent correspondre à des difficultés économiques (en réponse auxquelles un fort engagement dans le travail serait exigé) tandis que pour les seconds, elles pourraient plus souvent correspondre à une situation davantage choisie, consistant à vivre le « métier comme style de vie » (Bajard & Perrenoud, 2013), à mettre en œuvre ses convictions tout en limitant l'emprise du travail.

Tableau 3 • Congés annuels

Total des congés pris l'année précédente	Héritiers-es bien préparés	Héritier-es sans vocation	Classes pop. rurales	Reconverti-es classes moy.	Reconverti-es classes sup.	Contre-mobiles des classes sup.	Ensemble
Moins d'une semaine	47%	48%	46%	47%	26%	24%	45%
Une à deux semaines environ	40%	34%	34%	29%	33%	36%	35%
Trois à quatre semaines environ	9%	11%	15%	16%	24%	27%	13%
Un mois ou plus	4%	7%	6%	9%	17%	12%	6%

Note : le test du Khi-deux indique une association significative ($\chi^2 = 141,82$, $p < 0.01$).

Lecture : parmi les héritiers bien préparés, 47 % ont pris moins d'une semaine de congés au cours de l'année précédente contre 4 % qui ont pris un mois ou plus.

Source : données des auteur·ices.

Tableau 4 • Organisation du travail et repos hebdomadaire

Modalités de travail le week-end	Héritiers bien préparés	Héritier-es sans vocation	Classes pop. rurales	Reconverti-es classes moy.	Reconverti-es classes sup.	Contre-mobiles des classes sup.	Ensemble
Généralement, je ne travaille pas le week-end	3%	7%	4%	4%	10%	12%	5%
Je travaille à peu près autant qu'en semaine	34%	41%	42%	49%	28%	26%	39%
Je travaille certains week-ends, mais pas d'autres	26%	28%	21%	17%	31%	31%	24%
Je travaille, mais moins qu'en semaine (un jour sur deux, journées allégées...)	37%	25%	33%	30%	32%	31%	32%

Note : le test du Khi-deux indique une association significative ($\chi^2 = 114,61$, $p < 0.01$).

Lecture : seuls 3 % des héritiers bien préparés ne travaillent généralement pas le week-end, tandis que 34 % d'entre eux travaillent à peu près autant qu'en semaine.

Source : données des auteur·ices.

Conclusion

Cette communication apporte une contribution à la compréhension du rôle de la trajectoire familiale, scolaire et professionnelle dans la restructuration d'un groupe socioprofessionnel – ici, celui des agriculteur·ices – et des inégalités qui le traversent. Ce faisant, elle prolonge les nombreuses enquêtes de sociologie du travail ayant relevé les effets des parcours et des socialisations sur la manière d'exercer un métier et sur la structure du groupe professionnel (voir par exemple Avril, 2014 ; Cartier, 2003 ; Pichonnaz, 2017 ; Serre, 2009 ; Toffel & Longchamp, 2017), avec la particularité de saisir ces socialisations différenciées par une approche quantitative. Si cette démarche présente des limites quant à l'identification fine des dispositions transmises dans le cadre de ces différentes formes de socialisation et des mécanismes favorisant leur acquisition, elle a l'avantage de permettre d'identifier des parcours typiques d'entrée dans le métier et de pouvoir les mettre en relation avec des inégalités observées dans l'exercice de celui-ci, et pas seulement des styles professionnels distincts. Elle ouvre des perspectives de prolongement par des enquêtes de terrain, afin d'éprouver la typologie présentée ici, de tenter d'identifier plus finement les mécanismes par lesquels les différences de parcours se traduisent en inégalités professionnelles, et de déterminer ce qui relève d'inégalités subies, de modalités choisies d'exercer le métier d'une manière spécifique, ou encore de situations où il s'agit de faire « de nécessité vertu ». De tels prolongements pourraient concerner plus largement les professions indépendantes, à l'heure où l'agriculture (Gazo, 2023 ; Paranthoën, 2021) mais aussi l'artisanat (Dain, 2023 ; Jourdain, 2014b ; Mazaud, 2015) et le commerce (Leblanc, 2017) semblent susciter de plus en plus de reconversions – ou, du moins, attirer des profils nouveaux, plus dotés en capital culturel (Ocejo, 2017 ; Perrenoud, 2012).

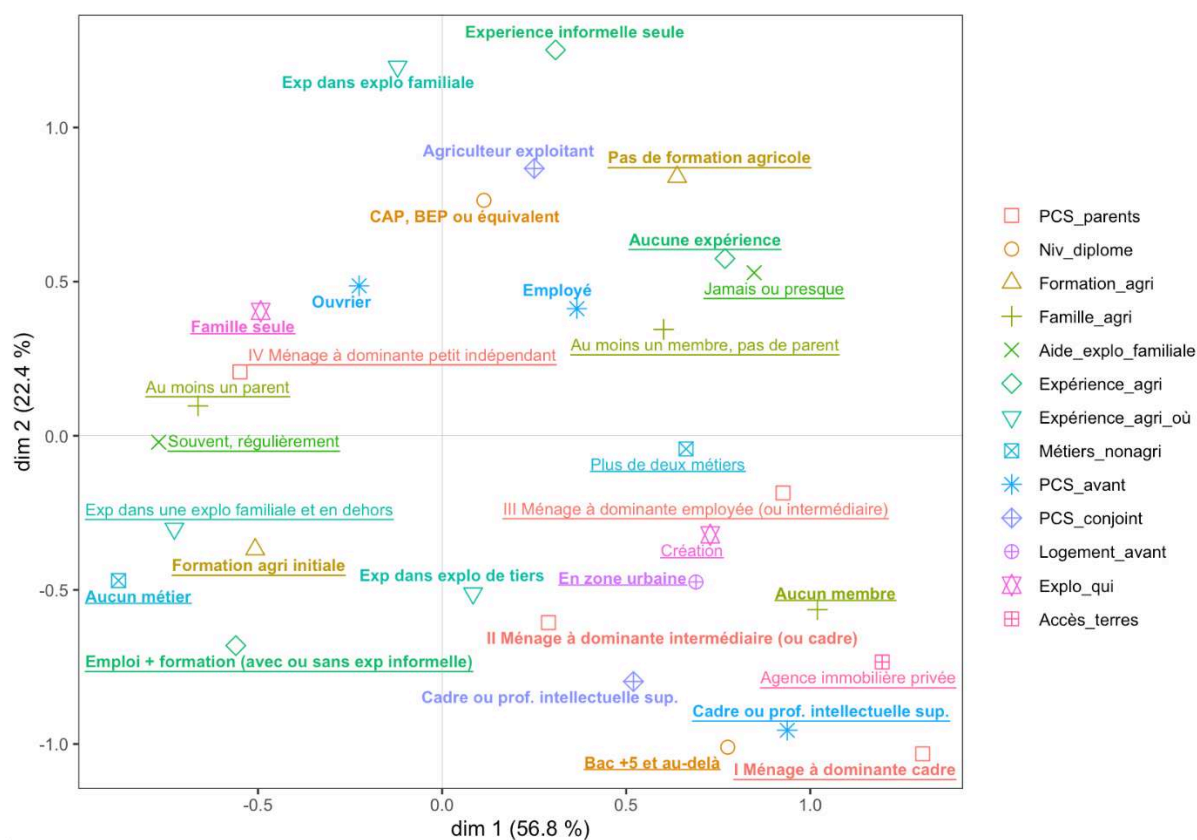
Bibliographie

- Avril, C. (2014). *Les aides à domicile. Un autre monde populaire*. Paris : La Dispute.
- Bajard, F. & Perrenoud, M. (2013). « Ça n'a pas de prix ». Diversité des modes de rétribution du travail des artisans d'art. *Sociétés contemporaines*, 91, 93-116.
- Bertaux, D. (1974). Mobilité sociale biographique. Une critique de l'approche transversale. *Revue française de sociologie*, 15(3), 329-362.
- Bessière, C. (2010). *De génération en génération ? Arrangements de famille dans les entreprises viticoles de Cognac*. Paris : Raisons d'agir.
- Bessin, M., Bidart, C. & Grossetti, M. (2010). Bifurcations. Les sciences sociales face aux ruptures et à l'événement. Paris : La Découverte.
- Burton, R. J. F. & Fischer, H. (2015). The succession crisis in European agriculture. *Sociologia Ruralis*, 55(2), 155-166.
- Cartier, M. (2003). Les facteurs et leurs tournées. Un service public au quotidien. Paris : La Découverte.
- Champagne, P. (2002). L'héritage refusé. La crise de la reproduction sociale de la paysannerie française. Dans G. Mauger & L. Pinto (dir.). *Lire les sciences sociales. Volume 5/2004-2008* (p. 21-27). Paris : Éditions de la Maison des sciences de l'homme.
- Chiche, J. & Le Roux, B. (2010). Développements récents en analyse des correspondances multiples. *Revue MODULAD*, 42, 110-117.
- Colombier, N. & Masclet, D. (2007). L'importance de l'environnement familial comme déterminant du travail indépendant. *Économie et Statistique*, 405(1), 99-118.
- Dain, A. (2023). *Des artisans de leur parcours. Les reconversions professionnelles de travailleur·euses très qualifié·es vers l'artisanat, entre mobilité professionnelle, (im)mobilité sociale et transformation des métiers*. Thèse de doctorat en sociologie, Aix-Marseille Université.
- Dain, A. (2024). Des professions dans l'ascenseur social ? Reconversions et requalifications dans l'artisanat. *Sociologie du travail*, 66(3).
- Dubuisson-Quellier, S. & Giraud, C. (2010). Agriculteurs et société : entre clôtures et passerelles. *Presses de Sciences Po*, 111-129.
- Garcia-Parpet, M.-F. (2000). Dispositions économiques et stratégies de reconversion. L'exemple de la nouvelle viticulture. *Ruralia* [en ligne], 07.
- Gazo, C. (2023). Se reconvertir dans l'agriculture : du retour au recours à la terre. *Études rurales*, 211(1), 140-163.
- Gollac, S. (2008). Travail indépendant et transmissions patrimoniales : le poids des inégalités au sein des fratries. *Économie et Statistique*, 417(1), 55-75.
- Gros, J. (2017). Travailleurs indépendants mais subalternes. Les rapports à l'indépendance des bûcherons non salariés. *Sociologie du travail*, 59(4).
- Jourdain, A. (2014a). *Du cœur à l'ouvrage. Les artisans d'art en France*. Paris : Belin.
- Jourdain, A. (2014b). Les reconversions professionnelles dans l'artisanat d'art. Du désengagement au réengagement. *Sociologies pratiques*, 28(1).

- Leblanc, F. (2017). Être commerçant dans l'est parisien, une opportunité pour « gentrifieur ». *Ethnologie française*, 165, 87-98.
- Mazaud, C. (2013). *L'artisanat français. Entre métier et entreprise*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- Mazaud, C. (2015). Trajectoires d'artisans d'hier et d'aujourd'hui. *Marche et organisations*, 24(3), 55-77.
- Mercure, D. & Vultur, M. (2010). *La signification du travail. Nouveau modèle productif et ethos du travail au Québec*. Québec : Presses de l'Université Laval.
- Nicolas, F. (2017). L'agriculture biologique : un travail pas comme les autres ? *Tracés. Revue de Sciences humaines*, 32, 69-90.
- Ocejo, R.E. (2017). *Masters of craft: Old jobs in the new urban economy*. Princeton, NJ : Princeton University Press.
- Paranthoën, J.-B. (2021). Des reconversions professionnelles en train de se faire vers le maraîchage biologique. Ethnographie d'une formation. *Travail et emploi*, 166-167(3-4), 103-129.
- Perrenoud, M. (2012). Artisanat et gentrification rurale en France méridionale. *SociologieS* [en ligne].
- Pichonnaz, D. (2017). *Devenirs policiers : une socialisation professionnelle en contrastes*. Lausanne : Antipodes.
- Rugy A. de (2018). Vouloir le déclassement ? De la critique des hiérarchies professionnelles à la critique de l'ordre économique. *Politiques de communication*, 10, 125-157.
- Samak, M. (2021). Devenir agriculteur biologique. Les conditions sociales d'une hétérodoxie professionnelle. *Sociétés contemporaines*, 124(4), 125-150.
- Schepens, F. (2004). L'entrepreneur, sa femme et leurs enfants : de la recherche de l'indépendance à son déniement. *Cahiers du Genre*, 37(2), 155-169.
- Serre, D. (2009). *Les coulisses de l'état social : enquête sur les signalements d'enfant en danger*. Paris : Raisons d'agir.
- Toffel, K. & Longchamp, P. (2017). Importer, transformer, diffuser les savoirs infirmiers. Trois figures de la lutte pour l'autonomisation d'une profession. *Anthropologie & Santé. Revue internationale francophone d'anthropologie de la santé*, 14.

Annexes

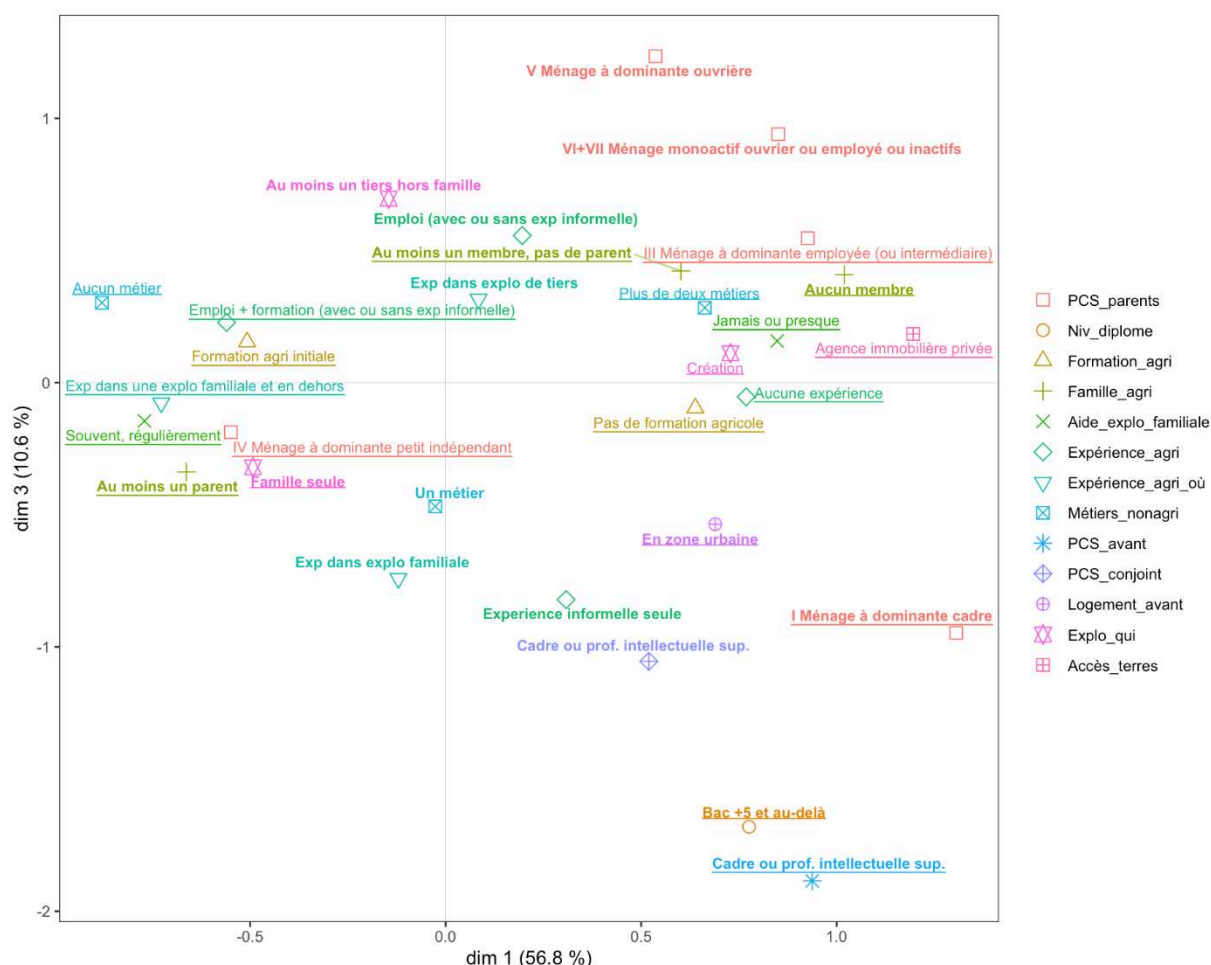
Annexe 1 • Nuage des modalités contribuant le plus aux axes 1 et 2 de l'ACM



Notes : les modalités soulignées (respectivement, en gras) sont celles qui contribuent plus que la moyenne au premier axe (respectivement, au second). La correction de Benzecri a été appliquée aux taux d'inertie expliquée par chaque axe. Une clarification de ce que mesure chaque variable figure en annexe 1.

Source : données des auteur·ices.

Annexe 2 • Nuage des modalités contribuant le plus aux axes 1 et 3 de l'ACM



Source : données des auteur·ices.

PCS parents : PCS ménage des parents.

Niv. diplôme : niveau de diplôme le plus élevé obtenu.

Formation agri : fait d'avoir suivi une formation agricole, et quand.

Famille agri : fait d'avoir des parents et / ou d'autres membres de la famille agriculteur-ices.

Aide_explo_familiale : régularité à laquelle on participait au travail sur l'exploitation familiale dans l'enfance, le cas échéant :

Expérience agri renvoie au type d'expériences accumulées sur des exploitations agricoles ;

Expérience agri où indique à qui appartenait là où les exploitations où ont été accumulées ces expériences ;

Métiers nonagri : nombre de métiers exercés hors agriculture avant l'installation.

PCS avant : PCS du dernier métier exercé hors agriculture avant l'installation.

PCS conjoint : PCS du conjoint éventuel.

Logement avant : caractéristiques du lieu de résidence avant l'installation (urbain ou rural).

Explo_qui : à qui appartenait l'exploitation reprise ou à laquelle l'individu s'est associé (ou indique « création » le cas échéant).

Accès terres : modalités d'accès aux terres, et à l'information sur leur disponibilité.

Destinées professionnelles des jeunes d'origine sociale modeste. Qui devient transclasse ?

Dominique Épiphané, Elsa Personnaz* et Gaëlle Dabet**

Résumé

« *La France est le pays de la reproduction des inégalités sociales et scolaires* » (Dubet, 2016, p. 14-15). En effet, le système scolaire français ne permet pas à l'ensemble des jeunes, quelle que soit leur origine sociale, d'avoir les mêmes chances de réussir et d'acquérir les mêmes diplômes et, en conséquence, d'avoir les mêmes armes et bagages pour entrer dans les mêmes conditions sur le marché du travail. Depuis les années 1960, l'effet de l'origine sociale sur les parcours scolaires et les niveaux de diplômes atteints est un des faits sociaux les plus documentés en sociologie (Bourdieu & Passeron, 1964 et 1970 ; Baudelot & Establet, 1971 et 1975).

Au Céreq, des travaux se sont penchés sur la question des effets de l'origine sociale sur l'insertion à partir des enquêtes Génération. Lopez et Thomas (2006) observent qu'à niveau et type de formation initiale donnés, si l'origine sociale joue peu sur le degré de participation à l'emploi, elle a des effets sur les qualités de celui-ci, et notamment sur les salaires. Calmand et Épiphané (2012) dans une étude sur les diplômé·es de l'enseignement supérieur vont dans le même sens et montrent qu'aux inégalités d'accès aux différentes filières s'ajoutent des inégalités sur le marché du travail. Goffette et Vallet (2018) en analysant l'évolution des liens entre origines sociales et trajectoires d'insertion sur vingt ans, concluent également à l'influence de ces origines sur les salaires et niveaux des emplois occupés après les cinq premières années de vie active. Enfin, les travaux de Lemistre (2017) portant plus spécifiquement sur le déclassement intragénérationnel en début de carrière montrent que l'origine sociale a un effet direct, avec un déclassement par rapport au diplôme souvent plus prononcé pour les jeunes d'origine sociale modeste : toutes choses prises en compte égales par ailleurs, une origine sociale favorisée diminue considérablement les probabilités d'être déclassé·e.

Malgré cet implacable effet de l'origine sociale (Dabet, Épiphané & Personnaz, 2023 et 2024a) largement relayé y compris en dehors du champ scientifique, certain·es défient les mécanismes de reproduction et les statistiques. Les figures de « transclasses », soit des individus ayant franchi les frontières de leur classe sociale d'origine, font l'objet depuis quelques années d'une attention particulière. Les histoires individuelles comme celles de Didier Eribon, d'Édouard Louis ou d'Annie Ernaux, rencontrent un écho médiatique conséquent. Chantal Jaquet, dans « Les transclasses ou la non-reproduction » (2014), explique en quoi la théorie de la reproduction sociale admet des exceptions dont il faut rendre compte et avance comment, à l'instar de la reproduction, la non-reproduction est également le fruit d'une « fabrique ».

Nous dresserons dans un premier temps un panorama des effets de l'origine sociale sur les parcours scolaires et les trajectoires professionnelles de la Génération 2017 avant de placer la focale sur les jeunes qui peuvent être qualifié·es de « transclasses ». Seront ainsi considéré·es les jeunes d'origine sociale modeste qui, trois ans après leur sortie du système scolaire, sont devenu·es cadre. Quels sont les principaux facteurs explicatifs d'une position professionnelle ascendante par rapport à leurs parents ? Enfin, nous étudierons si ces jeunes « transclasses » connaissent les mêmes modalités d'insertion et les mêmes situations professionnelles que leurs homologues d'origine sociale plus favorisée ; en d'autres termes, nous verrons si les jeunes transclasses sont des cadres comme les autres.

* Céreq – Centre d'études et de recherches sur les qualifications.

Cette proposition repose sur une étude effectuée dans le cadre du groupe d'exploitation de la Génération 2017 à 3 ans. Elle vient d'être publiée dans une collection du Céreq (Dabet, Épiphanie & Personnaz, 2024b) et s'inscrit dans l'axe 3 de l'appel à communications : *Des parcours « improbables » et des trajectoires « atypiques » qui transcendent et bousculent les inégalités.*

Bibliographie

Baudelot, C. & Establet, R. (1971). *L'école capitaliste en France*. Paris : La Découverte.

Baudelot, C. & Establet, R. (1975). *L'école primaire divise*. Paris : Maspero.

Bourdieu, P. & Passeron, J.-C. (1964). *Les Héritiers. Les étudiants et la culture*. Paris : Les Éditions de Minuit.

Bourdieu, P. & Passeron, J.-C. (1970). *La reproduction*. Paris : Les Éditions de Minuit.

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

Dabet, G., Épiphanie, D. & Personnaz, E. (2023). *Parcours scolaires et insertion professionnelle : l'implacable effet de l'origine sociale*. Marseille : Céreq, coll. « Céreq Études » (n° 51).

Dabet, G., Épiphanie, D. & Personnaz, E. (2024a). Origine sociale, diplôme et insertion : la force des liens. *Céreq Bref*, 452.

Dabet, G., Épiphanie, D. & Personnaz, E. (2024b). Destinées professionnelles des jeunes d'origine sociale modeste : qui devient transclasse ? Dans T. Couppié, D. Épiphanie, O. Joseph & E. Personnaz (coord.). *Premiers pas sur le marché du travail : quand les inégalités s'en mêlent. Exploitations de l'enquête 2020 auprès de la Génération 2017. TOME 1* (p. 101-119). Marseille : Céreq, coll. « Céreq Échanges » (n° 24).

Dubet, F. (2016). Égalité des chances scolaires : le paradoxe français. *Après-demain*, 38(2), 14-16.

Goffette, C. & Vallet, L.-A. (2018). Les trajectoires d'insertion professionnelle des jeunes portent-elles la marque de leurs origines socio-économique et culturelle ? Dans T. Couppié, A. Dupray, D. Épiphanie & V. Mora (coord.). *20 ans d'insertion professionnelle des jeunes, entre permanences et évolutions* (p 151-156). Marseille : Céreq, coll. « Céreq Essentiels » (n° 1).

Jaquet, C. (2014). *Les transclasses ou la non-reproduction*. Paris : PUF.

Lemistre, P. (2017). Déclassements et reclassements selon le diplôme et l'origine sociale. Marseille : Céreq, coll. « Working Paper » (n° 4).

Lopez, A. & Thomas, G. (2006). *L'insertion des jeunes sur le marché du travail : le poids des origines socioculturelles*. Coll. « Insee Références », *Données sociales – La société française, éd. 2006*, 293-305.

« Quand l'impossible se produit »

Parcours de jeunes de classes supérieures en raccrochage scolaire dans le privé catholique

*Alicia Jacquot**

Résumé

Afin de compléter les nombreuses recherches engagées sur les parcours de jeunes en situation de décrochage scolaire (Bernard, 2013), je m'intéresse à ce problème public sous l'angle de l'enseignement privé catholique sous contrat. Cet aspect n'a pas été enquêté au prisme des parcours des jeunes, ni dans ce monde social (Strauss, 1992) alors que ces structures sont parties prenantes sur ces dispositifs, notamment dans l'ouest (1995 pour la date de création de la mission d'insertion des jeunes de l'enseignement catholique). Il est donc intéressant de comprendre quels sont les particularités de ces jeunes et quels sont leur parcours, menant au décrochage puis au raccrochage scolaire (Pelletier & Alaoui, 2016). Afin de mieux dégager les spécificités et les similitudes de ces jeunes, je réalise une comparaison avec l'enseignement public, en prenant appui sur les travaux existants. De manière plus macro, ces éléments interrogent la place de l'enseignement privé catholique sous contrat dans la lutte contre les inégalités scolaires.

Ce travail est réalisé sur l'ouest de la France (Rennes et Angers) dans la mesure où les premiers dispositifs de raccrochage scolaire naissent sur ce territoire sous la forme de « Lycées Nouveau Départ ». Ces dispositifs prennent place dans des établissements privés catholiques sous contrat et prennent en charge des élèves en situation de décrochage scolaire qui désirent passer le baccalauréat. La comparaison avec le dispositif public « Lycée de la Nouvelle Chance » est pertinente, car c'est un dispositif de raccrochage similaire, sur une aire géographique identique et peut dévoiler les différences ou les similitudes existantes dans les parcours de ces jeunes.

Par ailleurs, il existe un paradoxe que cette recherche veut éclaircir. Au sein de ces établissements scolaires et donc, de ces dispositifs, sont accueillis des jeunes venant de milieux sociaux plus aisés (Van Zanten, 2009) que dans les établissements publics, alors que les chiffres sur le décrochage scolaire montrent que ce sont des élèves issus de classes populaires qui sont davantage touchés (Bernard, 2011). Comment se fait-il que ces jeunes échouent scolairement alors que leurs parents possèdent davantage de capitaux économiques et culturels ? (Henri-Panabière, 2010) Que nous disent ces parcours « atypiques » sur le décrochage scolaire des jeunes ? Quelles sont les différences et les similitudes dans les parcours des jeunes de l'enseignement privé catholique et dans l'enseignement public ?

Pour ce faire, j'ai eu accès aux archives de ces deux dispositifs pour réaliser une étude longitudinale des parcours de jeunes concernés à partir des dossiers d'admission (Cayouette-Remblière, 2011). Il semblerait qu'au fil du temps, les profils des élèves aient changé. Ces éléments me permettent de comprendre les évolutions des publics accueillis et la pluralité des profils de ces jeunes au début des dispositifs (Barrère, 2013) jusqu'à aujourd'hui dans le public et dans le privé.

Dans un deuxième temps et à partir des coordonnées prises dans les archives, j'ai réalisé vingt-cinq entretiens biographiques (Demazière & Dubar, 1997) auprès de jeunes issus de classes supérieures (parents cadres, médecins, avocats par exemple) pris en charge dans deux « Lycées Nouveau Départ » et dans un « Lycée de la Nouvelle Chance » de l'ouest, sur la base du volontariat.

Les premières analyses font ressortir cinq points importants qui seront présentés dans cette communication. Dans un premier temps, le genre joue un rôle majeur dans le parcours des enquêté-es et des raisons de leur

* Université de Rennes, laboratoire Arènes.

décrochage scolaire. En effet, les filles rencontrent davantage « d'accidents de parcours » liés à des violences sexistes et sexuelles ou de l'inceste que les garçons. Elles s'occupent également plus de leur famille lorsque survient un décès ou une maladie. Ensuite, le capital culturel est prépondérant dans la logique de raccrochage scolaire. Les jeunes dont les parents ont de forts capitaux raccrochent plus rapidement et poursuivent des études plus longues à la suite du dispositif. Troisièmement, le capital social à travers les relations amicales et familiales amène les jeunes à se comparer à leurs ami·es de milieux sociaux similaires, ce qui se traduit par une forte injonction à retourner en formation et d'avoir le baccalauréat, considéré comme un « minimum ». Ensuite, la question de la santé mentale des jeunes et de leur prise en charge en institution spécialisée conditionne les parcours scolaires, notamment le décrochage scolaire. Enfin, de manière générale et en comparaison avec les jeunes issus de milieux sociaux plus populaires, le capital économique n'est pas une variable d'ajustement pour elles et eux et le décrochage scolaire n'est pas du tout corrélé avec les résultats scolaires. Ainsi ces jeunes n'ont pas vécu de difficultés scolaires à proprement parler, ce qui ajoute à leur décrochage un sentiment d'échec d'autant plus fort.

Bibliographie

- Barrère, A. (2013). La montée des dispositifs : un nouvel âge de l'organisation scolaire. *Carrefours de l'éducation*, 36(2), 95-116.
- Bernard, P.-Y. (2011). Le décrochage des élèves du second degré : diversité des parcours, pluralité des expériences scolaires. *Les Sciences de l'éducation – Pour l'Ère nouvelle*, 44(4), 75-97.
- Bernard, P.-Y. (2013). *Le décrochage scolaire*. Paris : Presses universitaires de France, coll. « Que sais-je ? ».
- Cayouette-Remblière, J. (2011). Reconstituer une cohorte d'élèves à partir de dossiers scolaires. La construction d'une statistique ethnographique. *Genèses*, 85(4), 115-133.
- Demazière, D. & Dubar, C. (1997). *Analyser les entretiens biographiques. L'exemple des récits d'insertion*. Paris : Nathan.
- Henri-Panabière, G. (2010). *Des « héritiers » en échec scolaire*. Paris : La Dispute.
- Pelletier, L. & Alaoui D. (2016). Du décrochage provisoire au raccrochage scolaire : l'importance de la reconnaissance. *Questions Vives. Recherches en éducation*, 25.
- Strauss, A. L. (1992). Une perspective en termes de monde social. Dans *La trame de la négociation* (p. 269-282). Paris : L'Harmattan.
- Van Zanten, A. (2009). *Choisir son école. Stratégies familiales et médiations locales*. Paris : Presses universitaires de France.

Atelier 3

Trajectoires sélectives et articulations des inégalités

Double peine : l'impact des inégalités de genre et sociales sur l'accès aux CPGE scientifiques (2010-2020)

Magali Jaoul-Grammare*

Introduction

L'enseignement supérieur français se distingue par le rôle prééminent des grandes écoles, bien que celles-ci n'accueillent qu'une fraction infime des effectifs de l'enseignement supérieur. Il existe deux types de grandes écoles. Les écoles d'ingénieur d'une part, qui sont spécifiques à un établissement et recrutent au niveau bac au sein de classes préparatoires intégrées dans des établissements d'enseignement supérieur. Elles représentent environ 6 % des effectifs étudiants. Les ENS et très grandes écoles ensuite, accessibles via les classes préparatoires traditionnelles intégrées dans les lycées et où l'accès est très sélectif : seulement 3 % des effectifs étudiants intègrent chaque année ces formations (RERS, 2021). Ce système est à l'origine de nombreuses inégalités. En 2020, seulement 7,2 % des étudiants en classes préparatoires avaient un père ouvrier contre 51,2 % dont le père était cadre (RERS, 2021). De plus, au-delà d'être réservées à une certaine élite sociale, les classes préparatoires sont longtemps restées hermétiques à l'accueil des jeunes filles conduisant Jarraud (2021) à évoquer « *un ghetto social et genré* ». En effet, en raison de leur histoire, les classes préparatoires ont longtemps été dominées par les domaines militaires et scientifiques, deux secteurs historiquement perçus comme incompatibles avec l'éducation des femmes. Ce n'est toutefois que dans les années 1970 que les grandes écoles jusqu'alors exclusivement réservées aux hommes ont ouvert leurs portes aux femmes (Marry, 2003).

Une précédente étude (Jaoul-Grammare, 2022a) montre que, depuis les années 1990, malgré une légère amélioration, les chances d'accès aux classes préparatoires demeurent favorables aux garçons et aux individus dont les parents sont cadres ou avec un niveau d'études supérieures. D'un point de vue plus global, les inégalités semblent se cumuler impliquant un « *effet Matthieu* » (Jaoul-Grammare, 2010). Cette première étude proposait une analyse au niveau global, sans distinction des spécialités des CPGE (classes préparatoires aux grandes écoles).

Or, malgré une volonté de féminisation au cours des années 1990, il apparaît que les filles restent inégalement réparties selon les spécialités de formation – seulement 30 % d'étudiantes en CPGE scientifiques – alors qu'elles affichent tout au long de leur scolarité de meilleurs résultats que les garçons, y compris dans les disciplines scientifiques.

En prolongement de ces précédents travaux, l'objectif ici est d'analyser l'évolution des chances d'accès en CPGE scientifiques au prisme du genre et du milieu social afin de répondre à la problématique suivante : le milieu social permet-il de gommer les inégalités entre filles et garçons au sein des classes préparatoires scientifiques ?

Après avoir rappelé l'histoire des classes préparatoire (1), nous présentons les données mobilisées (2), à savoir les enquêtes Conditions de vie 2010 et 2020 de l'OVE. Enfin, dans une dernière partie (3), nous estimons la probabilité d'intégrer une classe préparatoire scientifique et nous comparons son évolution entre les deux dates.

* CNRS-BETA-Céreq, Université de Strasbourg.

1. Les classes préparatoires : histoire d'un élitisme républicain

Bien que marquée par une volonté de mérite pur, l'émergence de l'élitisme républicain apparaît dès le XVII^e siècle, sous Vauban, où le recrutement pour les armées savantes demeure conditionné par une sélection de naissance. Ce système durera jusqu'en 1789.

Les classes préparatoires modernes apparaissent avec la création des lycées en 1802, où sont mises en place des « classes de mathématiques spéciales » préparant au concours de l'École polytechnique. Ces lycées ont pour vocation de préparer les futures élites du pays. Le monopole des lycées sur la préparation à l'École polytechnique dure jusqu'en 1850 et les examens demeurent ceux de l'Ancien Régime. Sous la III^e République, le système des classes préparatoires prend la forme qu'il conservera jusqu'aux années 1970. Les formations se diversifient avec l'introduction des classes préparatoires littéraires (futurs khâgnes) à la fin du XIX^e siècle et des classes économiques et commerciales en 1920. À partir des années 1970, les classes préparatoires connaissent une expansion et une modernisation en 1995, avec une réorganisation en deux ans, alignant les diplômes des écoles de commerce au niveau bac+5, conforme aux standards européens. En parallèle, des réformes ont été mises en place dans les classes préparatoires scientifiques et littéraires avec la création d'une nouvelle filière, intitulée « sciences de l'ingénieur ». Les débouchés des classes préparatoires littéraires évoluent avec l'introduction d'un concours d'entrée aux grandes écoles de gestion et la création de passerelles vers certains instituts d'études politiques et écoles de journalisme.

Jusqu'à la fin des années 1960, le nombre d'élèves dans ces formations évolue lentement et la composition sociale demeure relativement stable. Bien qu'excellentes sur le plan académique, ces formations restent marquées par un certain élitisme et une structure sociale fermée, servant davantage à maintenir une reproduction sociale qu'à favoriser la mobilité (Bourdieu, 1989).

Aussi, dans une optique d'ouverture sociale, diverses initiatives institutionnelles ont vu le jour. Dès 1976, avec la création des filières TSI (technologie et sciences industrielles) et ECT (économique et commerciale, voie technologique) les classes préparatoires s'ouvrent aux bacheliers technologiques puis aux bacheliers professionnels à la fin des années 1980. Dans les années 2000, elles sont suivies d'initiatives politiques, comme le dispositif « conventions d'éducation prioritaire » (CEP), permettant à des lycéens de milieux défavorisés de rejoindre des établissements comme Sciences Po. En 2002, l'ESSEC crée le dispositif « Pourquoi pas moi ? », un système de tutorat pour les lycéens issus de milieux populaires et immigrés. La Charte pour l'égalité des chances en 2005 et les « Cordées de la réussite » en 2008 visent à promouvoir l'égalité des chances et l'accès des jeunes des quartiers populaires aux formations d'excellence. En 2019, l'ouverture des classes préparatoires ECT et TSI aux bacheliers professionnels sur trois ans marque un nouvel effort vers l'égalité des chances.

En plus des inégalités sociales, les classes « prépas » sont marquées par un déséquilibre selon le sexe qui a longtemps perduré malgré l'ouverture à la mixité du système éducatif. Cette réticence à la féminisation des formations n'est pas nouvelle puisque malgré les revendications de la Révolution, Napoléon affichait déjà une indifférence totale à l'éducation des filles, préférant former des femmes pieuses plutôt que des intellectuelles. Pour autant, il a permis la création de la maison de la Légion d'honneur pour instruire les filles des dignitaires de son régime. Mais loin de lutter contre les inégalités sociales ou de genre, cela a consolidé les inégalités existantes, en renforçant les privilèges de la noblesse et en perpétuant les rôles traditionnels de genre, sans chercher à offrir aux femmes des possibilités d'émancipation ou de participation égales à la société. De nombreuses institutions éducatives comme les ENS ou les grandes écoles, ont renforcé les inégalités sociales et de genre en favorisant l'accès à l'éducation et aux carrières intellectuelles principalement aux garçons et aux jeunes filles issues de milieux privilégiés. Bien que certaines de ces écoles aient progressivement ouvert leurs portes aux femmes au XX^e siècle, elles sont restées longtemps dominées par une élite sociale et un système qui favorisait les élèves issus de familles bourgeoises et aristocratiques où les femmes étaient généralement exclues, ou admises en nombre très réduit. Il faudra en effet attendre 1981 et la fusion de ENS filles et garçons pour que les grandes écoles soient totalement mixtes (Marry, 2003).

Au-delà d'une redéfinition des programmes des classes scientifiques, une volonté de féminisation des classes préparatoires se fait également sentir avec la réforme de 1995. Malgré l'accueil de 40 % de femmes dans la nouvelle voie créée, elles continuent d'être réparties de manière inégale selon les spécialités : elles sont

majoritaires dans les classes préparatoires littéraires, tandis que les classes préparatoires économiques et commerciales sont équilibrées en termes de genre, et les classes préparatoires scientifiques largement dominées par les garçons (Dethare, 1996 ; Van Zanten, 2010).

2. L'accès aux classes préparatoires : une sélection sociale et genrée

La littérature sur l'accès aux CPGE atteste de cette double inégalité – sociale et de genre – persistante dans ces formations d'élite où les hiérarchies sont reproduites, souvent au détriment des élèves issus de milieux populaires ou des filles dans les filières scientifiques.

Bourdieu et Passeron (1964 ; 1970) ont ouvert la voie avec leur analyse sur la reproduction des inégalités sociales dans le système éducatif français. Dans *Les héritiers*, ils expliquent que le capital culturel des élèves joue un rôle clé dans leur réussite dans les filières sélectives comme les CPGE. Cet accès différencié selon leur origine sociale s'explique par une hiérarchisation des ressources et des réseaux, qui favorise les familles plus instruites et disposant de ressources financières et pénalise les élèves des classes populaires (Van Zanten, 2016). Le système des CPGE reproduit une hiérarchie sociale qui fait obstacle à l'ascension des élèves des milieux défavorisés qui n'ont pas accès aux ressources nécessaires pour réussir dans ce type de parcours exigeant. L'étude de Barasz et Furic (2023) sur le poids des héritages dans les parcours scolaires montre que les élèves des classes populaires, dont les parents ont un faible niveau d'éducation, sont moins bien préparés à ces types d'études. De plus, il existe une surreprésentation des enfants de diplômés masculins dans les grandes écoles tout au long du XX^e siècle (Benveniste, 2023) : les chances d'admission pour les enfants de diplômés des grandes écoles étaient environ 80 fois supérieures à celles du reste de la population.

Autre constat : les filles sont toujours sous-représentées dans les filières scientifiques des CPGE en grande partie en raison de préjugés sexistes persistants sur leurs capacités en mathématiques et en sciences (Duru-Bellat, 1995 ; Mosconi, 2001). Il existe une orientation genrée au sein des CPGE qui découle d'une socialisation genrée dès le plus jeune âge (Duru-Bellat, 1991) et de stéréotypes ancrés sur les aptitudes des femmes dans des domaines scientifiques, perçus comme dominés par des hommes (Duru-Bellat & Kieffer, 2008 ; Duru-Bellat, 2017) et les conduisant souvent à une auto-censure (Blanchard *et al.*, 2016).

Notre précédente étude (Jaoul-Grammare, 2022a) montre qu'au niveau institutionnel peu d'événements ont participé à l'ouverture des classes préparatoires. En 1987, bien qu'en majorité scientifiques, les classes préparatoires de proximité créées dans les villes moyennes dans une volonté de démocratisation sociale et géographique (Duterq *et al.*, 2019), ont participé à l'ouverture des classes préparatoires auprès des jeunes filles mais cet effet n'a été que temporaire. D'un point de vue de l'ouverture sociale, les réformes des années 1990 ont surtout profité aux étudiants issus de milieux sociaux supérieurs (Duterq & Masy, 2016), impliquant une augmentation des inégalités sociales (Jaoul-Grammare, 2020). *A contrario*, la série d'initiatives des années 2000 affichant une volonté d'ouverture sociale des CPGE a permis une certaine démocratisation et un élargissement de l'accès aux classes préparatoires à des étudiants issus de milieux sociaux divers. Malgré ce, force est de constater qu'il existe une résistance à l'ouverture sociale des classes préparatoires rejoignant les conclusions du rapport pour le Sénat (2006) pour qui cette « *consanguinité des grandes écoles* » continue de perpétuer le privilège social (Bourdieu, 1989).

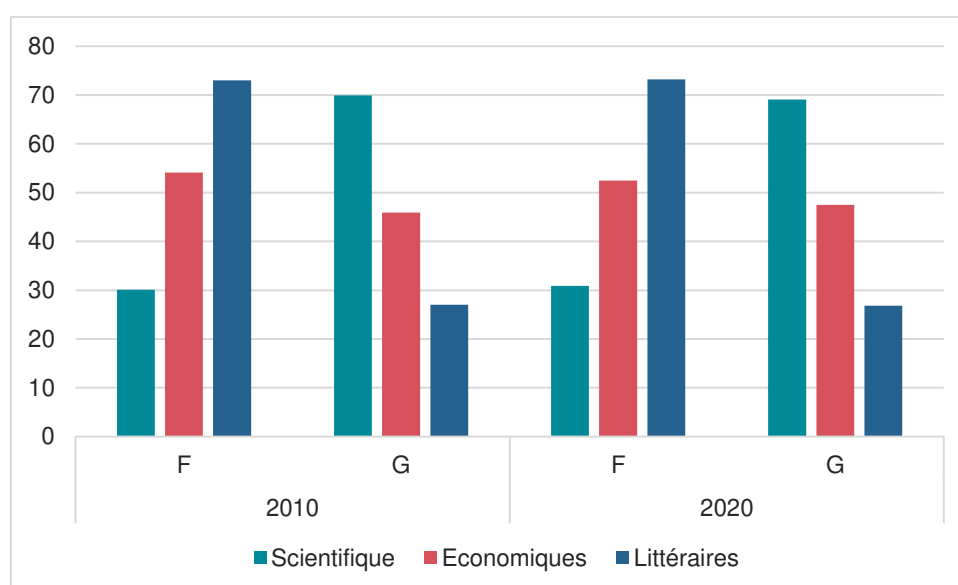
Dès lors, qu'en est-il lorsque l'on s'intéresse à l'influence conjuguée des inégalités sociales et des inégalités de genre sur l'accès aux CPGE scientifiques ? Comment leurs effets ont-ils évolué entre 2010 et 2020 ? Les progrès constatés en termes d'ouverture sociale permettent-ils d'atténuer la persistance des écarts entre filles et garçons ?

3. L'accès aux CPGE au prisme du genre et du milieu social

D'un point de vue global, on observe un cumul des inégalités tout au long du parcours scolaire (Duru-Bellat, 2003 ; Jaoul-Grammare, 2010, 2014) conduisant à un « *effet Matthieu* » (Jaoul-Grammare, 2010). Qu'en est-il pour l'accès en CPGE scientifique ?

Entre 2010 et 2020, la part des effectifs en CPGE est restée stable autour de 3 % (RERS, 2011 ; 2021) et les CPGE scientifiques représentent toujours 60 % des effectifs. La répartition des filles a peu évolué tant au niveau global (41,9 % des effectifs) que par domaine de formation : elles ne représentent qu'un tiers des effectifs des CPGE scientifiques (graphique 1). L'origine sociale tout comme l'origine scolaire est également restée stable : 51 % des effectifs ont des parents cadres, et un bac S reste la voie royale pour intégrer une CPGE (71,4 % des étudiants en 2010 et 69,3 % en 2020) notamment scientifique (95 % des inscrits en 2010 et 92 % en 2020).

Graphique 1 • Part d'inscrits en CPGE selon le domaine de formation et le sexe en 2010 et 2020



Champ : ensemble des effectifs inscrits en CPGE en France métropolitaine + DROM, établissements publics et privés sous ou hors contrat.

Source : RERS (2011) et (2021).

Le déséquilibre filles/garçons en CPGE scientifique est d'autant plus paradoxal que tout au long de leur parcours scolaire, les filles affichent depuis plus de 50 ans de meilleurs résultats que les garçons (DEPP, 2023). Elles affichent une meilleure réussite au baccalauréat toutes voies confondues et obtiennent plus de mentions (DEPP, 2023). Pour autant, elles ne choisissent pas forcément les filières les plus valorisées, ni les plus sélectives (Men, 2023)¹. À l'aide des enquêtes Conditions de vie (CDV) 2010 et 2020 de l'OVE, nous analysons les chances d'accès aux CPGE scientifiques.

3.1. Champ d'étude

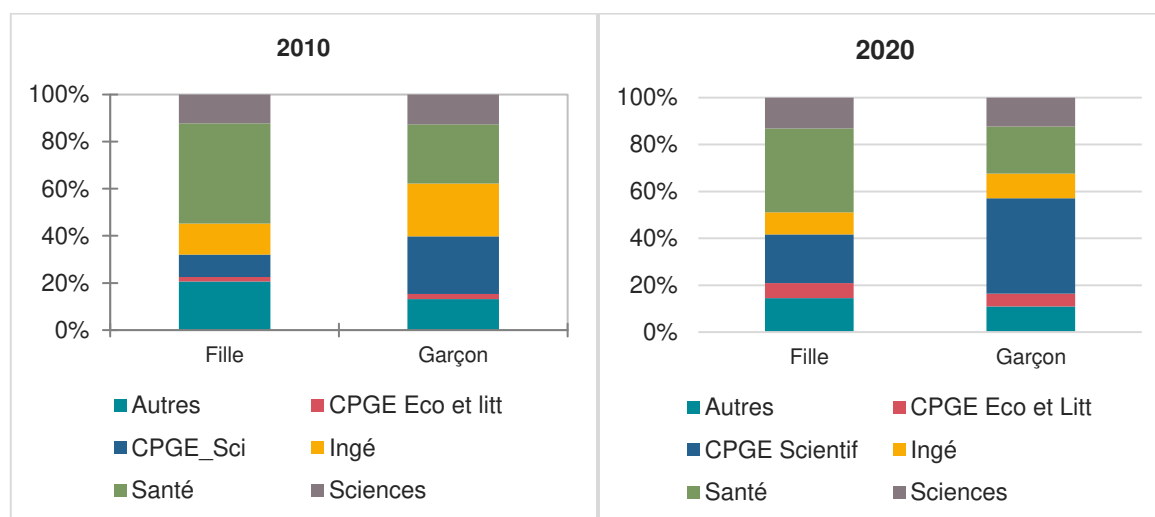
Le bac S a longtemps représenté la voie royale pour poursuivre ses études supérieures (Jacques, 2003) et même en excluant les études de santé, près de 50 % des titulaires d'un bac S choisissent des formations scientifiques (Blanchard & Lemistre, 2022, 2023). Cependant, bien que les bacheliers de la série S comptent parmi eux les élèves aux meilleurs résultats scolaires et issus des milieux les plus favorisés, derrière l'image élitiste souvent associée à cette filière, d'importantes disparités existent au sein de ce groupe d'élèves (Blanchard & Lemistre, 2022). Aussi, nous choisissons comme champs d'études, les inscrits en premier cycle

¹ <https://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/fr/vers-egalite-femmes-hommes-chiffres-cles-2023>

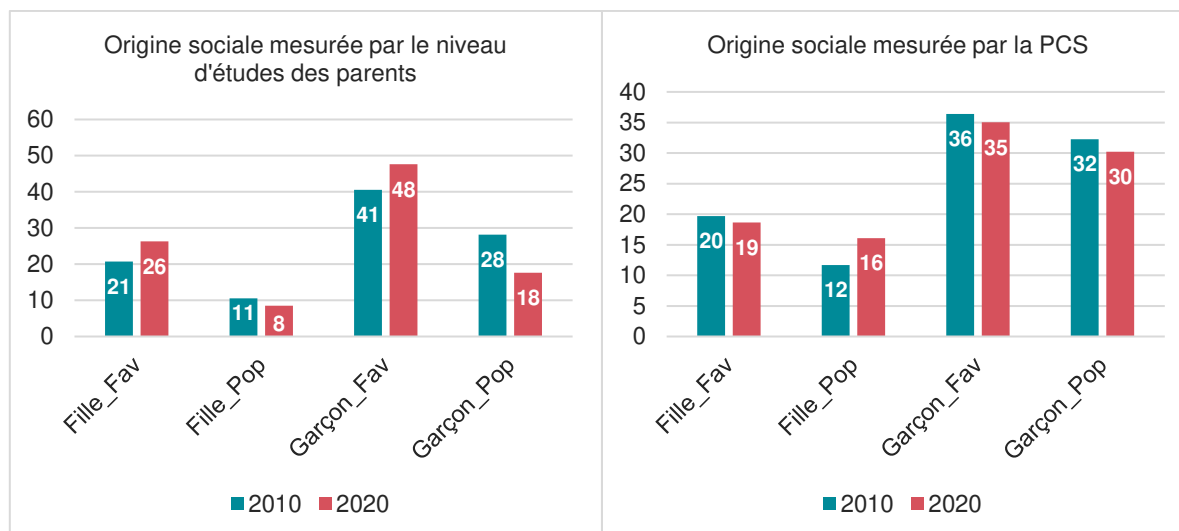
titulaires d'un baccalauréat scientifique avec mention très bien. Cela nous permet de considérer des étudiantes et des étudiants à résultats identiques.

Nos échantillons CDV 2010 et 2020 regroupent ainsi respectivement 1 576 et 3 237 individus dont respectivement 54 % et 51 % de filles et une majorité de Français (94 %). Ces étudiants et étudiantes sont inscrits pour un tiers en région parisienne (tableau 1). Si la composition sociale selon la PCS (profession et catégorie socioprofessionnelle) des parents semble afficher une certaine ouverture (+12 pts pour les classes moyennes et populaires), on observe le phénomène inverse en prenant en compte le niveau d'études des parents (+7 pts pour les parents ayant un niveau d'études supérieures) ou encore le fait de percevoir une bourse sur critères sociaux (+5 pts). Bien que l'on soit sur une population de « bons et bonnes élèves », le profil scolaire a légèrement évolué entre les deux dates avec moins d'élèves en avance au bac (-6 pts). En termes d'orientation, la part des CPGE scientifiques a presque doublé, passant de 16 % à 31 % ; ce phénomène est identique, quel que soit le sexe. Chez les filles, cette augmentation s'est faite au détriment des filières santé, ingénieurs et autres licences, tandis que chez les garçons ce sont principalement les formations d'ingénieurs qui connaissent une baisse des effectifs (graphique 2). Malgré cette hausse significative, les filles ne représentent toujours qu'un tiers des effectifs en CPGE scientifiques.

Graphique 2 • Orientation selon le sexe des titulaires d'un bac S avec mention TB



Afin de prendre en compte les effets croisés du sexe et de l'origine sociale, nous construisons un indicateur croisant le sexe et le capital social mesuré par la profession des parents d'une part et par leur niveau d'études ensuite. Cela nous donne quatre profils d'individus : les filles issues de milieu populaire ; les filles issues de milieu favorisé ; les garçons issus de milieu populaire ; et les garçons issus de milieu favorisé. Si l'on tient compte de la PCS des parents, la part d'étudiantes et d'étudiants issus de milieu populaire a évolué de manière significative au détriment principalement des jeunes filles de milieu favorisé. En revanche, en tenant compte du niveau d'études des parents c'est un autre phénomène qui apparaît : la part d'étudiants et d'étudiantes issus de milieu populaire a diminué au profit des étudiants de milieu favorisé. Ce phénomène s'observe également au sein des CPGE scientifiques (graphique 3). En revanche, en mesurant l'origine sociale selon la PCS, on constate une amélioration principalement en faveur des jeunes filles issues de milieux populaires au détriment des trois autres catégories.

Graphique 3 • Part des effectifs inscrits en CPGE scientifique selon le sexe et l'origine sociale

Champ : titulaires d'un bac S avec mention TB.

Source : CDV 2010 et 2020.

Tableau 1 • Les étudiants et étudiantes de premier cycle titulaires d'un bac S avec mention TB dans CDV2010 et 2020 (%)

	Modalités	2010	2020
Orientation	Autres	17	13
	CPGE éco et litt	2	6
	CPGE_scientifique	16	31
	Ingénieurs	17	10
	Santé	35	28
	Sciences	12	13
Établissement de formation situé à Paris ou en IDF	Non	70	72
	Oui	30	28
Nationalité française	Non	6	6
	Oui	94	94
SEXE	Fille	54	51
	Garçon	46	49
Avance au bac	Non	80	86
	Oui	20	14
Boursier	Non	78	73
	Oui	22	27
PCS parents sup	Non	39	51
	Oui	61	49
Parents études sup.	Non	34	27
	Oui	66	73
Sexe x PCS parents	Fille_Fav	34	25
	Fille_Pop	20	26
	Garçon_fav	26	24
	Garçon_pop	19	25
Sexe x études parents	Fille_Fav	37	38
	Fille_Pop	17	13
	Garçon_Fav	29	35
	Garçon_Pop	17	14

Champ : titulaires d'un bac S mention TB.

Source : CDV 2010 et 2020.

3.2. Évolution des chances d'accès en CPGE scientifique entre 2010 et 2020

Afin d'analyser l'accès aux CPGE scientifiques, on estime pour 2010 et 2020, plusieurs régressions logistiques tenant compte du capital scolaire, social et culturel et on étudie l'évolution des chances d'accès entre les deux dates.

Dans un premier temps, on prend en compte de manière indépendante, le sexe et l'origine sociale mesurée par la PCS des parents et par leur niveau d'études. Dans un second temps, on croise les effets du sexe et du milieu social en créant ainsi quatre profils d'individus.

Si l'on mesure l'origine sociale par la PCS des parents (tableau 2), son effet sur les chances d'accès aux CPGE scientifiques s'est légèrement amélioré pour les étudiants et étudiantes de milieu aisé : l'origine sociale n'était pas significative en 2010 et le devient en 2020, favorable aux individus issus de milieu aisé (OR = 1,3). Si l'on mesure le milieu social par le niveau d'études des parents, c'est l'effet inverse qui est constaté : le rapport de chances qui était de 0,8 en défaveur des individus issus de milieu populaire, devient non significatif. Si une amélioration s'observe également du côté de l'accès des filles aux CPGE scientifiques, celle-ci est relative : en 2010 les garçons avaient 4 fois plus de chances que les filles d'intégrer une CPGE scientifique ; en 2020, ils ont encore 2,6 fois plus de chances d'intégrer ces filières.

Lorsqu'on croise genre et milieu social (tableau 3), force est de constater que l'effet négatif du genre est tel qu'il n'est pas compensé par le milieu social : en 2010, les jeunes filles issues de milieu populaire avaient 25 % de chances en moins d'intégrer une CPGE scientifique, que celles issues de milieu favorisé. Ces dernières avaient 4 à 5 fois moins de chance d'intégrer une CPGE scientifique que les garçons issus de milieux modestes. En 2020, si l'écart entre les jeunes filles de milieux sociaux différents ne semble plus être significatif, il apparaît qu'un jeune homme issu de milieu populaire a toujours 2,5 fois plus de chances d'aller en CPGE scientifique qu'une jeune fille issue des classes sociales supérieures !

Tableau 2 • Chances d'accès en CPGE scientifique des titulaires d'un bac S mention TB

	2010	2020	2010	2020
Âge	0,3***	1,3***	0,3***	1,3***
SEXE-garçon	4***	2,6***	4***	2,6***
Parents PCS sup.	NS	1,3**	-	-
Parents études sup.	-	-	0,8***	NS
Avance au bac	0,5***	2,2***	0,5***	2,2***
Nationalité française	1,2**	3,2***	1,2***	3,3***
Boursier	1,2***	NS	1,1**	NS
Paris et IDF	1,7***	1,3***	1,7***	1,4***
N	1576,0	3230,0	1576	3230
Pseudo R ²	0,3	0,1	0,3	0,1
ROC	0,9	0,7	0,9	0,7

Lecture : en 2010, un garçon 4 fois plus de chance qu'une fille de faire une prépa scientifique

***, ** : significativité à 1 %, 5 % ; NS = non significatif.

Champ : titulaires d'un bac S mention TB.

Source : CDV 2010 et 2020.

Tableau 3 • Effet conjugué du sexe et de l'origine sociale sur les chances d'accès en CPGE scientifique des titulaires d'un bac S mention TB

Source	Sexe*PCS des parents		Sexe * niveau d'études des parents	
	2010	2020	2010	2020
Âge	0,3***	1,3***	0,3***	1,3***
Fille_favorable	Réf.	Réf.	Réf.	Réf.
Fille_populaire	0,8***	NS	NS	NS
Garçon_favorable	3,4***	2,7***	3,5***	2,6***
Garçon_Populaire	4,1***	2,1***	5,2***	2,6***
Avance au bac	0,5***	2,2***	0,5***	2,2***
Nationalité française	1,2**	3,2***	1,2**	3,3***
Boursier	1,1***	NS	NS	NS
Paris et IDF	1,7***	1,3***	1,7***	1,4**
N	1576	3230	1576	3230
Pseudo-R ²	0,3	0,1	0,3	0,1
ROC	0,9	0,7	0,9	0,7

Lecture : en 2010, un garçon issu de milieu populaire avait 4,1 fois plus de chance qu'une fille de milieu aisé de faire une prépa scientifique

***, ** : significativité à 1 %, 5 % ; NS = non significatif.

Champ : titulaires d'un bac S mention TB.

Source : CDV 2010 et 2020.

Si l'on ne peut nier l'influence significative du sexe et du milieu social, d'autres facteurs peuvent aussi entrer en compte dans l'orientation des étudiants et des étudiantes. Quelle que soit l'année considérée, trois éléments sont principalement évoqués pour expliquer les choix d'études : l'intérêt pour la discipline ; les débouchés ; et un projet professionnel précis. On retrouve sur cette population spécifique, les facteurs observés dans de précédents travaux (Diebolt & Jaoul-Grammare, 2019 ; Jaoul-Grammare, 2022b).

3.3. Parcours en prépa scientifique : résultats, comparaison aux autres et regard sur l'égalité

L'enquête CDV 2020 permet de renseigner les performances scolaires des individus une fois dans l'enseignement supérieur (moyenne générale) mais permet aussi aux individus interrogés de se situer par rapport aux autres élèves². Enfin, une question permet d'évaluer leur ressenti quant à l'égalité des sexes au sein de leur formation³.

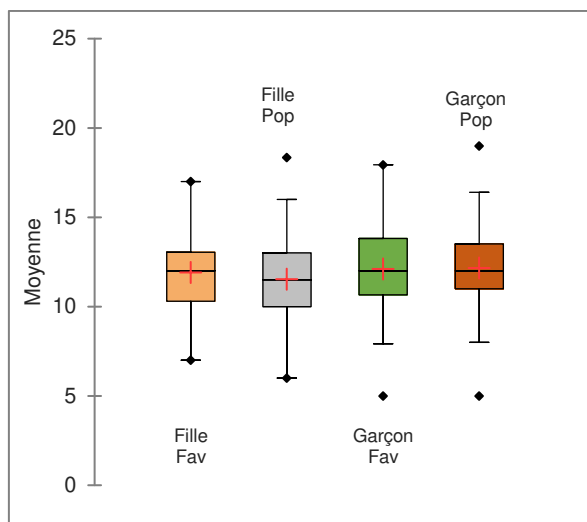
Si en termes de notes, filles et garçons obtiennent des résultats comparables quelle que soit leur origine sociale (graphique 4), la perception des résultats est quant à elle différenciée selon le sexe, les filles ayant tendance à se sous-estimer, et ce quel que soit leur milieu social (graphique 5). Ainsi, même au sein de filières élitistes, à résultats au baccalauréat identiques et malgré des résultats en CPGE comparables, les étudiantes perçoivent leurs performances au mieux égales à celles des étudiants. Ceci peut s'expliquer par le fait qu'elles évoluent dans un domaine scientifique traditionnellement connoté masculin (Blanchard *et al.*, 2016 ; Bordalo *et al.*, 2019) ou encore parce que le niveau de concurrence ressenti est important (Gneezy *et al.*, 2003 ; Buser *et al.*, 2017 ; Cattaneo *et al.*, 2017).

Cette sous-estimation peut également provenir du contexte dans lequel elles font leurs études : elles sont plus nombreuses à ne pas être satisfaites de « *l'ambiance de respect, prévention et lutte contre les discriminations, égalité entre les sexes et les sexualités* » au sein de leur CPGE scientifique (graphique 6).

² La question posée était : « *En comparaison avec vos camarades comment évaluez-vous votre "performance" ?* ». 5 réponses étaient possibles : Bien meilleure/Un peu meilleure/Égale/Un peu moins bonne/Nettement moins bonne.

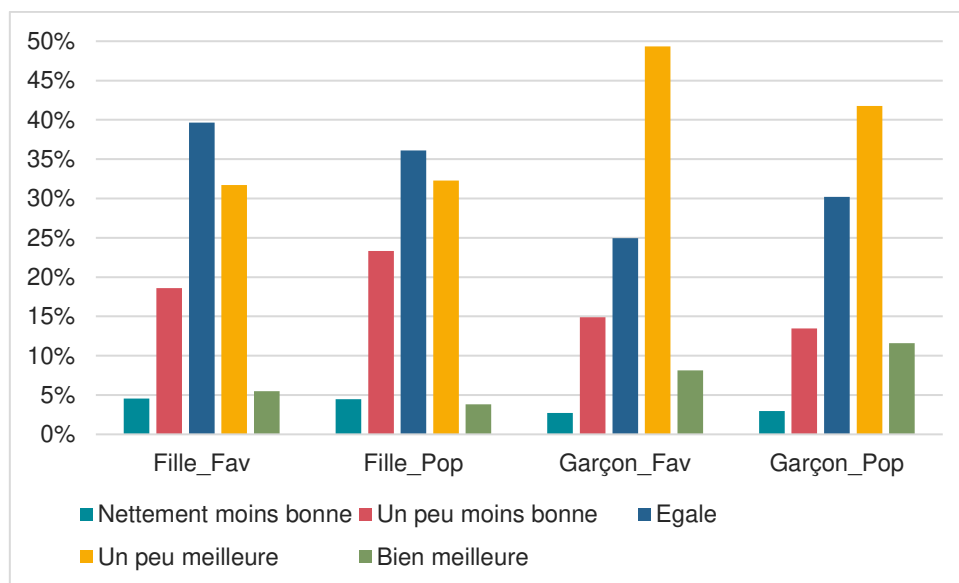
³ La question posée était : « *Dans quelle mesure êtes-vous satisfait-e de vos études actuelles pour ce qui concerne l'ambiance de respect, prévention et lutte contre les discriminations, égalité entre les sexes et les sexualités ?* ». Les réponses s'échelonnaient de 1 (pas du tout satisfait) à 5 (tout à fait satisfait).

Graphique 4 • Moyenne générale de l'année selon le sexe et la PCS des parents



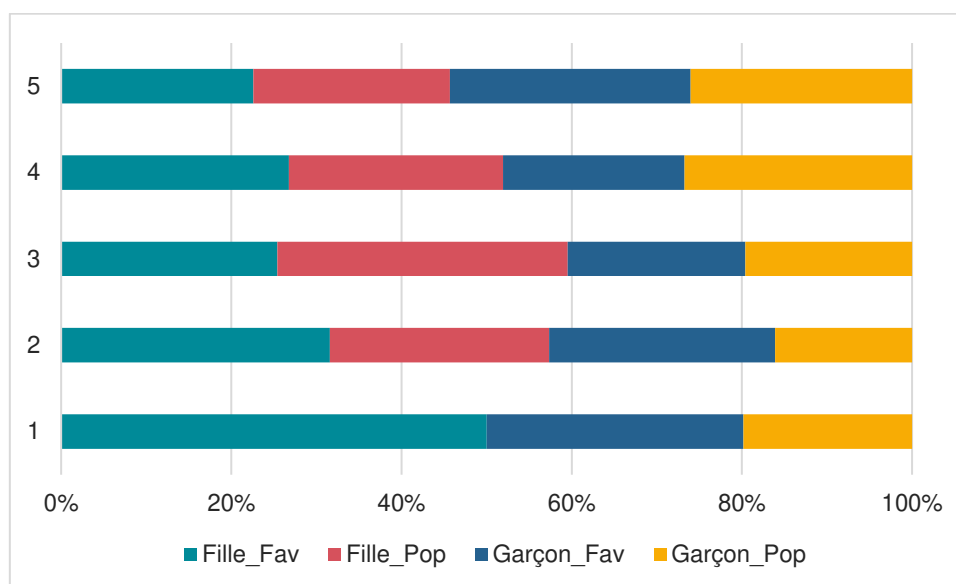
Champ : titulaires d'un bac S avec mention TB inscrits en CPGE scientifique.
Source : CDV 2020.

Graphique 5 • Perception de sa performance par rapport aux autres selon le sexe et la PCS des parents



Champ : titulaires d'un bac S avec mention TB inscrits en CPGE scientifique.
Source : CDV 2020.

Graphique 6 • Degré de satisfaction par rapport à l'égalité au sein de la formation selon le sexe et la PCS des parents



Champ : titulaires d'un bac S avec mention TB inscrits en CPGE scientifique.
Source : CDV 2020.

Conclusion

L'étude des inégalités d'accès aux classes préparatoires aux grandes écoles (CPGE) scientifiques entre 2010 et 2020 met en lumière l'intersection complexe entre genre et origine sociale en soulignant la persistance d'une double peine notamment pour les femmes issues de milieux populaires. Ces dernières sont confrontées à la combinaison de deux obstacles : les stéréotypes de genre qui les excluent des filières scientifiques de manière précoce, et une origine sociale défavorisée qui renforce les inégalités d'accès à ces parcours d'excellence. La double peine, à la fois sociale et de genre, se manifeste particulièrement dans les CPGE scientifiques, où les attentes en termes de performance et les représentations traditionnelles des sciences comme domaine masculin et élitiste jouent un rôle central dans l'orientation des jeunes filles. L'origine sociale, quant à elle, constitue un frein supplémentaire, les élèves des milieux populaires ayant souvent moins de ressources culturelles et sociales pour naviguer dans un parcours d'excellence souvent perçu comme lointain ou inaccessible. Les politiques publiques, même si elles ont permis une certaine réduction des inégalités entre hommes et femmes, n'ont pas suffisamment abordé la dimension sociale des inégalités, laissant intactes des barrières structurelles qui restent un véritable obstacle pour les élèves issus de milieux populaires, en particulier les femmes. Dès lors, une réflexion profonde sur les conditions d'admission, la diversité des parcours scolaires, et les critères d'orientation reste cruciale afin d'offrir à chaque élève, indépendamment de son genre ou de son origine sociale, des chances égales d'intégrer ces filières d'élite.

La réduction de ces inégalités nécessite ainsi une approche intégrée qui ne se contente pas de déconstruire les normes sexistes, mais qui inclut aussi une véritable prise en compte des inégalités sociales structurelles.

Bibliographie

Barasz, J. & Furic, P. (2023). La force du destin : poids des héritages et parcours scolaires. *La note d'analyse de France Stratégie*, 125(10), 1-16.

Benveniste, S. (2023). Like Father, Like Child: Intergenerational Mobility in the French Grandes Écoles throughout the 20th Century. *Working Paper AMSE*, 18.

- Blanchard, M. & Lemistre, P. (2022). L'orientation des bacheliers scientifiques saisie à travers la base APB : quelle place pour les licences universitaires ? *Éducation & formations*, 103, 83-103.
- Blanchard, M. & Lemistre, P. (2023). Bacheliers et bachelières scientifiques dans l'enseignement supérieur. Quatre ans après, qui persiste dans les sciences ? *Éducation & formations*, 105(1), 25-46.
- Blanchard, M., Orange, S. & Pierrel, A. (2016). *Filles + sciences = une équation insoluble ? Enquête sur les classes préparatoires scientifiques*. Paris : Éditions Rue d'Ulm, Collection du CEPREMAP (n° 42).
- Bordalo, P., Coffman, K., Gennaioli, N. & Shleifer, A. (2019). Beliefs about Gender. *American Economic Review*, 109(3), 739–773.
- Bourdieu, P. & Passeron, J.-C. (1964). *Les héritiers. Les étudiants et la culture*. Paris : Les Éditions de Minuit.
- Bourdieu P., Passeron J.-C. (1970). *La Reproduction : éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris : Éditions de Minuit.
- Bourdieu, P. (1989). *La noblesse d'État. Grandes écoles et esprit de corps*. Paris : Les Éditions de Minuit.
- Buser, T., Peter, N. & Wolter, S.-C. (2017). Gender, Competitiveness, and Study Choices in High School: Evidence from Switzerland. *American Economic Review*, 107(5), 125–130.
- Cattaneo, M., Horta, H., Malighetti, P., Meoli, M. & Paleari, S. (2017). Effects of the Financial Crisis on University Choice by Gender. *Higher Education*, 74(5), 775–798.
- Dethare, B. (1996). Les classes préparatoires aux grandes écoles. Année 1995-1996. *Notes d'information de la Depp*, 96(14).
- Diebolt, C. & Jaoul-Grammare, M. (2019). An experimental analysis of the cliometric model of glutting. *Education Economics*, 27(5), 546-556.
- Duru-Bellat M. (1991). La raison des filles : choix d'orientation ou stratégies de compromis ? *L'Orientation scolaire et professionnelle*, 20(3), 257-267.
- Duru-Bellat, M. (1995). Filles et garçons à l'école, approches sociologiques et psycho-sociales. 2^e partie : La construction scolaire des différences entre les sexes. *Revue française de pédagogie*, 110, 75-109.
- Duru-Bellat, M. (2003). Les causes sociales des inégalités à l'école. *Comprendre*, 4, repris par l'Observatoire des inégalités, mai 2004.
- Duru-Bellat, M. (2017). *La Tyrannie du genre*. Paris : Presses de Sciences Po.
- Duru-Bellat, M. & Kieffer, A. (2008). Du baccalauréat à l'enseignement supérieur en France : déplacement et recomposition des inégalités. *Population*, 63(1), 123-157.
- Duterq, Y. & Masy, J. (2016). *Origine sociale des étudiants de CPGE : quelles évolutions ?*. Paris : CNESCO.
- Dutercq, Y., Lanéelle, X., Michaut, C. & David, P. (2019). Les classes préparatoires de proximité, entre démocratisation et loi du marché. *Education et Formations*, 100, 169–186.
- Gneezy, U., Niederle, M. & Rustichini, A. (2003). Performance in Competitive Environments: Gender Differences. *Quarterly Journal of Economics*, 118(3), 1049–1074.
- Jacques, M.-H. (2003). Garçons et filles de classes terminales : le filtre sexué des représentations du cursus et des intentions d'orientation post-baccalauréat. *Carrefours de l'éducation*, 15, 62-81.
- Jarraud, F. (2021). Grandes écoles : aucun progrès dans l'ouverture sociale. *Le café pédagogique*, janvier 2021.

- Jaoul-Grammare, M. (2010). Profiling Successful Students: Inequalities of success in higher education. Dans G. Goastellec (ed.). *Understanding inequalities in, through and by higher education* (p. 31-46). Rotterdam : Sense publishers.
- Jaoul-Grammare, M. (2014). Comment a évolué le profil de réussite d'études longues dans l'enseignement supérieur ? Dans G. Boudesseul, T. Couppié, C. Détang-Dessendre & R. Fontaine (coord.). *Réussite scolaire, réussite professionnelle, l'apport des données longitudinales. Actes des XX^{es} journées d'étude sur les données longitudinales dans l'analyse du marché du travail, Dijon 19-20 juin 2014* (p. 277-285). Marseille : Céreq, coll. « Relief » (n° 48).
- Jaoul-Grammare, M. (2020). Les inégalités d'accès dans l'enseignement supérieur français depuis 1998 : beaucoup de réformes pour des résultats mitigés. *Éducation et Socialisation*, 58.
- Jaoul-Grammare, M. (2022a). Reforms and Inequalities in Selective Fields of French Higher Education: Measuring the Impacts through a Dual Approach. *European Journal of Education*, 57(2), 255-272.
- Jaoul-Grammare, M. (2022b). Stratégie des élèves à l'entrée dans l'enseignement supérieur : les apports de l'enquête Transition du Secondaire au Supérieur 2019 à la problématique de l'engorgement. *L'Orientation scolaire et professionnelle*, 51(1), 78-108.
- Marry, C. (2003). *Les paradoxes de la mixité filles-garçons à l'école. Perspectives internationales*. Rapport pour le PIREF et conférence au MEN, Paris.
- Mosconi, N. (2001). Comment les pratiques enseignantes fabriquent-elles de l'inégalité entre les sexes ? *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 5, 97-109.
- OVE (2010, 2020). Enquêtes Conditions de vie.
- RERS (2011 ; 2021). *Repères et Références Statistiques*. Paris : ministère de l'Éducation nationale, DEPP.
- Sénat (2006). *Rapport d'information au nom de la commission des Affaires culturelles (1) par la mission d'information (2) portant sur la diversité sociale et l'égalité des chances dans la composition des classes préparatoires aux grandes écoles*. Sénat, France.
- Van Zanten, A. (2010). L'ouverture sociale des grandes écoles : diversification des élites ou renouveau des politiques publiques d'éducation ? *Sociétés Contemporaines*, 79(3), 69–95.
- Van Zanten, A. (2016). La fabrication familiale et scolaire des élites et les voies de mobilité ascendante en France. *L'Année sociologique*, 66(1), 81-114.

Ségrégations sociales et de genre des étudiants de la dernière année de licence au master 2 : quel rôle des parcours antérieurs pour la réussite et la sélection à chacun des trois paliers bac+1, 2 et 3 à l'université ?

Philippe Lemistre*

Résumé

En quoi les parcours sélectifs, généraux ou professionnalisés antérieurs à l'accès à la troisième année de licence et chacune des deux années de master reflètent des ségrégations sociales et genrées et déterminent la réussite pour chacun de ces paliers ?

En mobilisant l'enquête CDV 2006, Elise Verley et Sandra Zilloniz (2010), mettaient en exergue la segmentation du premier cycle du supérieur déterminante des poursuites d'études, révélant clairement un espace de l'enseignement supérieur ségrégué socialement et selon le genre. Pour autant les trois quarts des jeunes en premier cycle souhaitent poursuivre jusqu'au second cycle du supérieur, alors que dans cette période seuls deux jeunes sur dix étaient diplômés de master parmi les sortants de l'enseignement supérieur (19 %, enquête Génération 2004 du Céreq).

L'expansion scolaire en France s'est réalisée depuis, non plus vers l'enseignement supérieur, mais dans le supérieur, avec notamment un quasi-doublement du nombre de diplômés de master de 2005 à 2010 évoluant de 57 100 à 103 500 (source INSEE, 2018), et la proportion précédente s'approche dorénavant des 50 % (48,9 %, enquête Génération 2017). Des trajectoires donnent alors davantage accès à des niveaux de diplôme élevés à des jeunes des premiers cycles du supérieur, particulièrement ceux issus de filières professionnelles où sont surreprésentées les classes populaires. Les trajectoires des diplômés à bac+5 se sont diversifiées alors ces dernières années, avec par exemple de plus en plus de détenteurs de BTS en master et de bacheliers technologiques au niveau bac+5, pas nécessairement issus de STS (Lemistre, 2022, Lemistre & Saccomanno, 2024). Quant à la licence professionnelle, destinée au marché du travail, elle devient de plus en plus propédeutique (Lemistre, 2019). Dans le même temps, alors que les CPGE (classe préparatoire aux grandes écoles) étaient destinées essentiellement à la poursuite en école, le passage par une CPGE conduit désormais à intégrer d'autres filières et pas seulement par défaut, notamment car l'université propose de plus en plus de filières sélectives via des licences à numerus clausus (Rossignol-Brunet, 2022), donnant accès à des masters plus sélectifs encore.

A contrario, certains parcours peuvent limiter l'accès et la réussite aux différents paliers de la L3 au M2, par exemple avoir obtenu un BTS et/ou un baccalauréat technologique ou professionnel en amont. Surtout, les parcours sont étroitement liés au genre et à l'origine sociale des jeunes, avec des arbitrages différenciés selon le genre combiné à l'origine sociale au fil du parcours. En résultent, par exemple, des parcours favorisant la mobilité sociale dominés par les hommes à bac+5 (Lemistre, *op.cit.*).

Dans ce contexte, l'enquête CDV2023 est une opportunité dans deux registres au moins pour examiner le rôle des parcours. Tout d'abord, elle détaille désormais les parcours antérieurs et les réussites successives et permet d'envisager de construire des parcours idéaux typiques des étudiants selon le type de bac, de bac+2 et, pour les bac+5, de bac+3. Ensuite, le codage de la PCS ménage combinée au genre permettra de proposer une analyse originale, ceci en regard d'un état des lieux des trajectoires également original pour l'ensemble des filières du supérieur.

* Centre d'étude et de recherche travail organisation pouvoir (CERTOP), CNRS : UMR5044, Université Toulouse le Mirail – Toulouse II, Université Paul Sabatier (UPS) – Toulouse III – Centre d'études et de recherches sur les qualifications (Céreq).

L'ensemble des résultats seront analysés dans les cadres d'interprétation de la démocratisation ségrégative et des inégalités effectivement maintenues malgré l'expansion scolaire (Merle 2000, Lucas, 2001), réinterprétés et interrogés à l'aune des parcours d'études antérieurs au second cycle du supérieur (Lemistre, 2022).

Bibliographie

- Lemistre, P. (2022). Démocratisations ségrégatives et parcours éducatifs des bacs +5 : une étude pour trois générations de diplômés de bac +5. *Lien social et politiques*, 89, 83-106.
- Lemistre, P. (2019). Aspirer à la poursuite d'études : une caractéristique des licences générales et professionnelles ? Dans F. Belgith, J.-F. Giret & E. Tenret. *Regards croisés sur les expériences étudiantes* (p. 250-262). Paris : La Documentation Française.
- Lemistre, P & Saccomanno, B. (2024). Les bacheliers technologiques en gestion : évolutions des publics et des parcours dans le système éducatif et à l'insertion. Dans T. Couppié, D. Épiphanie, Olivier Joseph & E. Personnaz (coord.). *Parcours et expériences en formation initiale : quel(s) impact(s) sur l'insertion ? – Tome 3* (p. 23-33). Marseille : Céreq, coll. « Céreq Échanges » (n° 23).
- Lucas, S. R. (2001). Effectively maintained inequality: Education transitions, track Mobility, and social background effects. *American Journal of Sociology*, 106(6), 1642-1690.
- Merle, P. (2000). Le concept de démocratisation de l'institution scolaire : une typologie et sa mise à l'épreuve. *Population*, 55(1), 15-50.
- Rossignol-Brunet, M. (2022). La sélection à l'entrée à l'université, gage de poursuite d'études en Humanités ? *Formation Emploi*, 158, 187-209.
- Verley, E. & Zilloniz, S. (2010). L'enseignement supérieur en France : un espace segmenté qui limite l'égalisation des chances. *Formation Emploi*, 110, 5-18.

Les caractéristiques compensatoires des « élus » de l'ouverture sociale au journalisme

Dany Sakka-Amini*

Introduction

Les étudiants en journalisme en France évoluent dans un contexte singulier qui peut favoriser certaines trajectoires atypiques, autant qu'il peut les freiner. La formation « sur le tas » était un mode de formation et de professionnalisation mis en avant durant plusieurs décennies en France par les journalistes eux-mêmes. Il co-existait – et persiste encore partiellement – avec des formations spécialisées depuis la fin du XIX^e siècle. Ces formations ont évolué vers un modèle professionnalisant formant des journalistes directement opérationnels pour les médias (Chupin, 2008 ; Marchetti, 2003). Une instance professionnelle paritaire attribue un label distinguant les écoles « reconnues par la profession » des autres établissements¹. Cette distinction s'est traduite en un accès à l'emploi et un recrutement social et scolaire contrastés de leurs diplômés, les écoles reconnues étant perçues par les étudiants les mieux dotés comme le passage obligé dans l'accès aux « meilleures » positions professionnelles. À cette structuration du marché des formations s'ajoute la surreprésentation des étudiants issus des classes supérieures et à fort capital scolaire au sein des écoles reconnues (Lafarge & Marchetti, 2011). À ces barrières s'associe celle de la précarisation accrue du métier et en particulier pour les nouveaux entrants, qui s'est institutionnalisée comme une sélection par l'épreuve (Chupin, 2014 ; Marchetti & Ruellan, 2001). Des trajectoires régulières au sein du champ des écoles de journalisme, comme du champ journalistique, sont donc favorisées par l'institutionnalisation des voies scolaires d'entrée. Mais des trajectoires irrégulières le sont aussi, du moins peut-on le supposer, car les capitaux ne sont pas toujours autant discriminants d'un individu à l'autre, en fonction de sa situation et de son parcours, le journalisme restant une profession « ouverte ». Des trajectoires atypiques sont d'autant plus probables que sont apparus depuis la fin des années 2000 des dispositifs d'ouverture sociale qui visent à lutter contre cette fermeture sociale et scolaire des écoles de journalisme (Chupin *et al.*, 2012, 2016 ; Louazon, 2022). Cette fermeture croissante est d'ailleurs de plus en plus d'ordre économique puisque se sont développées des préparations onéreuses² aux concours de ces écoles, certes anciennes, mais auxquelles les étudiants ont depuis une dizaine d'années de plus en plus recours.

Pour étudier ces parcours atypiques, la préparation aux écoles de journalisme et dispositif d'ouverture sociale « *La Chance, pour la diversité dans les médias* » est un terrain privilégié³. Il s'agit d'une association formée en 2007 par d'anciens étudiants d'une même promotion du CFJ⁴ Paris – une des écoles reconnues les plus prestigieuses – et qui souhaitent que « *tout le monde ait la chance de passer les concours, y compris les gens qui n'avaient pas les moyens de se payer une prépa privée, et qui n'avaient pas fait Sciences Po* »⁵. La préparation qu'elle offre recrute sur critères sociaux des étudiants avant tout boursiers ou pouvant justifier de ce statut, et consiste pour l'essentiel en un accompagnement hebdomadaire afin d'accoutumer ces candidats au jeu des concours des écoles de journalisme. C'est aussi une occasion de côtoyer (davantage) la profession, pour des individus qui n'ont parfois aucun lien avec celle-ci avant d'intégrer *La Chance*, puisque ce sont des journalistes bénévoles qui animent les séances hebdomadaires. Cette préparation serait donc un lieu d'observation de parcours qui relèvent d'irrégularités sociales (Mercklé, 2005) dérogeant aux mécanismes de reproduction sociale à l'œuvre dans l'espace du journalisme. Je m'emploierai donc à rendre compte du parcours de mobilité sociale de « chanceux » – les bénéficiaires de cette préparation – en centrant mon regard

* Aix Marseille Univ, CNRS, LEST, Aix-en-Provence.

¹ La commission nationale professionnelle pour l'emploi des journalistes (CPNEJ). On compte aujourd'hui 15 écoles « reconnues ».

² Approximativement entre 2 500 € et 4 500 € pour l'année 2024-2025, pour les non boursiers.

³ Ce terrain est l'objet d'une thèse qui porte plus largement sur la mobilité sociale au sein de l'espace du journalisme.

⁴ Centre de formation des journalistes (CFJ).

⁵ Entretien avec l'un des membres fondateurs de l'association, le 16 juin 2023.

sur les caractéristiques compensatoires de leur destin probable. Qu'est-ce qui a rendu possibles ces parcours improbables ? Quels sont les éléments qui ont permis à ces étudiants de se jouer des régularités sociales ? Les données mobilisées ici ont été collectées dans le cadre d'une enquête longitudinale, toujours en cours, sur les « chanceux » ainsi que sur les étudiants des écoles de journalisme. Cette enquête en méthodes mixtes consistait premièrement à faire passer un questionnaire aux bénéficiaires de cette préparation, mais également à des étudiants en école de journalisme reconnues⁶. Les répondants étaient ensuite tirés de ces deux bases afin de constituer deux échantillons relativement représentatifs et contrastés en termes de dotation en capital culturel, économique et social, de sexe et d'expérience journalistique⁷. Les individus tirés ont ensuite été – et sont toujours – les sujets d'une enquête longitudinale par entretien dont la première vague a eu lieu de l'été 2024 au printemps 2025. C'est également sur du matériel qualitatif issu de cette première vague d'interviews que s'appuie la présente étude. Ainsi, elle détaillera dans un premier temps la structuration de l'espace des étudiants en écoles de journalisme aujourd'hui, et situera les « chanceux » comparativement. Elle développera ensuite, en s'appuyant sur la méthode de l'analyse processuelle (Mendez *et al.*, 2010) et à l'aide d'un exemple révélateur de « cas particuliers du possible », la trajectoire d'une « chanceuse » comme un processus de mobilité sociale vers un groupe professionnel donné, ou du moins sa filière de formation privilégiée.

1. Les « chanceux » se dirigent vers un espace contraignant socialement et scolairement

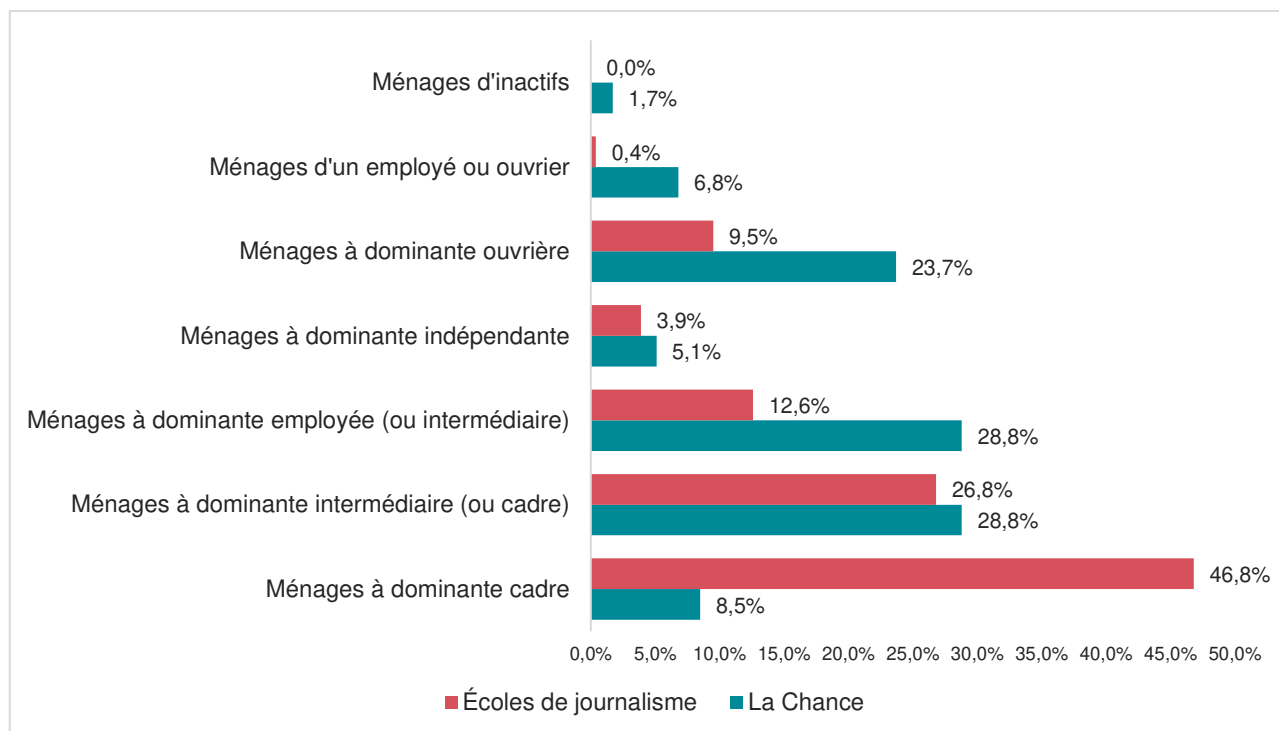
Les « chanceux », par leur inscription dans une préparation aux concours des écoles de journalisme, se trouvent dans un processus d'insertion professionnelle, dont la voie royale est l'obtention d'un diplôme d'une école de journalisme reconnue. La structuration de l'espace que dessinent ces établissements et les barrières à son entrée sont donc des contraintes à prendre en compte pour penser les trajectoires de mobilité sociale qui s'y produisent. Une comparaison entre les deux populations enquêtées – les « chanceux » et les étudiants d'écoles – nous permettra à la fois de rendre compte de la structuration du champ des écoles de journalisme aujourd'hui et de la position relative des « chanceux » par rapport à cet espace qu'ils vont investir sous peu.

Les premiers résultats de notre questionnaire montrent que le droit d'entrée social dans les écoles de journalisme est toujours d'actualité. Nous avons choisi de présenter les données en nous appuyant sur le recodage en PCS⁸ Ménage, qui permet d'articuler en un même indicateur la position socioprofessionnelle des deux parents, en prenant en compte le deuxième membre du ménage (notamment les mères), et non pas uniquement celle de la personne de référence (Amossé & Cayouette-Remblière, 2022). Ainsi, nous ne pouvons que constater l'écart existant entre les « chanceux » et les étudiants d'écoles de journalisme (figure 1). Quasiment la moitié des élèves des écoles de journalisme appartiennent à des ménages à dominante cadre. Ce n'est le cas que pour 8,5 % des « chanceux ». À l'inverse, les personnes issues de ménages à dominante ouvrière (ouvrier-es et employé-es) sont seulement 9,5 % au sein des écoles de journalisme, contre 23,7 % pour les « chanceux ». La part cumulée des ménages à dominante ouvrière, des ménages composés d'un employé ou d'un ouvrier et les ménages d'inactifs atteint le tiers de la population. Les « chanceux » semblent donc se diriger vers un espace où se concentrent des individus issus des classes supérieures.

⁶ Pour la première population, il y a eu 65 répondants (pour N = 82), et pour la seconde, 262 répondants (pour N = 323, soit un taux de réponse de 81 %).

⁷ Il fallait aussi veiller à ce qu'ils intègrent respectivement différents pôles de *La Chance*, qui est présente dans sept grandes villes de France, et des écoles de journalisme de différents statuts (« grandes » et « petites » écoles). À ce titre, huit des quinze écoles sont présentes dans la population : EJCAM (École de journalisme et de communication d'Aix-Marseille), CFJ Paris, ESJ Lille (École supérieure de journalisme de Lille), IUT de Lannion, EJDG (École de journalisme de Grenoble), EPJT (École publique de journalisme de Tours), IJBA (Institut de journalisme de Bordeaux Aquitaine) et enfin IPJ-Dauphine (Institut pratique du journalisme Université Paris Dauphine-PSL). Je remercie les membres de l'équipe pédagogique de chacune d'entre elles d'avoir accepté de me laisser un moment pour la passation du questionnaire en cours, ainsi que pour leur accueil. L'effectif varie fortement d'une école à l'autre (de la vingtaine d'étudiants à plus de soixante-dix), ce qui a un effet sur le poids des modalités des variables.

⁸ Professions et catégories socioprofessionnelles (PCS).

Figure 1 • Distribution selon la PCS Ménage des parents (niveau 1)

Lecture : les bénéficiaires de *La Chance* issus d'un ménage à dominante cadre sont 8,5 % contre 46,8 % pour les étudiants en écoles de journalisme.

Source : données issues de la passation de deux questionnaires. Le premier au sein de la population des bénéficiaires de *La Chance* en 2023-2024. Les non-réponses sont exclues (8 pour *La Chance*, 26 pour les écoles de journalisme), et intègrent des personnes dont l'un des parents était impossible à coder dans une CS particulière et qui ne pouvait pas être considéré comme inactif. Le second questionnaire au sein de la population des étudiants en école de journalisme, 2023-2024, au sein des écoles précisées précédemment. Le traitement des non-réponses est similaire à la population précédente.

Tableau 1 • Distribution selon la PCS 2020 des parents des répondant-es, et selon le parent, pour chaque population considérée

Catégorie PCS (niveau 1)	La Chance 2023-2024 (1)		Écoles de journalisme 2023-2024 (1)		Enquête Conditions de vie des étudiant-es (2020) (2)	Enquête Emploi 2023 (3)	
	Père	Mère	Père	Mère	Personne de référence	Hommes	Femmes
Agriculteurs-rices exploitant-es	0 (0,0 %)	1 (1,7 %)	1,3 %	0 %	2,1 %	2,1 %	0,9 %
Artisan-es, commerçant-es et chef-fes d'entreprise	7 (12,1 %)	2 (3,3 %)	11,2 %	4,9 %	13,0 %	8,8 %	4,5 %
Cadres et professions intellectuelles supérieures	6 (10,3 %)	8 (13,1 %)	43,8 %	36,2 %	34,8 %	25,2 %	19,8 %
Professions intermédiaires	13 (22,4 %)	19 (31,1 %)	25,0 %	33,7 %	20,6 %	22,8 %	27,8 %
Employé-es	7 (12,1 %)	25 (41 %)	6,2 %	19,5 %	11,5 %	12,2 %	38,9 %
Ouvriers-ères	25 (43,1 %)	6 (9,8 %)	12,5 %	5,7 %	18,0 %	28,9 %	8,1 %
Total	58 (100 %)	61 (100 %)	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %

Lecture : alors que les individus ayant un père cadre ou membres des professions intellectuelles supérieures ne représentent que 10,3 % de la population des « chanceux », cette même catégorie représente 43,8 % de la population des étudiant-es en école de journalisme, 34,8 % de la population étudiante, et 25,2 % des hommes en emploi en 2023 en France hors Mayotte.

Source : (1) données issues de la même enquête que la figure 1. Pour la population de La Chance, étant donné que $n < 100$, les pourcentages sont donnés à titre indicatif et à visée de comparaison avec les autres populations. Les non-réponses (7 pour la PCS du père et 4 pour la PCS de la mère) sont exclues. Elles intègrent les personnes sans activité qu'il était impossible de les coder dans une CS particulière. Pour la population des étudiants en école de journalisme. Le traitement des non-réponses (22 pour la PCS du père et 16 pour la PCS de la mère) est similaire à la population précédente.

(2) Observatoire national de la vie étudiante – enquête Conditions de vie des étudiants 2020. La catégorie socioprofessionnelle des parents est déterminée par celle du père et à défaut celle de la mère, ici affiché. Les données concernent la population étudiante toutes catégories confondues.

(3) Insee – enquête Emploi 2023 – part des hommes et femmes par catégorie socioprofessionnelle, France hors Mayotte, personnes vivant en logement ordinaire, en emploi.

Ce dernier indicateur nous permet de souligner que, certes, les « chanceux » sont une population relativement populaire, avec une acception centrée sur les employé-es et ouvrier-es (Alonzo & Huguée, 2010 ; Siblot *et al.*, 2015), mais sa composition sociale est tout de même assez large. En effet, elle compte également 28,8 % d'enfants de ménages à dominante employée ou intermédiaire, comme pour les enfants de ménage à dominante intermédiaire (ou cadre). Il s'agit de catégories relativement hétérogènes. Or, si nous regardons les catégories socioprofessionnelles des parents (tableau 1), nous constatons que cette hétérogénéité est principalement l'effet des mères, qui semblent avoir une meilleure position sociale que les pères. Alors que les écoles de journalisme se caractérisent par une surreprésentation des individus issus des classes supérieures et une sous-représentation de ceux issus des classes populaires par rapport à la population active comme étudiante, les résultats sont plus contrastés pour les « chanceux ». En comparaison avec la population active masculine, mais aussi la population étudiante, les pères ouvriers sont surreprésentés, les pères cadres sous-représentés, avec une proportion notable de pères de professions intermédiaires. Mais du point de vue des mères, la population s'éloigne en partie des classes populaires et se recrute plutôt parmi les classes intermédiaires. La classe modale est celle des employées, et les mères employées et ouvrières représentent

quasiment la moitié de la population. Les mères de professions intermédiaires sont bien présentes, avec une légère surreprésentation par rapport à la population active féminine. Cette similarité se retrouve d'ailleurs sur quasiment toutes les modalités, excepté les mères cadres justement avec un écart de quasiment 7 points au privilège de la population active. Nous serions donc en présence, dans le cas des « chanceux », d'étudiants issus de certaines des strates les plus stables des classes populaires, avec la présence d'une mère de professions intermédiaires.

Tableau 2 • Distribution selon le niveau de diplôme des parents des répondant-es, et selon le parent, pour chaque population considérée

Niveau d'études	La Chance 2023-2024 (1)		Écoles de journalisme 2023-2024 (1)		Enquête Conditions de vie des étudiant-es (2020) (2)		Enquête Emploi 2022 (3)	
	Père	Mère	Père	Mère	Père	Mère	Hommes	Femmes
Fin d'études primaires ou avant	10 (17,2 %)	2 (3,3 %)	3,6 %	1,2 %	8,0 %	7,4 %	13,5 %	12,6 %
Études secondaires de niveau de premier cycle (diplôme national du brevet)	10 (17,2 %)	6 (9,8 %)	8,8 %	5,0 %	8,4 %	7,5 %	3,3 %	3,6 %
Études techniques CAP/BEP	15 (25,9 %)	13 (21,3 %)	12,9 %	8,9 %	20,2 %	14,7 %	27,5 %	21,1 %
Études secondaires de second cycle (baccalauréat, capacité en droit, DAEU)	14 (24,2 %)	14 (22,9 %)	12,1 %	11,2 %	13,3 %	15,7 %	17,4 %	18,0 %
Études professionnelles post-bac (infirmière, technicien supérieur, etc.)	1 (1,7 %)	9 (14,8 %)	7,2 %	14,7 %	13,0 %	17,3 %	15,4 %	16,8 %
Études supérieures de premier cycle (DEUG, licence, bachelor)	5 (8,6 %)	9 (14,8 %)	18,1 %	19,0 %	37,1 %	37,4 %	22,9 %	27,9 %
Études supérieures de second cycle (master, maîtrise, DEA)	2 (3,5 %)	8 (13,1 %)	28,9 %	32,6 %				
Études supérieures de troisième cycle (doctorat)	1 (1,7 %)	0 (0 %)	8,4 %	7,4 %				
Total	58 (100 %)	61 (100 %)	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %

Lecture : alors que 22,9 % des mères ont un niveau bac à La Chance, cette même catégorie représente 11,2 % de la population des étudiant-es en école de journalisme, 15,7 % de la population étudiante, et 18 % des femmes âgées de 45 à 54 ans.

Source : (1) données issues de la même enquête que la figure 1. Pour la population de La Chance, étant donné que $n < 100$, les pourcentages sont donnés à titre indicatif et à visée de comparaison avec les autres populations. Les non-réponses (6 pour le niveau d'études du père et 3 pour celui de la mère) sont exclues. Pour la population des étudiants en école de journalisme, le traitement des non-réponses (17 pour le niveau d'études du père et 4 pour celui de la mère) est similaire à la population précédente.

(2) Observatoire national de la vie étudiante – enquête Conditions de vie des étudiants 2020. Les données concernent la population étudiante toutes catégories confondues.

(3) Insee – enquête Emploi 2022 – part des hommes et des femmes par niveau d'études, France hors Mayotte, personnes vivant en logement ordinaire, âgées de 45 à 54 ans.

Qu'en est-il du niveau d'études des parents (tableau 2) ? Cet indicateur, considéré ici comme une mesure du capital culturel hérité, montre là encore que les « chanceux » sont une population partiellement hétérogène. Parmi les élèves d'écoles de journalisme, 62,6 % ont un père possédant un niveau de diplôme strictement

supérieur au bac, 55,4 % un niveau supérieur ou égal à bac+3, avec le master comme classe modale (tableau 2). De façon analogue, les mères de cette même population sont 73,7 % à être titulaire d'un diplôme de niveau strictement supérieur au bac, 59 % un niveau supérieur ou égal à bac+3, avec là encore le master comme classe modale. Les niveaux d'études les plus élevés sont donc largement surreprésentés par rapport à la population générale – pour la classe d'âge correspondant approximativement à celle de leurs parents (45 à 54 ans).

À *La Chance*, nous constatons plutôt une distribution inverse, au même titre que la PCS. 84,5 % des « chanceux » ont un père disposant d'un niveau d'études inférieur ou égal au bac, avec comme classe modale le CAP/BEP. Les « chanceux » ont donc des pères bien moins diplômés que le reste des étudiants. Mais si on observe le niveau d'études des mères, le constat s'inverse. 42,7 % ont une mère titulaire d'un diplôme d'un niveau strictement supérieur au bac, avec le bac comme classe modale. Ce niveau reste en dessous de celui des étudiants en école de journalisme, mais au-dessus de la population générale (+15 points), ou encore que population étudiante (+5 points).

Les « chanceux » vont donc accéder à un espace au sein duquel ils sont dominés au regard de leurs capitaux hérités. Mais ils ne sont pas entièrement démunis. Ils sont pour l'ensemble issus des fractions les plus stables des classes populaires, portés par leur mère qui dispose d'une meilleure position sociale que leur père ainsi que d'un meilleur niveau de diplôme. Certains « chanceux » disposent donc d'un certain héritage et de ressources, bien que d'autres soient des enfants de classes populaires faiblement diplômés. Voyons maintenant comment ces individus parviennent tout de même à se projeter dans un master au sein d'écoles sélectives, et à considérer le journalisme, une profession intellectuelle supérieure, dans le champ de leurs possibles.

2. La trajectoire atypique d'une « chanceuse » : entre réussite scolaire et vocation professionnelle

Ce portrait des deux populations d'enquête nous permet de souligner les régularités sociales dans l'accès à ces cursus prestigieux du journalisme en France. Mais comment des individus qui seraient sous-armés face aux barrières sociales et scolaires qui s'érigent face à eux en viennent à se présenter au concours de ces filières ? L'étude du parcours d'une « chanceuse » nous permet d'illustrer une trajectoire improbable qui mène jusqu'à l'entrée dans une préparation, certes gratuite, aux concours des écoles de journalisme, en l'analysant comme un processus (Mendez *et al.*, 2010).

Le cas de Sofia est particulièrement heuristique de plusieurs logiques au principe d'une trajectoire atypique des « chanceux ». Issue d'une famille monoparentale, après la séparation de ses parents lorsqu'elle était enfant, elle est la fille unique d'une employée de grande surface et d'un ouvrier dans le bâtiment. Elle grandit dans une ville populaire de banlieue parisienne. Durant toute sa scolarité, le rapport à l'école de Sofia est optimiste. Elle a de bons résultats et voit sa scolarité comme un objectif en soi et se plie aux exigences scolaires. Ce rapport à l'école n'est pas étranger à sa mère, qui l'a toujours poussé à s'investir à l'école par un suivi du travail scolaire et des injonctions au sérieux scolaire. Elle lui a ainsi transmis un rapport ascétique au travail scolaire (Poullaouec, 2010). Les « chanceux » sont d'ailleurs, pour la plupart, d'anciens élèves ayant un rapport à l'école très positif, tournés vers l'ascèse et la docilité à l'égard du système éducatif et reconnaissant la légitimité des modes de distinction scolaire. Mais contrairement à d'autres « chanceux », la mère de Sofia lui transmet également un certain rapport à la culture. Elle l'emmenait souvent faire des sorties culturelles, en particulier au musée ou au cinéma, et l'a encouragée très tôt à lire des livres. Sa tante, employée administrative dans l'enseignement supérieur, participe elle aussi à cet investissement culturel. Durant cette séquence, qui ira jusqu'à la fin de son collège, elle a également un rapport à ses camarades favorable. Elle garde de très bons souvenirs de sa scolarité et des relations rattachées à ce contexte dont certaines existent toujours.

Scolarisée dans son collège public de secteur, elle va faire la rencontre d'une journaliste lors d'un événement en partenariat avec son collège. Elle se projette dans la position de cette journaliste, notamment parce que, comme elle, elle fait partie d'une minorité ethnique. Elle en fait un modèle et se dit que si elle a réussi à être journaliste, elle le pourrait aussi. Bien qu'elle eût un attrait antérieur pour le journalisme, apparu avec la

consommation d'œuvres de fictions mettant en scène des journalistes, c'est avec cette rencontre que le journalisme est envisagé dans son champ des possibles. Son rapport à la profession était un impensé, il devient enchanté. La perception de son avenir s'affine ensuite, souhaitant devenir journaliste culturel après des recherches sur le métier. Ce goût pour la culture a également été au principe de son choix de la filière littéraire en classe de première. Son rapport à ses camarades, lui, évolue après cette orientation en section littéraire : bien que conservant son groupe d'amies du collège au lycée, elle élargit ses fréquentations et s'est trouvée dans des situations inconfortables. Elle s'est sentie en décalage avec certains par rapport à ses goûts musicaux, vestimentaires et sa pratique de la danse classique. Elle subit des moqueries à ce propos au lycée, mais également au sein de sa famille, la qualifiant de « parisienne ».

« Oui, j'ai fait de la danse classique très jeune et dans mes amis à l'école, il n'y en avait aucun qui faisait de la danse classique ou qui était intéressé par ça. J'écoutais pas aussi le même style de musique. J'aimais plus le théâtre ou les comédies musicales. [...] Et même au niveau du style vestimentaire. [...] on me l'a fait remarquer aussi. Enfin, dans ma famille, pour rigoler, ils disent toujours que je suis un peu parisienne, tout ça. »

Sa mère, elle, l'a toujours encouragée à se diriger vers le journalisme, comme ses enseignants. Sa projection dans le métier est donc une cause et un effet de son attachement à des pratiques culturelles « distinguées », qui sont en décalage avec sa position de fait de « banlieusarde » et la renvoie par opposition à la catégorie de « parisienne » au sein de son univers d'origine. D'un moteur programmatique à la précédente période, qui s'impose à elle – le rythme scolaire – on passe à un moteur téléologique sous-tendu par sa vocation professionnelle, qui se développe au fur et à mesure de son parcours. Son rapport à l'école favorable demeure, mais il est désormais orienté vers sa poursuite d'études.

Une troisième séquence s'amorce une fois entrée dans le supérieur. Visant un master reconnu, elle se demande ce qu'elle va « faire entre-temps ». Elle perçoit la classe préparatoire littéraire comme la voie la plus adaptée pour devenir journaliste culturel. En suivant les conseils de ses enseignants, et après avoir obtenu une mention très bien au bac, elle intègre un lycée parisien. Désormais, sa réussite scolaire n'est plus assurée sans redoubler d'efforts, ce qui est très stressant pour elle. À cela s'ajoute un décalage naissant avec ses camarades : même si elle se trouve similaire à eux du point de vue de ses goûts culturels, elle se retrouve souvent dans des situations qui la mettent en porte-à-faux au regard de son manque d'aisance culturelle. Elle se sent moins cultivée qu'eux et fait souvent mine de connaître pour chercher ensuite à rattraper ce « retard ». À cela s'ajoutent les nombreuses situations qui marquent une différence de moyens financiers dont ils disposent, et elle non, qui l'amène à penser qu'ils ne « vivent pas dans le même monde ». Les remarques d'une professeure en particulier, sur les « lycées de banlieues », marquent davantage l'ambivalence de sa position, partagée entre son rapport à la culture qui reste positif et son échec scolaire en classe préparatoire qui mine son rapport heureux à l'école.

« En fait, dans ma scolarité, j'avais l'habitude d'être la meilleure élève. Et donc, quand je suis arrivée sur Paris, j'ai rencontré des personnes comme moi. Donc, en fait, au niveau social et même personnel, ben là, comme je disais, où je me sentais un peu à l'écart, enfin, pas à l'écart, mais différente au lycée, ben là, j'ai trouvé des gens qui avaient les mêmes centres d'intérêt que moi, enfin, même à peu près le même style. Et donc, ben, même au niveau scolaire, on a été tous de très bons élèves, on a tous eu très bien au bac. Et même, il y en avait qui étaient même plus forts et plus intelligents que moi. Et en fait, je crois que j'ai un peu souffert du syndrome de l'imposteur en me disant "Ah, je ne mérite pas d'être là". [...] Enfin, il y avait beaucoup de choses que je devais rattraper. »

Elle fait donc la rencontre d'individus qui semblent issus des classes supérieures culturelles, qu'elle perçoit comme similaires d'abord du fait de son attachement à la culture et à ses pratiques culturelles, et ensuite par la réussite scolaire qu'ils ont en commun. Mais son manque d'aisance culturelle, caractéristique à l'inverse de ces catégories sociales (Bourdieu, 1979), marque l'ambivalence de sa position. Les épreuves de dispositions qu'elle rencontre alors, dans les interactions avec ses camarades, ses enseignants et par la valorisation par l'institution de dispositions qui lui manquent visiblement, semblent avoir eu raison de son investissement scolaire, malgré sa volonté de rattraper son « retard » qui semble relever à la fois d'une posture de « docilité » et de « l'imitation » des autres (Pasquali, 2021). Elle cherche des expériences en journalisme en parallèle de sa classe préparatoire, mais celle qu'elle décroche est annulée au moment de la pandémie de Covid19. Nous

avons donc ici deux moteurs qui agissent de concert – dialectique et téléologique – vers un investissement dans la profession.

Sofia se repositionne donc après son échec en classe préparatoire en allant en licence lettres, voie qu'elle perçoit comme homologue à sa classe préparatoire, mais à l'université, et qui l'amènera au master journalisme. Elle y retrouve la tête de promotion. Si son échec en classe préparatoire n'a pas eu raison de sa vocation, c'est parce que cette dernière est la forme que prend un rapport à l'avenir stable, car appuyé sur des ressources culturelles bien antérieures et sur son capital scolaire. En parallèle du début de son master littérature, qu'elle a choisi pour les mêmes raisons que sa licence, elle candidate pour intégrer une première préparation aux concours de journalisme. Cette expérience lui donne l'occasion de rentrer pour la première fois dans une école réputée : *« j'étais fière de moi. Je me suis dit "Ah oui, quand même !" . Enfin, même si c'était que la prépa, j'ai quand même réussi à accéder à ça »*. Le parallèle quasi quotidien entre cette préparation et son master a renforcé sa vocation. Cet écart l'amène à dévaloriser son master, qu'elle trouve trop scolaire et redondant avec sa licence. Son rapport avec ses camarades de la préparation est le même qu'avec ceux de son hypokhâgne du point de vue culturel, mais cette fois-ci dû à son manque d'expériences en journalisme et de connaissances en géopolitique. Là encore, elle cherche à combler cet écart perçu pour s'aligner avec le niveau perçu du groupe. Elle s'investit dans sa préparation, ce qui lui donne l'occasion de s'essayer au métier. Elle trouve une première expérience de deux mois au sein de la presse institutionnelle, qui l'a énormément marquée car elle a pu pour la première fois s'expérimenter à divers formats : *« j'ai beaucoup aimé parce qu'on me traitait déjà comme une journaliste, on me montrait toutes les responsabilités que j'avais à faire et je n'étais pas là juste à suivre ou à regarder »*.

Une dernière séquence s'ouvre lorsque, pendant cette première année de préparation, elle intègre en stage un grand journal culturel, en mobilisant une connaissance de sa tante. À cette occasion, elle travaille avec une petite équipe sur l'agenda culturel et a eu l'opportunité de rédiger des critiques de livres, exercice qu'elle a trouvé éprouvant. D'abord, du fait de la temporalité du travail journalistique, jugeant qu'elle n'a pas le temps de lire les livres qu'elle doit critiquer. Mais aussi pour des questions de légitimité, jugeant qu'elle n'était *« personne pour dire si un livre est bon ou mauvais »*. Cette humilité est un signe révélateur de sa position dans les rapports de domination culturelle dans lesquels elle est encastrée (vis-à-vis des journalistes, et des professions intellectuelles plus largement). Son projet professionnel change, ne souhaitant plus désormais être journaliste culturel. Elle est déçue par l'absence de travail de « terrain » de cette rédaction, chose à laquelle elle aspire. Son rapport à la culture s'en retrouve également transformé, n'étant plus articulé à une aspiration professionnelle. Son rapport à la profession et aux professionnels mute également. Après sa première expérience en banlieue, la voici dans un grand journal parisien, à travailler pour le supplément littéraire. Elle fait là encore l'expérience d'un décalage d'un point de vue culturel, avec des collègues qu'elle trouve bien plus cultivés qu'elle. Cependant, elle justifie ce décalage par la différence d'âge et d'expérience dans le métier, continuant à se projeter dans un futur professionnel.

« Après, on ne venait pas du même monde, mais ça c'était un fait. [...] Au niveau des codes. Ils étaient plus cultivés. Après, oui, on ne venait pas du même monde parce que, oui, maintenant ils sont tous installés dans leur métier, donc ils fréquentent des cercles, ils n'ont pas les mêmes centres d'intérêt, et tout. Comme je l'avais dit, ils vont souvent boire des cafés, des verres avec des auteurs, des attachés de presse, tout ça. Donc oui, ce n'est pas du tout le même monde d'où je suis. [...] Je ne me suis pas sentie différente parce que je me suis dit que c'était normal vu que ça fait vraiment des années qu'ils travaillent là et moi je suis juste une étudiante encore. »

Elle échoue aux concours une première fois, notamment parce qu'elle trouve qu'elle n'a pas assez travaillé, et qu'elle a *« un peu des séquelles de [la] prépa hypokhâgne »*, n'osant pas répondre en séance de sa préparation et s'exposer aux conséquences attendues d'une mauvaise réponse. C'est à ce moment qu'elle candidate à *La Chance*, suivant les conseils d'un membre de l'équipe de sa préparation achevée. Elle a un rapport à la profession assez enchanté, le journalisme devenant un probable atteignable.

Sofia a donc une trajectoire d'ascension sociale par l'école, mais alimentée par une vocation pour le métier. Cet appui sur l'école malgré cette motorisation par la vocation est le fait de la structuration du champ journalistique et de son recrutement appuyé sur les écoles de journalisme. Mais son investissement scolaire et ses ressources culturelles ne sont pas non plus étrangers à cette ascension. D'autant plus que l'arrivée à

La Chance avec un niveau d'études à bac+4, rend déjà compte d'un désajustement entre ses aspirations et les chances modales de succès de sa cohorte sociale d'origine (Brinbaum *et al.*, 2018).

Conclusion

Les « chanceux » se destinent à un espace où les contraintes scolaires, sociales et maintenant économiques font de leur parcours une trajectoire atypique. Nous avons pu présenter succinctement la structuration de l'espace des écoles et situer les « chanceux » par rapport à cet espace. Cette comparaison permet de rendre compte de leurs chances objectives d'intégrer effectivement une école de journalisme reconnue par rapport à des étudiants mieux armés scolairement, socialement et économiquement. Pour augmenter ces chances, nous avons pu montrer que plusieurs éléments de leur parcours permettent de comprendre qu'ils ne sont pas complètement désarmés pour faire face aux épreuves qu'ils ont dû traverser comme membre de leur groupe social d'origine. Que ce soit le poids de la mère dans les stratégies de promotion sociale par l'école, celui d'une tante qui transmet une partie de son capital culturel qui fait défaut aux parents, les rapports à l'école et à la culture optimistes qui peuvent en résulter et le capital scolaire qui en découle autant que l'investissement dans une acculturation professionnelle avant même de commencer une formation, les « chanceux » issus des classes populaires ont des caractéristiques compensatoires à faire valoir et qui expliquent en partie la pente de leur trajectoire de mobilité sociale, toujours en cours.

Bibliographie

- Alonzo, P. & Huguée, C. (2010). *Sociologie des classes populaires*. Paris : Armand Colin.
- Amossé, T. & Cayouette-Remblière, J. (2022). Une nouvelle nomenclature, la PCS Ménage. *Économie et Statistique / Economics and Statistics*, 532-533, 139.
- Bourdieu, P. (1979). *La distinction : Critique sociale du jugement*. Paris : Les Éditions de minuit.
- 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 / Economics and Statistics*, 499, 79-105.
- Chupin, I. (2008). *Les écoles du journalisme : Les enjeux de la scolarisation d'une profession (1899-2018)*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- Chupin, I. (2014). Précariser les diplômés ? Les jeunes journalistes entre contraintes de l'emploi et ajustements tactiques. *Recherches sociologiques et anthropologiques*, 45(2), 103-125.
- Chupin, I., Soubiron, A. & Tasset, C. (2012). *La diversité dans les écoles de journalisme : dispositifs, pratiques et résultats en termes d'insertion professionnelle*. Conférence nationale des métiers du journalisme.
- Chupin, I., Soubiron, A. & Tasset, C. (2016). Entre social et ethnique. Les dispositifs d'ouverture à la « diversité » dans les écoles de journalisme en France. *Terrains & travaux*, 29(2), 217-236.
- Lafarge, G. & Marchetti, D. (2011). Les portes fermées du journalisme. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 189(4), 72-99.
- Louazon, E. (2022). Des journalistes sur-sélectionné·e·s. Parcours de recrutement au sein d'un dispositif de « diversité » dans le journalisme. *Sociétés contemporaines*, 128(4), 121-155.
- Marchetti, D. (2003). Les ajustements du marché scolaire au marché du travail journalistique. *Hermès, La Revue*, 35(1), 81-89.
- Marchetti, D. & Ruellan, D. (2001). *Devenir journalistes : Sociologie de l'entrée sur le marché du travail*. Paris : La Documentation française.

- Mendez, A. (dir.) (2010). *Processus : Concepts et méthode pour l'analyse temporelle en sciences sociales*. Bruxelles : Academia-Bruylant.
- Mercklé, P. (2005). Une sociologie des « irrégularités » sociales est-elle possible ? *Idées, la revue des sciences économiques et sociales*, 142, 22-29.
- Pasquali, P. (2021). *Passer les frontières sociales. Comment les filières d'élite entrouvrent leurs portes*. Paris : La Découverte.
- Poullaouec, T. (2010). *Le diplôme, arme des faibles. Les familles ouvrières et l'école*. Paris : La Dispute.
- Siblot, Y., Cartier, M., Coutant, I., Masclet, O. & Renahy, N. (2015). *Sociologie des classes populaires contemporaines*. Paris : Armand Colin.

Les acteurs de la sélection post-bac.

Sélectionneurs et sélectionnés face au « moment » Parcoursup

*Alban Mizzi**

Introduction

De vifs débats autour des questions d'orientation, d'insertion professionnelle et de méritocratie existent en France et conduiront en 2018 à une loi « orientation et réussite des étudiants » (ORE) donnant lieu à la suppression d'Admission post-bac pour une nouvelle application nommée Parcoursup (Frouillou & Le Mazier, 2020). Désormais, l'orientation post-bac en licence propose une sélection¹ non plus basée sur le hasard mais sur le mérite. Or, cette notion n'est ni neutre ni universelle (Allouch, 2021), si bien qu'elle s'adosse à des référentiels moraux mobilisés par les sélectionnés et les sélectionneurs (Charles & Delès, 2020 ; Chauvel *et al.*, 2020 ; Lamont, 2010).

La sélection vise à réduire les « risques scolaires », en écartant les bacheliers qui auraient le plus grand risque « d'échec » dans l'enseignement supérieur, et en contrôlant leur accès à certaines formations (Bodin & Orange, 2019). Il s'agit d'un processus marqué par des modes de légitimation, et le dispositif Parcoursup s'inscrit dans le sillage du recours croissant aux outils algorithmiques (O'Neil, 2018) qui y implémentent des ressources et des contraintes techniques (Chauvel & Hugrée, 2019) et alimentent la tension entre équité et efficacité. En cela, Parcoursup n'est pas dissociable des représentations sur le diplôme, sa valeur et la réussite scolaire (Dubet *et al.*, 2015 ; Poullaouec, 2010). Pour ces raisons, Parcoursup est un moment crucial et une procédure éminemment émotionnelle (Mizzi, 2022). Ce que nous nommons ici le « moment Parcoursup » est la radicalité de l'étape de l'orientation : les élèves doivent prendre des décisions importantes dont ils savent qu'elle aura un impact sur leur avenir académique et professionnel. Cela métamorphose l'orientation en une véritable « épreuve » (Martuccelli, 2002).

Considérant que Parcoursup est un moment clé de l'orientation, l'article interroge le sens de l'épreuve pour les acteurs « directs » de la procédure : les sélectionneurs et les sélectionnés. Comment la procédure Parcoursup constitue-t-elle une épreuve pour ses acteurs directs ? La réponse se fera en deux temps. D'abord, nous montrerons les dilemmes moraux et les contraintes techniques des sélectionneurs, ensuite nous analyserons l'expérience des élèves face à Parcoursup. Ce faisant, l'article démontrera que le « moment Parcoursup » est un temps fort du parcours d'études en ce qu'il représente pour les élèves non seulement une étape de définition ou redéfinition du processus d'orientation, mais également une condition technique, cognitive et émotionnelle du passage de l'enseignement secondaire à l'enseignement supérieur.

* Centre Emile Durkheim.

¹ Propos d'Édouard Philippe aux Mardis de l'ESSEC, 18 mai 2021.

Encadré • Méthodologie

Une « double-enquête » est menée autour de la procédure Parcoursup en Nouvelle-Aquitaine entre 2020 et 2022.

L'approche repose sur un suivi qualitatif d'un an comprenant trois entretiens semi-directifs pendant la procédure, allant d'une à deux heures avec vingt-six lycéennes et lycéens, divisés en onze garçons et quinze filles. Dix sont scolarisés dans des établissements privés, seize dans le public. Dix sont scolarisés à Bordeaux, cinq à La Rochelle, quatre à Mont de Marsan, deux à Niort, et cinq à Saintes.

Du côté des commissions d'examen des vœux (CEV), dix-sept membres issus de licences de la région Nouvelle-Aquitaine ont été interrogés sur leur vision du travail de sélection dans le cadre d'entretiens semi-directifs d'une durée moyenne d'une heure et demie. Parmi eux, neuf sont issus d'universités de la métropole de Bordeaux, quatre de l'université de Pau et des Pays de l'Adour (UPPA) et trois de La Rochelle.

Ces dix-sept membres sont issus de quatorze commissions d'examen des vœux, dont sept sont issues de la métropole bordelaise, quatre de l'UPPA et trois de La Rochelle. Parmi l'ensemble de ces CEV, cinq ont fait l'objet d'une observation non-participante pendant une ou plusieurs de leurs réunions dont les durées allaient d'une vingtaine de minutes à trois réunions de deux heures.

À cela s'ajoutent douze entretiens semi-directifs de deux heures avec des parents d'élèves, sept entretiens semi-directifs de deux heures avec des psychologues de l'Éducation nationale (PsyEN), et sept professeurs principaux de terminale.

1. Le travail des CEV : des contraintes techniques aux justifications morales

Le travail des commissions d'examen des vœux (CEV) revient à un « tri » qui s'adosse à une conception de justice sociale de type « corporatiste » dans la mesure où l'idéal méritocratique prévaut, de sorte que le mérite scolaire est mis au centre des évaluations et des modalités de sélection des candidats (Charles, 2015). Il est fait comme si le mérite était irréductible à la seule performance scolaire de l'élève. L'application offre pléthore d'éléments qui peuvent être pris en compte ou ignorés par les commissions. Or, de nombreuses contraintes pèsent sur les CEV et ont tendance à réduire la fourchette d'éléments pris en compte aux seuls éléments quantitatifs. Nous nous pencherons successivement sur l'environnement de travail des CEV, puis sur leurs soupapes idéologiques.

1.1. Un travail contraint

La loi ORE ne détaille pas spécifiquement les obligations de participation aux CEV. Les obligations de participation sont généralement définies par les universités et les établissements d'enseignement supérieur eux-mêmes, en fonction de leurs propres politiques et règlements internes. Elle indique plutôt des principes généraux sur l'orientation². Il n'y a donc aucune obligation des enseignants-chercheurs d'y participer. En conséquence, beaucoup de titulaires le déclinent, ce qui s'explique par l'importante charge de travail déjà liée à l'enseignement, à la recherche et à l'encadrement des étudiants (Gastaldi & Lanciano-Morandat, 2017). Beaucoup d'universitaires se passent de cette charge additionnelle de travail.

² Article L. 612-3 du code de l'éducation modifié par la loi du 8 mars 2018 relative à l'orientation et à la réussite des étudiants.

« C'est à moi d'aller à la pêche pour faire la commission. Je partage sur critères de genre, je partage sur critères de statut, je veux des PRAG³, des MCF⁴, des profs, et puis évidemment que ses membres là soient peu nombreux pour l'efficacité de la Commission. Je fais surtout comme je peux pour avoir une vraie commission et pas juste moi qui bidouille. » Andrew, président d'une CEV d'une formation avec un taux d'admission de 97 %.

Parfois, les universitaires justifient leur volontariat par le dévouement. D'autres fois, ils tiennent à le faire par souci d'équité.

« L'année dernière j'ai quasiment fait tout toute seule, donc là aussi je pense que, comme dans d'autres universités, ça s'essouffle. Ce qui me plaît dans ce travail c'est aussi ça, et je suis très attachée aux étudiants. » Laura, membre d'une CEV, maîtresse de conférences d'une licence en sciences humaines et sociales.

Leur travail est entaché de contraintes techniques et organisationnelles. La dépendance à l'outil d'aide à la décision (OAD) s'inscrit dans une dynamique de digitalisation de l'enseignement supérieur visant à perfectionner les procédures de travail de ses différents acteurs (Ghozlane *et al.*, 2016).

« Des fois, l'outil nous donne le classement, sans qu'on ne sache comment il l'a fait. Enfin, on a décidé de comment on classait, hein, mais quand on a mis 10 à tous les projets de formation motivés, on n'a pas nécessairement ça qui était pris en compte. » Thierry, maître de conférences, membre d'une CEV en sciences dures.

Pour autant, l'OAD permet un gain de temps. En conséquence, les CEV qui doivent traiter un grand nombre de candidatures ne peuvent s'en passer. La conséquence est la prédominance dans les CEV des éléments quantitatifs (les notes, classements), sur les aspects qualitatifs (les projets motivés).

« Le truc avec ces projets motivés, c'est que ce sont tous les mêmes. On a littéralement la même chose partout. En sortie de terminale, très souvent ce qu'ils vont dire ça va être les banalités habituelles. Ils disent qu'ils sont passionnés depuis toujours, blabla (sic). On la lira si son dossier apparaît comme incomplet. Sinon c'est difficile d'en faire quelque chose. » Jérôme, membre d'une CEV, maître de conférences d'une licence de sciences dures.

En filigrane, les sélectionneurs ont parfois le sentiment d'une tension entre des obligations formelles et des normes informelles.

« J'ai envie de dire que le rectorat d'université ou le ministère, je sais pas qui, ne nous dit pas "voilà attention la réforme, c'est ça". Et en même temps, nous, on va pas non plus chercher comme des fous l'info hein, ça va dans les deux sens. On n'est pas au taquet pour savoir ce qu'il se passe. En gros, tout ce que vous lisez sur le bac-3/bac+3, patati patata (sic), on n'en voit pas la couleur. » Andrew, professeur des universités, membre d'une CEV de licence de sciences dures.

Les CEV peuvent recevoir des directives de l'université, visant à atteindre certains objectifs spécifiques. En l'espèce, le cas des « réorientés » revient fréquemment dans les discussions avec les membres des CEV.

« En plus, on a des directives de l'université. On doit être vigilants aux réorientés qui viennent d'ici, et surtout d'ici plus qu'ailleurs. Pas de quotas ou quoi, mais ils le disent. On est libres, mais on doit quand même faire attention. » Théo professeur des universités, membre d'une CEV en sciences humaines et sociales.

Cette attention accroît la charge de travail, notamment lorsque le simple fait que le candidat ait téléchargé un document sans accéder à son contenu ne permet pas de déterminer si le dépôt effectué correspond aux attentes et aux critères d'admission. Pour respecter ces directives formelles ou informelles, les sélectionneurs doivent se plier à de nouvelles difficultés organisationnelles et temporelles.

³ Professeurs agrégés.

⁴ Maîtres de conférences.

« Il faut aller lire qualitativement pour savoir s'ils sont d'ici, la plateforme te montre qu'il a juste déposé un document dans la case du document de réorientation. Et on sait pas s'il a fait ce travail avec l'université, parce qu'il y en a qui font ce travail à l'extérieur, ou qui déposent un truc qui n'a rien à voir. Le problème, le dépôt du pdf, n'atteste pas de ce qu'il y a dedans. Donc, on doit jeter un œil, et ça, on leur met un bonus parce qu'on nous le demande, on leur met un point de plus. C'est pas mal, sur la note finale, mais ça suffit pas beaucoup, peut-être qu'à la note finale sur les trois-cents qu'on a, on en a cinq qui rentrent alors qu'ils ne seraient pas rentrés. » Théo professeur des universités, membre d'une CEV en sciences humaines et sociales.

1.2. Justifier la sélection

La question qui se pose est celle de la frontière entre une sélection juste et injuste. Les sélectionneurs soulignent l'aspect impersonnel et souvent quantitatif de la sélection, où des notes et des statistiques sont utilisées pour prendre des décisions, ce qui n'est pas sans entraîner des implications humaines profondes.

« Pour nous, c'est une ligne dans un Excel, mais il y a des lycéens qui jouent leur avenir là-dessus. Eux, c'est leur vie, enfin je me comprends. Je ne pense pas qu'on fasse mal le truc, on a quand même envie de bien faire. Mais à grande échelle, on loupe forcément des choses, et on est obligés de le faire à grande échelle. » Laura, membre d'une CEV, maîtresse de conférences d'une licence en sciences humaines et sociales.

Ils veillent à ne pas perdre de vue l'impact individuel que ces processus peuvent avoir sur les étudiants. Cela peut être interprété comme une tentative de garantir que la sélection ne favorise pas injustement un groupe d'étudiants par rapport à un autre. Cependant, les systèmes de notation et de classement visent à mesurer le mérite de manière précise (Allouch, 2017) mais sont en réalité souvent simplifiés, biaisés et imparfaits (Merle, 2007).

« Quand on voulait prendre en compte les matières les plus variées possible, le truc c'est de se dire, plus on prend large, moins on discrimine, et moins on entre justement dans les risques de sombrer dans la croyance qu'on est en train de mesurer quelque chose d'effectivement précis là-dedans. Donc autant avoir l'épuisette aussi large possible. » Jérôme, membre d'une CEV, maître de conférences d'une licence de sciences dures.

En relatant les référentiels moraux que les membres de ces commissions utilisent pour justifier leurs décisions de sélection, nous pouvons établir des liens entre les modes de justification de la sélection et le concept de « cités de justification » (Boltanski & Thévenot, 1991). Ceux qui justifient leurs décisions selon les principes de la cité inspirée considèrent que l'université doit permettre à chaque candidat de suivre sa passion et de réaliser son aspiration personnelle. Les critères de sélection, dans ce contexte, s'étendent au-delà des notes scolaires pour inclure des aspects comme la motivation, l'engagement civique et citoyen ou encore l'intérêt exprimé pour la formation.

« Évidemment, on n'est pas au pays des bisounours, on sait que les bacs pro ont plus de difficultés en moyenne, mais bon, il faut qu'on se fasse confiance. Il y en a plein, dans l'équipe, qui me demandent pourquoi je m'emmerde, et me disent que c'est l'occasion de n'avoir que de bons étudiants. Mais c'est quoi notre métier ? On est à l'université ! Je serais partie en classe prépa si je n'avais voulu que des super dossiers. » Laura, maîtresse de conférences et membre d'une CEV d'une licence de sciences humaines et sociales.

Bien que les CEV de licence puissent être confrontées à un grand volume de candidatures à classer, elles peuvent intégrer des éléments de la « cité inspirée » dans leur processus de sélection, tout en respectant les contraintes pratiques et budgétaires.

« Un étudiant intéressé, c'est un étudiant qui pourra faire l'effort, être curieux, avoir de bonnes compétences rédactionnelles [...]. Les bacs pros réussissent beaucoup moins, oui. Donc bien sûr, ça compte, et l'idée c'est pas non plus de les prendre tous. Mais pas d'en prendre aucun. » Jérôme, professeur agrégé (PrAg) et membre d'une CEV en sciences humaines et sociales.

Le cas du traitement des dossiers en demande de réorientation illustre également les référentiels moraux qui s'adosent à leur idéologie, leurs croyances et leur vision de l'enseignement supérieur. Les membres d'une CEV « inspirée » peuvent par exemple considérer les réorientations comme une opportunité pour les étudiants de se réorienter vers un domaine qui correspond mieux à leurs intérêts et aspirations, et sont ainsi attachés à un enseignement supérieur ouvert.

*« Les réorientés, c'est deux catégories : soit des très bons élèves qui ont décidé de se réorienter, parce qu'ils ont été déçus, ils passent par Parcoursup, ils ont des gros dossiers, ils rentrent chez nous sans pousser parce que les notes du bac et tout ça, ça fait la priorité : un mec qui a 16, la fiche avenir, on s'en fout. Il a un 20 en fiche avenir. On a tous les réorientés qui ont demandé [****] l'an dernier, n'ont pas été pris, et reviennent. Eux, ils ont naturellement encore moins de chances. »* Antoine, maître de conférences et membre d'une CEV de sciences humaines et sociales.

Les CEV « marchandes » se concentrent sur les résultats scolaires, priorisant les candidats ayant obtenu les meilleures notes dans les matières jugées pertinentes, incluant parfois même des matières qui ne sont pas enseignées dans la formation. Elles assument une sélection qui consiste à relier les études à des stratégies de professionnalisation et à assurer une correspondance entre le cursus choisi et la carrière envisagée. Dans ce cadre, les CEV « marchandes » vont privilégier des candidats qui semblent avoir un fort potentiel de réussite.

« C'est une sélection, et on ne le cache pas. On tient à tenir un certain niveau, et on a des collègues très exigeants. » Sylvie, professeure des universités, membre d'une CEV en sciences humaines et sociales.

Cela explique pourquoi la sélection à l'université via Parcoursup, qui a suscité de nombreuses critiques de la part du public et des professionnels de l'éducation, a également été perçue comme une amélioration dans certains contextes. Des enseignants estimaient qu'une absence de sélection pouvait avoir des conséquences négatives sur la qualité de l'enseignement, les conditions de travail du personnel académique, et le niveau des promotions étudiantes.

« Au bout d'un moment il faut se dire qu'il faut sélectionner. Au bout d'un moment, mon métier n'est pas de faire réussir à tout prix des étudiants qui s'en foutent et qui ne voulaient pas être là. Avoir de bons étudiants, et des étudiants motivés, ça compte. » Thierry, maître de conférences, membre d'une CEV en sciences dures.

2. L'expérience de la sélection

L'expérience désigne « les conduites individuelles et collectives dominées par l'hétérogénéité de leurs principes constitutifs, et par l'activité des individus qui doivent construire le sens de leurs pratiques au sein même de cette hétérogénéité » (Dubet, 1994 p.15). Elle est socialement déterminée par les épreuves qui participent à la construction des individus. Autrement dit, une sociologie de l'expérience individuelle articule les récits individuels avec les enjeux de société, ce pourquoi l'expérience de Parcoursup est aussi une épreuve de l'orientation (Dubet & Martuccelli, 1996b, 1996a). Après avoir montré la manière dont les parents s'approprient la procédure en relation avec les encadrements lycéens de leurs enfants, nous verrons dans cette partie que Parcoursup a une dimension temporelle (Grenet, 2022) mais aussi politico-morale, et comment ces dimensions génèrent un sentiment d'injustice chez les candidats et les familles face au verdict.

2.1. Les élèves au cœur de « malentendus » entre familles et lycées

La poursuite d'études dans des filières plus sélectives, donc plus prestigieuses, apparaît souhaitable aux yeux des familles. Un dossier composé de bonnes performances académiques et d'appréciations élogieuses peut être considéré comme un haut niveau de « capital Parcoursup » qui peut être compris comme la valeur symbolique attribuée à un dossier de candidature en fonction de ses résultats scolaires, de ses activités extra-scolaires et de ses projets d'études.

« Ma prof principale me harcèle pour que j'aille en prépa, elle me dit tout le temps : "Mais Paola tu te rends compte avec des notes pareilles c'est dommage tu pourrais avoir plus d'ambition." [...] Mes parents, ils me disent de faire ce que je préfère mais ils veulent quand même que j'aille en prépa, et puis les profs lui disent aussi (sic). Tout le monde me dit de mettre des hypohâgne sur Parcoursup. [...] J'ai fini par en mettre à Bordeaux. » Paola, élève de terminale.

Les parents exercent cette influence de différentes manières. Nous savons que les parents façonnent les aspirations de leurs enfants bien avant les choix d'orientation (Chauvel, 2014). Ils proviennent de la nature des modèles éducatifs (Kellerhals & Montandon, 1991). Dans le modèle contractualiste, les parents établissent des accords avec leurs enfants, favorisant la discussion et la co-construction des choix d'orientation. Cela encourage la responsabilisation des enfants et les incite à participer activement à la définition de leur projet académique et professionnel. Le modèle statutaire, est lui basé sur des relations d'autorité et des attentes plus strictes de la part des parents.

« Mon mari et moi, on est restés à sa demande. Zoé, elle se débrouille, mais on ne va pas lui dire de se débrouiller toute seule. Des fois elle nous a demandé de relire ses lettres, ou des conseils par ci, par là, mais pas grand-chose. Elle est autonome, et on lui a fait très vite confiance. » Brigitte, mère d'élève et agent immobilier, diplômée bac+2.

« On ne voulait pas qu'il aille à la fac. Il avait de très bonnes notes, il aurait pu faire prépa. J'aurais préféré qu'il fasse prépa. Il a fallu convaincre mon mari. On a tendance à se dire que les enfants ne savent pas toujours ce qui est bon pour eux et à vouloir leur forcer la main, mais c'est vrai qu'à 18 ans ils sont grands. » Magali, mère d'élève et ouvrière sans baccalauréat.

La préparation à Parcoursup est donc source de stress chez les parents qui s'investissent émotionnellement dans la procédure en projetant l'avenir scolaire et professionnel de leurs enfants. Cet investissement donne à voir certains « malentendus » (Dubet, 2003 ; Dubet & Martuccelli, 1996b) avec les équipes pédagogiques qui prennent la forme de barrières culturelles autour de l'investissement éducatif et de l'usage des compétences parentales.

« Je ne sais pas trop si je dirais que les réunions au lycée étaient utiles. Pas vraiment. Je pense que ce n'est pas très utile parce que les autres parents ont posé beaucoup de questions pointues et les mots clés, les profs ou les conseillers ne répondaient pas parce qu'ils ne savaient pas vraiment ou alors n'avaient pas l'expérience non plus. Et sinon, les parents posaient des questions sur leurs fils ou leurs filles, donc rien d'utile pour moi. » Laurence, mère d'élève et préparatrice en pharmacie, diplômée d'un bac+2.

Les professeurs principaux sont au cœur de l'accompagnement des élèves sur l'orientation post-bac puisqu'ils délivrent des informations aux élèves, qu'ils les accompagnent et qu'ils les soutiennent (Zhang *et al.*, 2021). Pour autant, ils ne s'estiment pas toujours être en mesure d'endosser ce rôle. C'est pourquoi le rôle des PsyEN est ambigu. Ces derniers justifient leur statut et leur fonction au sein des établissements scolaires ainsi que des rectorats par l'expertise psychologique de l'orientation (Lehner, 2020).

« Les élèves vont voir la conseillère d'orientation pour qu'elle les aide sur Parcoursup et moi pour parler d'orientation, ça devrait être l'inverse ! » Mathilde, enseignante en espagnol

« Les gamins ont des parents, mais j'ai l'impression qu'ils nous écoutent plus que leurs parents. De toutes façons mon métier c'est pas de choisir pour eux. [...] Je leur dis d'être ambitieux, ou je leur dis quand ils le sont peut-être un peu trop par rapport à leurs notes ou par rapport à si j'estime qu'ils aient l'autonomie pour y arriver, mais jamais je ne vais leur dire quoi mettre. On n'associe pas assez les parents. On voit très bien qu'on n'est pas toujours d'accord, mais on doit passer par les élèves comme intermédiaires. » Laurent, enseignant de sciences et vie de la Terre.

Les malentendus se cristallisent aussi autour des questions de notation. La note apparaît comme une ressource ou un obstacle en vue de Parcoursup alors que les enseignants considèrent les évaluations comme un outil important pour mesurer les compétences des élèves et les préparer à l'enseignement supérieur. On observe alors des stratégies d'évitement : certains parents font par exemple manquer les évaluations à leurs

enfants afin de ne pas faire baisser leur moyenne générale. Ils signent en connaissance de cause les mots d'absence, ce qui renvoie à une vision utilitariste de l'évaluation :

« [Sur les élèves absents lors des évaluations, ndlr] *C'est aussi ça le problème avec Parcoursup, c'est-à-dire que la note est vue comme une valeur pour les dossiers. Des fois ça va dans l'autre sens aussi, les élèves savent qu'ils ne viendront pas au contrôle, donc ils ne travaillent pas, et n'auront pas les acquis. Moi, je fais rattraper les DST⁵.* ». Laurent, enseignant en SVT.

Toutefois, les réunions parents-professeurs deviennent dès lors un espace particulier dans lequel parents et enseignants cherchent à régler ces malentendus.

« *C'est moi qui y vais, des fois mon mari est là, mais moi c'est à chaque fois [...] c'est important que je puisse comprendre ce que l'enseignant attend et comment il évalue ma fille. [...] on évoque Parcoursup à chaque fois, et je pense que c'est aussi très important que les enseignants comprennent qu'on y pense très fort et qu'elle travaille surtout pour ça.* » Christine, fonctionnaire d'État, diplômée d'un bac+5.

Pour Hadji, la valeur d'une évaluation repose sur deux ancrages : une méthodologie censée la doter d'une légitimité technique, et un ancrage dans un système de valeurs qui la dote d'une légitimité sociale et éthique (Hadji, 2012). Dès lors, les « malentendus » propres à Parcoursup entre enseignants et parents soulignent le poids de la hiérarchie scolaire. Les notes n'étant ni neutres ni objectives (Merle, 2007), elles prennent tout de même une importance capitale dans le système scolaire français (De Ketele, 1993).

2.2. Une épreuve temporelle et morale

Parcoursup agit en dispositif technique visant à socialiser les élèves aux règles du marché, car la plateforme est irriguée par les principes de libre choix et de compétition (Lehner *et al.*, 2023). Cela contribue à l'ajustement du comportement des candidats aux attentes des sélectionneurs, surtout si, comme Laura, ces derniers y voient la condition de leur vie entière :

« *Pour Parcoursup aussi, je me dis que si je suis pas prise, ça va être une catastrophe. En fait, je joue déjà ma vie, mes études, mon métier alors que j'ai même pas le bac. Et maintenant, si t'as que le bac, c'est comme si t'avais rien. Au lycée, on est encore cadré, mais ensuite dans les études ça sera pas le cas et c'est ça qui va être important pour avoir une bonne situation plus tard, alors je fais tout pour.* » Laura, élève de terminale.

Si Parcoursup apparaît aux élèves et à leurs familles comme un procédé technique institutionnel à même de reconnaître la capacité du candidat à accéder aux filières de l'enseignement supérieur qu'il désire, c'est à travers ce verdict qu'ils mesurent « le réel et l'idéal » (Hadji, 1989), donnant lieu à un hiatus pour certains contrariés (Mizzi, 2022).

« *C'est que ça fait vraiment un truc parce que j'ai toujours eu de bonnes notes et on m'a un peu dit que je travaillais bien et que ça allait être bon pour mon avenir plus tard et tu vois que bof, mais après c'est sûr qu'on peut pas toujours tout réussir et voilà, ça me permet de l'apprendre.* » Chloé, élève de terminale.

« *Oh, Parcoursup c'est n'importe quoi. Je parle du résultat, moi. Avant, je m'en suis pas occupée, c'est elle qui s'en est occupée [sa fille, ndlr]. Après, le résultat et tout ça, c'est n'importe quoi. On aurait dit que ma fille est nulle. Elle n'est pas nulle du tout.* » Brigitte, mère d'élève, agent immobilier diplômée bac+2.

Parcoursup confronte certains candidats à leur positionnement dans la compétition scolaire en leur proposant un indicateur supplémentaire. L'attente des réponses aux vœux est empreinte d'une certaine appréhension, car elle conditionne leur capacité à se projeter dans l'avenir. Des aspects administratifs, pédagogiques, et logistiques entrent en jeu alors que cette inquiétude croît en fonction de la vulnérabilité sociale.

⁵ Devoir sur table.

« Tous les jours, tous les jours j'allais sur Parcoursup, déjà avant les résultats parce que j'avais trop peur de mal avoir fait un truc, que tout s'enlève, d'un bug quoi [...]. Et maintenant que c'est les listes d'attentes, c'est le premier truc que je fais en me réveillant à huit heures, d'aller voir tout le temps, toute la journée, en espérant avoir gagné des places. Des fois ça bouge pas de la journée, forcément t'as la pression et il y a des craquages [...] des pleurs, de colère, enfin l'inquiétude en fait. » Lara, élève de terminale.

L'inconfort des élèves en situation d'attente n'est pas réductible à la seule incertitude sur leurs probabilités d'admission dans une formation qu'ils désirent. Il est dû à « l'élasticité du temps » qui oblige à des calculs et une planification (Bourdieu, 2006). Cette façon de s'approprier le temps donne à voir comment l'attente et l'incertitude peuvent générer de l'anxiété, poussant les candidats à adopter des comportements stratégiques ou à une « élasticité » temporelle. Les candidats projettent leurs projets dans l'avenir, mais sans savoir où ils seront admis. Cela les prive de leur capacité à anticiper et à planifier différents aspects de leur vie.

« C'est juste que j'ai aussi envie de savoir et de prévoir un peu quel domaine je vais étudier à la rentrée, savoir dans quelle ville je vais vivre, ce qu'il y a à faire, si c'est loin d'ici, ce que ça m'ouvre. T'es vraiment en attente et c'est trop angoissant, tu profites pas de ton été. » Alexia, élève de terminale.

Conclusion

La sélection reconnaît et valorise les efforts et les accomplissements des étudiants, elle vise à identifier les candidats les plus méritants pour occuper les places disponibles dans les filières d'enseignement supérieur. Les formes de mérite ne sont pas toutes simultanément valorisées. Néanmoins, elles passent toutes par un cadre marqué par les principes néolibéraux de compétition et de mérite individuel (Allouch, 2021). Les candidats en subissent parfois des conséquences émotionnelles. L'incertitude et la compétition que cristallise Parcoursup nourrissent la peur du déclassement (Maurin, 2009). Si la réussite scolaire est souvent considérée comme un indicateur de réussite personnelle et sociale, le refus d'une place dans une filière sélective est perçu comme un échec personnel, entraînant des sentiments de dévalorisation et de frustration, voire un jugement sur sa propre intelligence (Gottfredson, 1981). Certains refusent et contestent ce verdict (Allouch & Espagno-Abadie, 2024) quand d'autres l'intériorisent et courent le risque de s'installer dans une conscience malheureuse.

L'épreuve va au-delà de la difficulté personnelle ou du défi individuel. Elle englobe les tensions et les attentes normatives qui pèsent sur les individus dans une société donnée (Martuccelli, 2006). En cela, Parcoursup est un moment où les individus, les sélectionneurs et les sélectionnés, sont confrontés à des instants qui remettent en question leurs valeurs, et leurs principes. Les sélectionneurs comme les sélectionnés sont soumis à des pressions fortes et des attentes contradictoires : les candidats et leurs familles sont pris dans des logiques de concurrence et d'évaluation qui altèrent parfois leur valeur et la place qu'ils estiment occuper dans la société. Les CEV ont des défis similaires puisque leur fonctionnement a des contraintes qu'il faut ajuster à des principes de justice. Ce sont ces principes qui poussent les sélectionneurs, selon certaines conditions, à ignorer les contraintes et faire valoir le mérite, quand bien même ils ne mesurent pas l'épaisseur de son illusion.

Bibliographie

Allouch, A. (2017). *La Société du concours. L'empire des classements scolaires*. Paris : Seuil.

Allouch, A. (2021). *Mérite*. Paris : Anamosa.

Allouch, A. & Espagno-Abadie, D. (2024). *Contester Parcoursup*. Paris : Presses de Sciences Po.

Bodin, R. & Orange, S. (2019). La gestion des risques scolaires. « Avec Parcoursup, je ne serais peut-être pas là ». *Sociologie*, 10(2), 217-224.

- Boltanski, L. & Thévenot, L. (1991). *De la justification : les économies de la grandeur*. Paris : Gallimard.
- Bourdieu, P. (2006). *Sociologie de l'Algérie*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Charles, N. & Delès, R. (2020). Les conceptions de la justice sociale en Europe. Le cas de l'accès aux études supérieures. *L'Année sociologique*, 70(2), 313-336.
- Charles, N. (2015). *Enseignement supérieur et justice sociale. Sociologie des expériences étudiantes en Europe*. Paris : La Documentation française.
- Chauvel, S. (2014). Le chemin de l'école. *Politix*, 108(4), 53-73.
- Chauvel, S. & Huguée, C. (2019). Enseignement supérieur : l'art et les manières de sélectionner. Introduction. *Sociologie*, 10(2).
- Chauvel, S., Delès, R. & Tenret, É. (2020). Introduction. *L'Année sociologique*, 70(2), 275-281.
- De Ketele, J.-M. (1993). L'évaluation conjugulée en paradigmes. *Revue française de pédagogie*, 103(1), 59-80. <https://doi.org/10.3406/rfp.1993.1298>
- Dubet, F. (1994) *Sociologie de l'expérience*. Paris : Seuil
- Dubet, F. & Martuccelli, D. (1996a). *À l'école. Sociologie de l'expérience scolaire*. Paris : Seuil.
- Dubet, F. & Martuccelli, D. (1996b). Les parents et l'école : classes populaires et classes moyennes. *Lien social et Politiques*, 109. <https://doi.org/10.7202/005092ar>
- Dubet, F. (2003). *Ecole familles : le malentendu*. Paris : Textuel.
- Dubet, F., Duru-bellat, M. & Veretout, A. (2015). Les sociétés et leur école. Emprise du diplôme et cohésion sociale. Paris : Points.
- Frouillou, L. & Le Mazier, J. (2020). Enseignantes, sociologues et syndicalistes engagées contre Parcoursup. Dans S. Le Roulley & M. Uhel (dir.). *Chercheur-e-s Critiques En Terrains Critiques*. Lormont : Le Bord de l'eau.
- Gastaldi, L. & Lanciano-Morandat, C. (2017). L'enseignement supérieur et la recherche. Une pression temporelle accrue. La nouvelle revue du travail, 11. <https://doi.org/10.4000/nrt.3283>
- Ghozlane, S., Deville, A. & Dumez, H. (2016). Enseignement supérieur : mythes et réalités de la révolution digitale. *Annales des Mines - Gérer et comprendre*, 126(4), 28-38. <https://doi.org/10.3917/geco1.126.0028>
- Gottfredson, L. S. (1981). Circumscription and compromise: A developmental theory of occupational aspirations. *Journal of Counseling Psychology*, 28(6), 545-579.
- Grenet, J. (2022). Chapitre 3. La transparence et l'obstacle. Principes et enjeux des algorithmes d'appariement scolaire. Dans M. Simioni & P. Steiner (dir.). *Comment ça matche* (p. 101-138). Paris : Presses de Sciences Po. <https://doi.org/10.3917/scpo.simio.2022.01.0101>
- Hadji, C. (1989). *L'évaluation, règles du jeu*. Paris : ESF.
- Hadji, C. (2012). *Faut-il avoir peur de l'évaluation ?* Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur.
- Kellerhals, J. & Montandon, C. (1991). *Les stratégies éducatives des familles : milieu social, dynamique familiale et éducation des pré-adolescents*. Genève : Delachaux et Niestlé.

- Lamont, M. (2010). *How professors think: Inside the curious world of academic judgment*. Cambridge, MA : Harvard University Press.
- Lehner, P. (2020). *Les conseillers d'orientation : un métier impossible*. Paris : Presses universitaires de France.
- Lehner, P., Oller, A.-C. & Pin, C. (2023). Les plateformes numériques d'orientation : des outils pour la socialisation des élèves aux règles du marché. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 52(4), 647-678. <https://doi.org/10.4000/osp.18156>
- Martuccelli, D. (2002). *Grammaires de l'individu*. Paris : Gallimard.
- Maurin, É. (2009). *La Peur du déclassement. Une sociologie des récessions*. Paris : Seuil.
- Merle, P. (2007). *Les notes : secrets de fabrication*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Mizzi, A. (2022). La gestion émotionnelle de Parcoursup. Une épreuve entre inégalités de ressources et d'incertitudes. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 51(1), 137-162.
- O'Neil, C. (2018). *Algorithmes : la bombe à retardement*. Paris : Les Arènes.
- Poullaouec, T. (2010). *Le diplôme, arme des faibles. Les familles ouvrières et l'école*. Paris : La Dispute.
- Zhang, J., Chen, G. & Yuen, M. (2021). Development and validation of the career-related teacher support scale: Data from China. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 21, 161-185.. <https://doi.org/10.1007/s10775-020-09435-2>

Atelier 4

Précarités et inégalités de parcours

Analyse biographique des mécanismes d'entrée dans les situations de précarité étudiante : trois études de cas à partir de fiches AGEVEN

Fanny Bugeja-Bloch* et Leïla Frouillou*

Introduction

En partant de l'échelle individuelle et en réalisant une analyse biographique de trois histoires singulières et complexes de jeunes ayant fait l'expérience étudiante de la précarité (Lahire, 2013), l'enjeu est ici de mettre en évidence les configurations sociales et les événements qui précarisent les parcours, conduisent à une « crise » ou à une « bifurcation » voire à une sortie de « crise » (Bidart, 2006).

Cette contribution s'inscrit dans le prolongement d'un travail mené par la mission précarité et santé d'une université francilienne. Dans ce cadre, une enquête par questionnaires a été réalisée au printemps 2022 auprès d'un échantillon représentatif des étudiant-es de cette université ainsi qu'une enquête par entretiens (N=30) auprès d'étudiant-es en situation de précarité (du fait de leur présence notamment aux guichets de l'aide sociale – assistantes sociales du Crous, logement en résidence Crous, service de santé étudiant, distributions alimentaires, missions locales, CLLAJ, etc. –) les deux années suivantes.

Nous retenons une définition multidimensionnelle de la précarité qui dépasse la précarité économique pour intégrer toutes les sphères de la vie (logement, alimentation, entourage, emploi rémunéré, santé) dans leurs dimensions objectives (avoir renoncé à des soins, sauter des repas pour des raisons financières, avoir des factures impayées, ou se rendre aux guichets de l'aide sociale par exemple) et subjectives (Bugeja-Bloch & Frouillou, 2024). Si cette définition est également processuelle, donc attentive aux trajectoires d'entrée et de sortie des situations de précarité, nos travaux (Bugeja-Bloch *et al.*, 2024) se sont jusqu'alors centrés sur la compréhension des configurations à un temps t. Une typologie des configurations des expériences de précarités étudiantes (Bugeja-Bloch *et al.*, 2024 et 2025) a été construite, elle est heuristique en ce qu'elle permet de décrire la situation dans l'instant et de l'articuler aux supports et ressources disponibles et aux inégalités sociales à l'œuvre. Néanmoins, elle présente le risque de figer les situations sans les inscrire dans les parcours. Cette contribution vise, en complément, à mettre en évidence les apports d'une approche individuelle et biographique dans l'analyse des précarités étudiantes.

Prenant appui sur l'analyse de Bidart (2006), qui définit les bifurcations comme l'« *apparition d'une crise ouvrant un carrefour biographique imprévisible [...], une série de "nouvelles voies" à considérer* » (p. 32), il s'agit de montrer comment une situation de grande précarité constitue une « situation de crise » de quelques mois ou années, où les difficultés s'accumulent et, par porosité, touchent plusieurs sphères de vie, éclairant leurs causalités. Les « bifurcations » de trajectoires s'analysent alors comme des rebonds après cette « situation de crise », lorsqu'un ou plusieurs événements ou opportunités, constituant alors des ressources sur lesquelles les jeunes prennent appui, rouvrent le champ des possibles (*ibid.*), permettant une sortie (plus ou moins stable) de la grande précarité. La dimension temporelle articule plusieurs rythmes (« *l'instant de l'événement* », « *le temps cumulé de la montée en pression* », « *le temps plus court de la vie [...] et des interactions de son réseau* » – Bidart, 2006, p. 50). Dans une approche structuraliste, nous prêtons une attention forte aux temporalités longues, déterminantes dans les trajectoires sociales, à travers les socialisations (par exemple à la précarité). Nous interrogerons ici tant les facteurs d'entrée dans une situation de grande précarité, que les facteurs de bifurcation à plusieurs niveaux, en considérant non seulement les soutiens institutionnels, les solidarités collectives et le rôle de l'entourage (Dietrich-Ragon, 2015 ; Launay, 2024), mais aussi les contextes (politiques et pandémiques).

* Maîtresse de conférences en sociologie Université Paris Nanterre, UMR Cresppa-GTM.

Pour cela, trois cas ont été retenus et sont présentés par des fiches AGEVEN, une « grille d'observation, utilisée à la fois comme outil de représentation de la chronologie des événements et d'analyse des parcours de vie dans une approche qualitative » (Cavagnoud *et. al.*, 2019, p. 28). L'analyse biographique permet ainsi, grâce à cet outil et à des *verbatim*, tirés des entretiens, de mettre en évidence les dispositions, certaines sources de vulnérabilité, ainsi que la manière dont des événements, touchant bien souvent à plusieurs sphères de vie, se succèdent ou se cumulent, précarisant fortement certains parcours étudiants. Elle offre également l'opportunité d'analyser les ressources mobilisées pour une projection dans un avenir meilleur et notamment le rôle de l'entourage proche sur les parcours étudiants (Bonvalet & Lelièvre, 2012 ; Samuel, 2008 ; Dietrich-Ragon, 2015 ; Cavagnoud *et. al.*, 2019).

1. Les fiches AGEVEN comme outils d'analyse biographique : les cas d'Afonso, Adel et Yasmine

Pour l'analyse biographique des trajectoires d'entrée et de sortie de la précarité, nous utilisons des fiches AGEVEN, en retenant certains apports de l'approche « renouvelée » par Cavagnoud, Baillet et Cosío Zavala (2019). Cet outil constitue non seulement un support pendant l'entretien, mais encore un outil d'analyse *a posteriori* pour situer chronologiquement depuis la naissance (en ligne) des éléments qui renvoient à plusieurs échelles d'observation (macro, meso et micro) et touchent différentes sphères de vie (en colonne). Il permet parfois lors de l'entretien de faire émerger un aspect personnel difficile pourtant à l'origine d'une bifurcation ou d'une crise¹ ou de faire émerger des contradictions temporelles souvent chargées de sens, matérialisant la complexité, le flou lié à une période difficile ou l'intrication des événements. Ainsi, sans que les liens ne soient toujours identifiés comme tels par les enquêté-es elles et eux-mêmes, il est possible, grâce à cet outil, de mettre en lumière (grâce à des flèches sur les fiches AGEVEN) la continuité de certaines situations, la diachronicité ou la synchronicité des événements et d'identifier des accidents biographiques ou des bifurcations en prêtant attention aux liens de causalité entre ces événements (Bidard, 2006 ; Cavagnoud, *et. al.*, 2019). Nous avons choisi trois cas, tous exemplaires de situation de forte précarité, mais différents dans les problématiques rencontrées et dans leur temporalité, l'interrelation et l'interdépendance des événements. Présentons-les successivement en donnant des éléments sur le contexte de l'entretien et l'origine sociale de l'enquêté-e.

En 2023, lors de l'entretien, Afonso était étudiant dans l'université francilienne enquêtée. Il a été interviewé par un des stagiaires de la mission. Il s'agit d'un entretien relativement court (51 minutes) qui s'est déroulé dans une salle de cours. Afonso a été hébergé un temps par l'une des chargées de mission, c'est ainsi qu'il a été recruté. L'entretien a donc été complété *a posteriori* par des éléments connus sur l'histoire personnelle d'Afonso. Il a 30 ans au moment de l'entretien, est né dans un pays d'Europe du Sud, d'un père originaire d'Afrique de l'Ouest et d'une mère d'Europe du Sud, avec la nationalité africaine de son père. Étant donné qu'il pourrait bientôt toucher un héritage, on fait l'hypothèse qu'il appartient à une famille plutôt favorisée, ce qui a sans doute permis à sa mère d'accoucher au Portugal. Il est en situation de rupture familiale : « *Après ma naissance j'ai perdu mes parents, ma mère en fait à l'âge de un an* », sans doute en lien avec les suites de couche même si on ne sait rien ni du contexte du décès de sa mère ni de l'absence de son père.

Yasmine a également été enquêtée par une stagiaire de la mission. Elles sont entrées en contact à la sortie d'une distribution alimentaire qui se tenait sur le site de l'université francilienne et ont convenu d'un entretien qui s'est déroulé sur la pelouse du campus pendant plus d'1 h 30 au cours desquelles Yasmine a fumé un joint. Son père, qui appartient aux classes populaires, est atteint d'une maladie rare et dispose depuis 16 ans d'une pension d'invalidité. Sa mère, qui a occupé un emploi administratif en tant qu'employée jusqu'à la naissance de son petit frère (âgé de 16 ans), est aujourd'hui également reconnue handicapée et vit des allocations sociales. Avec son frère, ils ont tous les deux connu un épisode de placement par l'aide sociale à l'enfance (ASE).

¹ Un enquêté, interrogé en fin d'entretien sur ses engagements militants (élément de la fiche non encore abordé en entretien), raconte alors son engagement dans des associations pour les droits des LGBTQIA+ et fait ainsi part de la transition de genre qu'il est en train de mener.

L'entretien auprès d'Adel, 25 ans, en reprise d'étude en première année de licence après plusieurs années de formations dont il sort sans diplôme, s'est déroulé en novembre 2024, à la mission locale de Métropole² qui avait transmis nos demandes d'entretiens auprès de leur public d'ancien·nes étudiant·es. Il appartient à une famille de classes populaires instable avec laquelle il est en rupture complète depuis peu. L'entretien a duré 2 h 37.

² Les lieux ont été anonymisés et les formations suivies sont imprécises pour les mêmes raisons.

Figure 1 • Les trois fiches Ageven

YASMINE	Micro				Meso		Macro
	Trajectoire scolaire	Résidentielle	Professionnelle	Santé	Familliale et conjugale	Institutions, associations	Contexte
2003							
2004							
2005							
2006							
2007							
2008				Père placé en situation durable d'invalidité	Vit avec sa mère (violences, maltraitements), père qu'elle "ne connaît pas vraiment", présent par intermittence		
2009							
2010							
2011							
2012							
2013							
2014							
2015							
2016		Chez sa tante / père SDF			Placement ouvert ASE chez sa tante		
2017							
2018							
2019-2020							
2020-2021		VilleMoyenne (petite couronne), T1 logement social de son père (avec ou sans lui selon les périodes)	Perd son emploi en mars (covid) puis recruteuse de dons		Nouvelle relation avec son père. Remboursement d'une dette de son père (5000€). Vol de ses papiers par sa mère	Sortie ASE : Contrat jeune majeur + Demande de bourse rejetée jusqu'en février 2021 + Bourse échelon 7 (rétroactive)	Confinement
2021-2022	L1 sciences humaines et sociales, Université francilienne	VilleMoyenne, T1 logement social de son père, "qui ne vient plus"	Emploi temps plein (surveillante + restauration le week-end + babysitting)	Epuisement		Bourse échelon 7	Confinement des universités
2022-2023	L2	Chez son père, VilleMoyenne jusqu'en mars 2022. 6 mois sans domicile fixe.	Emploi 20h/semaine		Placement ASE de son petit frère chez son père. Soutien financier et moral pour son frère et son père.	Bourse échelon 7. Aide d'urgence (pour se meubler) refusée par la Commission. APL (240€).	
2022-2023	L3	Studio de 18m2 au Crous de Université francilienne	Service civique dans une association			Bourse échelon 7 + APL	
2023-2024	M1 ou licence à distance pour garder statut étudiant ?					Espère la garantie Jeune (en relation avec la Mission Locale)	

Légende :  Linéarité, Continuité
 Discontinuité, ruptures
 Causalité (porosité des sphères)
 Crise, avant la bifurcation

Source : autrices, à partir des entretiens.

ADEL	Micro (Ego)				Meso (Famille, proches, institutions et associations)				Macro
	Scolaire	Résidentielle	Professionnelle	Santé	Familiale	Conjugale	Proches	Institution	Contextes
1999									
2000-2001									
2001-2002		Avec son père et sa mère dans une maison, zone rurale proche de PetiteVille			Naissance de son petit frère				
2002-2003									
2003-2004									
2004-2005									
2005-2006	Ecole primaire publique								
2006-2007		Chez sa grand-mère, non loin			Départ de son père				
2007-2008		Zone rurale, près de PetiteVille, chez sa mère, logement social en lotissement			Mère psychologiquement instable et violente				
2008-2009									
2009-2010									
2010-2011	Collège public de secteur	6ème							
2011-2012		5ème, harcèlement							
2012-2013	Collège privé	4ème, harcèlement							
2013-2014		3ème, harcèlement			Tentative de suicide (TS) de sa mère				
2014-2015		Seconde			Cancer du poumon mère				
2015-2016	Lycée privé catholique	Seconde, redoublement		Troubles autistiques et de l'attention (diagnostiqués plus tard)					
2016-2017		Première L							
2017-2018	Lycée public, pas de secteur	Première L, redoublement							
2018-2019	Lycée public de secteur	Terminale L, diplômé du bac			Naissance de sa demi-sœur				
2019-2020	Université GrandeVille	L1 LLCE	Chez sa mère/Collocation non déclarée/Retour chez sa mère	Mal-être	Tension avec mère		Amies de Terminale	Demande logement Crous	Premier confinement
2020-2021		L2 LLCE	Logement Crous, 14m², à deux pas de la fac	L'été, téléconseiller		En couple avec G.			2ème confinement
2021-2022		L3 LLCE, non diplômé	GrandeVille, studio privé avec G. + 2P privé avec G.	Assistant péda. (20h/sem). Démission	Mal-être, dépression			Boursier échelon 7	
2022-2023	Université Métropole (loin de GrandeVille)	DEUST 1ère année	Banlieue de Métropole, 2P privé avec G.	TS, 1ère hospitalisation clinique psy..	Rupture familiale (sur recommandations médicales)	PACS + rupture		Boursier échelon 7, dette de 4500 euros de bourse auprès du Crous.	
2023-2024	Université Lille	DEUST, redoublement, arrêt	Doit quitter l'appartement, peur de la rue, part en juin	Eté, ménage	TS, 2ème hospitalisation				
2024-2025	Université Lille	L1 philo	Centre de Métropole, déménagement de chez l'ex, emménage chez N.	Mise en rayon (790€, 20h/sem).		En couple avec N.	Amies (dont N. grâce aux réseaux sociaux)	Fin bourse mars. Repas sociaux. Dette annulée. Mission locale : 2 mois sans revenu puis CEJ	

Légende :  Linéarité, Continuité,  Causalité (porosité des sphères)

 Discontinuité, ruptures  Crise, avant la bifurcation

Source : autrices, à partir des entretiens.

AFONSO	Micro (Ego)				Meso (Famill, proches, institutions et associations)				Macro
	Scolaire	Résidentielle	Professionnelle	Santé	Familliale et conjugale	Proches	Soutien administratifs ou institutionnels	Difficultés administratives ou institutionnelles	Contextes
1992		Né à Capitale (Europe du sud), de nationalité d'Afrique de l'ouest							
1993		Vit avec son père en Afrique de l'Ouest (d'où son père est d'origine)			Décès de sa mère				
1994									
1995									
1996									
1997									
1998									
1999									
2000									
2001									
2002									
2003									
2004									
2005									
2006									
2007									
2008									
2009									
2010									
2011									
2012									
2013-2014	Licence sciences juridiques, politiques ou économiques validée	Capitale, autre pays d'Afrique de l'ouest, chez son oncle maternel							
2014-2015									
2015-2016									
2016-2017	Master sciences juridiques, politiques ou économiques	Capitale, Europe du sud (pays de sa mère), chez son oncle paternel (avec sa femme et ses enfants)	Comptable dans une entreprise de BTP					Demande de passeport européen : Frais d'avocat de 5000E	
2017-2018	Master validé								
2018-2019	L2 à Université francilienne en sciences économiques et juridiques en conditionnel	VilleMoyenne_éloignée (de l'université), chez l'oncle paternel							
2019-2020	Validation L3	Chez l'oncle paternel + SDF (vit 1 mois dans sa voiture)		Drogue, dépression, douleurs corporelles, mauvaise alimentation					Confinement
2020-2021	DU Junior pour maintenir une carte étudiante (car refusé en master, malgré un recours)	Hébergement d'urgence à VilleMoyenne_proche + colocation à AutreVilleMoyenne_proche	Travail au noir dans le bâtiment + Bénévole association défense droits des réfugiés et migrants			Amitiés de la caisse de solidarité	Caisse de solidarité + Service médical universitaire	Voiture envoyée à la casse (avec toutes ses affaires dedans)	
2021-2022	M1 sciences économiques et juridiques à Université francilienne	Colocation AutreVilleMoyenne_proche	Comptable dans l'association de défense des droits des réfugiés						
2022-2023	M2 validé.								
2023-2024							Obtention passeport européen		

Légende :  Linéarité, Continuité,  Discontinuité, ruptures
 Causalité (porosité des sphères)

 Discontinuité, ruptures
 Crise, avant la bifurcation

Source : autrices, à partir des entretiens.

2. Les faisceaux de facteurs précarisant les parcours et leurs temporalités

La fiche AGEVEN d'Afonso met en évidence un événement majeur déclencheur de la crise : avec le confinement, son oncle qui l'héberge (contre participation au loyer) lui demande de partir pour pouvoir accueillir ses enfants venus du pays d'Europe du Sud d'où sa mère est originaire. Afonso se retrouve ainsi sans logement et sans ressources. Il raconte la situation d'extrême précarité dans laquelle il s'est trouvé, avec des conséquences fortes sur son hygiène et sa santé, ainsi que son rapport aux stupéfiants :

« Je suis resté un mois dans ma voiture confiné. Je me lave juste le soir. Le matin jusqu'à le soir, je sais pas à partir de 22 h, je trainais. À l'époque il n'y avait presque pas des étudiants de la résidence, il en restait peu. J'avais un pote gabonais qui habitait à la résidence mais ils sont 3 dans une chambre de 9m² donc tout ce que je pouvais faire c'était me laver les dents, prendre ma douche et revenir dans ma voiture. J'ai commencé aussi à prendre mes deux premières fumées, des choses illicites même pour me faire oublier des choses. Ce sont des choses que je n'aurais jamais pensé toucher, tomber aussi, aussi bas parce que je suis une personne qui déteste tout cela. Je suis dans un moment de dépression. »

Il relie cette période de vie dans sa voiture à l'apparition d'autres problèmes de santé, notamment des douleurs dans les genoux :

« À un moment donné dans ma voiture j'avais mal aux jambes car elle était petite tu vois. J'ai un petit peu des problèmes aux genoux. Je me lève le matin, je vois que ça craque et j'ai un peu du mal à mouvoir. Après j'étais suivi par le service médical de la fac, le psychologue et tout tu vois. »

En outre, Afonso a fait l'expérience de difficultés administratives pour obtenir un passeport européen grâce au droit du sol. Bien qu'il soit né en Europe du Sud, il doit mener une longue procédure avec un avocat pour le faire reconnaître (ce qui arrivera en 2024). Conscient de ce qu'un passeport européen offre comme « privilèges » dans le monde du travail, celui-ci lui aurait également permis de stabiliser sa situation étudiante par l'accès à un logement Crous et à la bourse :

« Après ma licence 3, [...] Je me suis dit que là je me concentre sur mon travail et réunir tout mon argent parce que je commençais à en avoir marre, il y a beaucoup de privilèges qui me manquent, pas mal d'offre de travail... et voilà je suis arrivé sans situation c'est-à-dire que j'avais pas les papiers, je suis rentré seulement avec le passeport de la [pays d'Afrique de l'Ouest] alors que voilà je dois obtenir mon passeport [européen]. C'est l'Union européenne le [...] donc ça me permettra de trouver du travail plus facilement comme n'importe qui venant de l'UE. »

La situation de Yasmine, en troisième année de licence de sciences humaines et sociales au moment de l'entretien, sans retard scolaire, est différente car c'est plus son histoire familiale qu'un événement particulier qui la place en situation de précarité.

Son enfance a en effet été marquée par les difficultés. À partir de ses 7 ans, Yasmine vit avec sa mère, son père étant le plus souvent absent. À ses 14 ans, l'ASE prend une mesure éducative en milieu ouvert et décide de son placement chez sa tante en raison des maltraitances infligées par sa mère. Elle en parle comme d'une « question de vie ou de mort ». Son entrée dans les études supérieures coïncide avec sa sortie de l'ASE. À ce moment-là, son père obtient, après plus de 5 ans sans domicile fixe, un T1 dans le parc social non loin de l'université. Cette période n'est pas simple, ils doivent apprendre à se connaître, tout en faisant l'épreuve de la promiscuité avec des ressources très maigres (800 euros de pension d'invalidité de son père) et les dettes importantes de son père à rembourser :

« C'est quand même une cohabitation qui est spéciale. Donc on vient de se retrouver, on se connaît pas vraiment trop... du coup c'est un peu le bordel, on est tous les deux dans une situation précaire de fou... On essaie d'aménager, mais bon les premiers mois on a pas de four, pas de micro-ondes, pas de machine à laver, rien... [...] j'avais même plus de quoi m'acheter des serviettes hygiéniques, fin c'était vraiment... vraiment la merde. »

À la rentrée, la bourse ne prend pas le relais de l'ASE qui, de surcroît, ne l'informe pas de ses droits. C'est par ses propres moyens qu'elle apprend être éligible à l'échelon maximal en tant qu'ancienne enfant placée. Elle n'en bénéficiera qu'à partir de mars 2021, en raison du vol de ses papiers d'identité par sa mère avant son placement. Avec une mère privée de l'autorité parentale et un père « qui disparaît », elle n'a pas pu les renouveler avant sa majorité et s'est munie d'une photocopie de son passeport de son pays d'origine, qu'elle fait une demande de bourse. Elle tente de justifier de sa nationalité française avec un certificat de naissance, mais le Crous lui refuse la bourse qui ne lui sera versée rétroactivement qu'en mars 2021, après une nouvelle demande avec des papiers français. En première année, avec le confinement, elle rencontre des difficultés à trouver un emploi, mais en deuxième année, elle les cumule, l'épuisant dans le même temps :

« J'ai vraiment bossé à temps plein, je bossais à fond. Et comme c'était en distanciel les cours, bah ça va, j'ai quand même pu... passer mes trucs [...] j'enchainais, je bossais en tant que surveillante, en 20 h. Je bossais dans la restauration le week-end, je faisais du baby-sitting. Et j'avais mes cours. Donc, franchement, j'avais des semaines à 80 h facile donc j'étais épuisée. Mais il a bien fallu parce qu'au même moment mon père il avait eu des problèmes d'argent. [...] Il m'a un peu saignée, à ce moment, pour être honnête. Et après... Alors, en fait j'ai un petit frère qui est en placement ouvert, bref. Et euh... Ça se passait très mal avec notre autre parent, du coup. Et j'ai un peu tout fait pour qu'il soit placé par la protection de l'enfance, chez mon père, à la place, parce que c'est quand même moins pire. Même si bon, c'est la merde aussi mais bon ! »

L'accueil de son frère, dont elle prend soin, la contraint au départ de chez son père. Elle va ainsi connaître un épisode sans domicile, de mars à septembre 2022, dormant où elle peut, chez des connaissances ou chez son ami de l'époque. Ses affaires sont réparties un peu partout, y compris dans le restaurant où elle travaille. Cette période critique où les difficultés s'accumulent dans toutes les sphères de vie constitue le moment de la crise. La précarité de la situation étudiante de Yasmine tient donc avant tout à l'absence de protection familiale, liée à de faibles ressources, et par conséquent à sa position d'aidante. Elle a, en partie, la responsabilité économique, administrative et affective de son frère plus jeune et de son père handicapé. Outre la dette de 5 000 euros de son père qu'elle a remboursée et le fait qu'elle paie « *très souvent* » le loyer de son père, parfois ses courses, elle se charge des loisirs de son frère, des transports pour qu'il aille rendre visite à leur mère, de la cantine, des vêtements, des sorties. Au moment de l'entretien, la bifurcation dans le parcours de Yasmine touche seulement la sphère résidentielle, l'accès à un logement Crous mettant fin à une partie de ses difficultés, les autres restant présentes, à commencer par la charge affective et économique des membres de sa famille.

Le cas d'Adel constitue en quelque sorte une combinaison de vulnérabilités construites sur le temps long des socialisations familiales et d'une crise résidentielle révélant une grande solitude. Sa précarité découle en partie de la situation économique et sociale de ses parents : son père, ouvrier, les quitte lorsqu'il a 7 ans ; sa mère est, selon lui, « bipolaire » et a été violente envers lui pendant l'enfance et l'adolescence, elle a fait une tentative de suicide et a eu un cancer du poumon, elle vit des allocations sociales. Il n'est par exemple parti qu'une seule fois en vacances avec sa mère et c'est son grand-père maternel qui avait dû financer un voyage scolaire. Il a un frère de deux ans de moins que lui et une demi-sœur, de 18 ans de moins, d'une union illicite, qui n'a pas été reconnue par le père. Au collège et au lycée, il est plusieurs fois victime de harcèlement. Adel a des troubles du comportement depuis l'enfance, qui ont été diagnostiqués lors de son hospitalisation après une tentative de suicide, et qui expliquent *a posteriori* une partie des difficultés éprouvées au lycée.

Au cours de l'entretien, il raconte à maintes reprises combien il se sent isolé (le terme « seul » est employé 39 fois et « isolé », 6 fois). L'absence d'entourage tient non seulement à la rupture parentale (les médecins, lorsqu'il était hospitalisé, lui ont conseillé de rompre les liens avec sa mère) mais aussi à sa trajectoire résidentielle complexe. À 25 ans, il a vécu dans 9 logements différents. À GrandeVille³, pendant sa licence de langues, il est hébergé un temps contre paiement chez des amies du lycée. Avec le premier confinement, il est contraint de retourner quelques mois chez sa mère. C'est à ce moment-là qu'il engage les démarches, en cachette, pour avoir un logement Crous qu'il obtient. Par méconnaissance, il ne percevait pas les APL. Après cette licence, il emménage à Métropole (éloignée de GrandeVille), avec sa copine de l'époque, rencontrée dans la résidence Crous lors du second confinement, pour suivre chacun une nouvelle formation. S'il est

³ Les noms de lieux ont été anonymisés de manière à comprendre la trajectoire résidentielle des enquêtés, en précisant notamment la taille des espaces urbains dans lesquels ils habitent, ainsi que leur éloignement éventuel par rapport à l'étape résidentielle précédente.

heureux de prendre de la distance avec sa mère, il n'a pas d'entourage local, d'autant plus que sa copine est possessive et n'apprécie pas les liens qu'il tisse avec des camarades de promotion.

Ces deux premières années à Métropole constituent une période noire, il fait l'expérience de la précarité et de « crises » dans toutes les sphères de vie :

« Je vivais avec ma copine [...] de l'époque, [ça] a commencé un peu à s'effriter parce qu'elle, elle est partie étudier à l'étranger. Et en fait, je me suis vraiment retrouvé... [...] tout seul. Et là, c'était extrêmement difficile. J'ai été de nouveau hospitalisé. Et en fait, j'ai commencé à avoir des problèmes avec le Crous. Donc, j'étais boursier échelon 7. Je touchais environ 630 euros de bourse par mois. [...] j'avais des dispenses d'assiduité, etc., pour les cours, parce que là évidemment j'avais consulté psychiatre, etc. Et en fait, à partir du mois de... [...] mars, le Crous m'est tombé dessus en me demandant de rembourser 4 500 euros de bourse, puisque je m'étais pas présenté aux exams pendant une de mes hospitalisations. [...] Et donc, c'était un motif en fait de remboursement. Donc là, ça c'était un petit peu la cerise sur le gâteau. »

Il rompt finalement avec sa copine, qui lui a demandé de quitter l'appartement alors qu'il était sans ressources, endetté et dans l'impossibilité de travailler. Il raconte : « À ce moment-là, je pensais sincèrement que j'allais me retrouver à la rue ». Cette histoire montre combien « la porosité des événements s'avère [...] constitutive des bifurcations dans le sens où elle étend l'échelle des conséquences et des irréversibilités » (Bidart, 2006, p. 41), ce qui est matérialisé par la multiplication des flèches rouges sur la fiche AGEVEN d'Adel pendant toute la période de « crise », relativement longue, qu'il connaît.

Finalement, les facteurs de crise de ces trois cas présentent des similarités fortes, structurantes des précarités étudiantes. Tout-es en situation de rupture familiale, iels doivent s'assumer seul-es, sans ressources de proches, rencontrant en conséquence des difficultés économiques lourdes, souvent marquées par des dettes et la nécessité de l'emploi. Iels sont marqués par l'instabilité résidentielle : Yasmine fait l'expérience du sans-domicilisme, Adel subit de la violence liée au maintien dans le logement partagé avec sa partenaire, à l'image des femmes qui vivent des violences conjugales (Loison, 2023) et Afonso fait l'épreuve du sans-abrisme. Les problématiques de santé sont également présentes dans les trois cas. Chez Adel, ses troubles du neurodéveloppement et ses hospitalisations suite à ses deux tentatives de suicide se ressentent dans ses études et ses difficultés à se gérer (économiquement et administrativement). Pour Yasmine et Afonso, ce sont les difficultés dans les sphères économiques, administratives et familiales qui malmènent leur santé et leur conduite de prévention des risques. Enfin, le confinement a été une cause contextuelle de la crise (c'est le cas d'Afonso) ainsi qu'un élément qui a contribué à l'aggravation ou à l'accélération des difficultés rencontrées.

Conclusion : les ressources ouvrant des possibles, solidarités collectives et dispositifs d'aide sociale

Grâce à une analyse qualitative outillée par des fiches AGEVEN, la temporalité des situations de précarité permet de comprendre les porosités entre les sphères de la vie et d'identifier la situation résidentielle comme un des pivots des crises vécues par les étudiant-es. Comme Millet et Thin (2007) étudient les ruptures scolaires de collégiens pour montrer que « la singularité [des parcours] relève davantage du processus que de l'expérience individuelle » (p. 43), l'analyse de trois trajectoires d'étudiant-es faisant l'expérience, plus ou moins longue, de situations de précarités éclaire les combinaisons de conditions sociales dans lesquelles se forment et s'agrègent les inégalités.

Dans ces combinaisons, l'absence de ressources familiales (ou d'entourage) et l'instabilité résidentielle constituent deux éléments clés des causalités des situations de grande précarité étudiante. Les problèmes de santé peuvent être des conséquences de ces situations (arbitrages concernant l'alimentation, conditions de logement, épuisement lié à un emploi indispensable), mais aussi en constituer des sources lorsque des troubles ou handicaps cristallisent des difficultés. Ajoutons que les cas de Yasmine et d'Afonso soulignent une dimension administrative comme facteur multiplicateur des difficultés. En particulier, l'absence de titre de séjour pouvant bloquer l'accès à certaines aides sociales (Bréant, 2018 ; Dietrich-Ragon, 2015 et 2021 ; Levy-Vroelant, 2004). L'isolement social peut à la fois être une conséquence des inégalités (ne pas avoir un

logement dans lequel il est possible de recevoir favorise le repli) et une cause, l'entourage constituant une ressource cruciale (Dietrich-Ragon, 2015).

Face aux difficultés, les trajectoires montrent comment des ressources sont mobilisées par les étudiant-es. D'abord avec l'entourage au sens large, dépassant la famille pour inclure les amitiés ou les collectifs, comme dans le cas d'Afonso, pour qui une caisse de solidarité bénévole de son université a réussi à trouver un hébergement d'urgence. Les rencontres et les amis constituent également des ressources. C'est le cas d'Adel qui s'appuie à plusieurs reprises sur des amies pour l'héberger, le nourrir parfois, pour l'accompagner dans les démarches administratives et lui faire connaître les aides auxquelles il a droit. Les services médicaux, de l'université pour Afonso, ou la clinique et les psychiatres pour Adel, constituent également des ressources. Des dispositifs peuvent également être des appuis décisifs, comme l'accès aux logements Crous et aux bourses dans les cas de Yasmine et Adel ou le contrat engagement jeune *via* la mission locale pour Adel. Notre matériau d'enquête montre que, plus ponctuellement, des leviers comme des aides exceptionnelles (par exemple l'exonération des frais d'inscription ou une carte permettant de faire des achats alimentaires), des distributions alimentaires ou de produits de première nécessité, peuvent être utiles. Mais, outre la problématique du non-recours (Vial, 2021), la principale limite des ressources offertes par les dispositifs est leur instabilité temporelle : les logements Crous ne valent que pour le temps des études, les bourses pour les mois de septembre à juin, les aides ponctuelles ne résolvent pas les situations de grande précarité structurelle.

Bibliographie

- Bidart C. (2006). Crises, décisions et temporalités : autour des bifurcations biographiques. *Cahiers internationaux de sociologie*, 120(1), 29.
- Bonvalet, C. & Lelièvre, É. (2012). *De la famille à l'entourage. L'enquête Biographies et entourage*. Paris : INED.
- Bréant, H. (2018). Étudiants africains : des émigrés comme les autres. Sélectivité sociale du visa et (im)mobilités spatiales des étudiants internationaux comoriens et togolais. *POLITIX*, 123(3), 195-218.
- Bugeja-Bloch, F. & Frouillou, L., Mission précarité et santé étudiante Université Paris Nanterre (2024). Penser, mesurer et décrire les précarités étudiantes : les apports d'une enquête locale. *Agora débats/jeunesses*, 96(1), 67-84.
- Bugeja-Bloch, F., Clément, C., Fortino, S., Frouillou, L. & Oeser, A. (2024). *Rapport de la mission précarité et santé des étudiant-es 2021-2024 – UPN*. Université Paris Nanterre (disponible sur halshs).
- Bugeja-Bloch, F., Clément, C., Fortino, S., Frouillou, L. & Oeser, A. (2025). L'hétérogénéité des situations de précarités étudiantes. Étude de cas de l'Université Paris Nanterre à partir du travail de la mission précarité et santé. *Revue Française des Affaires Sociales*, 2 | 2025, à paraître.
- Cavagnoud, R., Baillet, J. & Cosío Zavala, M. E. (2019). Vers un usage renouvelé de la fiche Ageven dans l'analyse qualitative des biographies. *Cahiers québécois de démographie*, 48(1), 27-51.
- Dietrich-Ragon, P. (2015). L'entourage des personnes en situation de précarité résidentielle. Force et faiblesse des liens sociaux dans l'exclusion du logement. *Revue française de sociologie*, 56(2), 301-330.
- Dietrich-Ragon, P. (2021). Les étudiants des catégories populaires face à la décohabitation familiale. Recherche de logement et perception de sa place dans la société. *Terrains & travaux*, 38(1), 121-146.
- Lahire, B. (2013). *Dans les plis singuliers du social : Individus, institutions, socialisations*. Paris : La Découverte.
- Launay, J. (2024). Comprendre les évolutions de la vulnérabilité étudiante depuis 15 ans à partir d'une analyse des protections dont disposent les étudiant-es inscrit-es en premier cycle à l'université d'Angers. *Populations vulnérables*, 10.

- Levy-Vroelant, C. (2004). Le logement des migrants en France du milieu du 19^e siècle à nos jours. *Historiens et Géographes*, 385.
- Loison, M. (2023). Le sans-domicilisme. Réflexion sur les catégories de l'exclusion du logement. *Revue française des affaires sociales*, (1), 29-50.
- Millet, M. & Thin, D. (2007). Scolarités singulières et déterminants sociologiques. *Revue française de pédagogie*, 161, 41-51.
- Samuel, O. (2008). Les démographes et le temps. *Temporalités*, 8.
- Vial, B. (2021). Les raisons du non-recours des jeunes à l'aide publique et leurs attentes concernant l'accès aux droits sociaux. *Regards*, 59(1), 151-162.

Inégalités et précarités des étudiant-es : réflexions autour d'un indicateur social à l'échelle de la ville d'Amiens

Laure Hadj et Marie Lassez***

Introduction

La ville d'Amiens est le principal pôle d'enseignement supérieur de l'ex-Picardie (départements de la Somme, de l'Oise, et de l'Aisne) et le deuxième de la région Hauts-de-France, après Lille. En 2022, quatre étudiants sur cinq¹ sont inscrits à l'Université de Picardie Jules Verne (UPJV)², seulement 8 % dans des établissements privés et 12 % dans les autres formations publiques. Souvent considéré comme un levier de développement économique et d'attractivité, l'enseignement supérieur revêt une importance particulière dans un territoire picard où les taux de réussite au baccalauréat et de poursuite d'études supérieures sont inférieurs à la moyenne nationale. Le milieu populaire des étudiants et la décohabitation de la résidence familiale, notamment en milieu rural, sont des facteurs explicatifs à la sortie parfois précoce du système universitaire et à l'incertitude face à l'avenir. Nous discutons un autre facteur explicatif : la précarité étudiante.

La précarité traduit des inégalités sociales et d'insécurité économique, elle a un caractère multidimensionnel, et ne repose pas sur une définition conventionnelle. Pour l'objectiver par des indicateurs, il est nécessaire de procéder à une sélection de variables dites de « conditions de vie » ou « d'existence » qui ne se limitent pas aux ressources financières. Le nombre de variables sélectionnées est fortement lié au questionnaire, dans notre cas, l'enquête conditions de vie des étudiant-es à Amiens (ECVE), administré en ligne via le logiciel LimeSurvey. Trois éditions (2015, 2019 et 2024) ont été pilotées par l'agence de développement et d'urbanisme du Grand Amiénois (ADUGA) avec l'appui logistique de l'université Picardie Jules Verne (UPJV) pour les deux dernières éditions. Les modifications apportées au questionnaire de 2024 visent une orientation généraliste de certains modules et une standardisation d'indicateurs.

Notre communication a pour objectif d'apporter des éléments de réponse aux questions suivantes : quels indicateurs permettent d'objectiver la précarité étudiante à partir de l'enquête ECVE-2024 ? La précarité étudiante se manifeste-t-elle de la même manière pour tous, ou existe-t-il des formes spécifiques selon les profils ? Le cumul des situations de précarité constitue-t-il un indicateur pertinent pour identifier les étudiants les plus vulnérables ? La logique de cumul met en évidence une double fragilisation : de la même manière que le capital va au capital, les inégalités vont aux inégalités (Castel, 1995). La précarité est un processus multidimensionnel et graduel qui affecte plusieurs aspects de la vie d'un individu. Elle se manifeste par des difficultés cumulatives touchant les conditions de vie (logement, santé, relations sociales) et les ressources financières. Les situations de précarité ne sont pas un état stable, mais un processus qui se situe sur un continuum, allant de situations d'aisance relative à des formes plus marquées de fragilités, d'instabilité, d'insécurité, et de vulnérabilité. Elles sont aussi constituées d'expériences subjectives telles que l'isolement social, le stress, ou la dégradation du bien-être mental et impliquent une exposition à des risques accrus, comme le renoncement à des besoins essentiels, tout particulièrement chez les étudiants. En effet, Fanny Bugeja-Bloch et Leïla Frouillou (2024) mettent l'accent sur la socialisation étudiante institutionnelle et amicale qui peut être saisie notamment au travers de la réussite scolaire. Cette socialisation est entremêlée avec les

* Maîtresse de conférences en sociologie-démographie, Université Picardie Jules Verne (UPJV).

** Assistante chargée d'études à l'agence de développement et d'urbanisme du Grand Amiénois (ADUGA).

¹ Source : données Apogée qui regroupent les informations administratives des étudiants de l'UPJV et rapports du MESRI de 2022.

² L'UPJV est présente à Beauvais, Creil, Cuffies-Soissons, Laon et Saint-Quentin situés dans les départements de l'Oise et de l'Aisne. De plus, l'Université de technologie de Compiègne (UTC), une école d'ingénieurs réputée, accueille chaque année plusieurs milliers d'étudiants. Il existe également des sections de techniciens supérieurs dans les lycées et des formations paramédicales réparties sur l'ensemble du territoire. Ces formations, souvent courtes et favorisant une insertion professionnelle rapide, offrent une opportunité de formation locale pour les étudiants souhaitant rester proches de leur domicile familial.

rapports familiaux, professionnels, et peut inclure également des collectifs à travers les associations étudiantes, camarades de promos ou des travaux de groupe. Ainsi, la solitude et le sentiment d'isolement sont des éléments relevant de la précarité qui font particulièrement écho au statut étudiant. Les données du Conseil national des politiques de lutte contre la pauvreté et l'exclusion sociale (CNLE) montrent que les jeunes de 16 à 25 ans ont été durement frappés par les crises successives traversées par la France. En 2020, la crise sanitaire, économique et sociale a encore aggravé les conditions de vie des jeunes, affectant leur santé mentale, leur rapport aux études, leurs relations sociales et, plus largement, leur qualité de vie.

Nous débuterons notre démonstration par la source de données : l'enquête sur les conditions de vie des étudiant·es à Amiens. L'analyse de l'évolution du questionnaire des deux dernières éditions permet de retracer l'émergence de la précarité étudiante comme objet d'étude et outil statistique. À partir de l'enquête ECVE-2024 nous construirons trois indicateurs sociaux de précarité : la précarité en conditions de vie ; la précarité en termes de contraintes financières ; et la précarité subjective. Ils correspondent à une « *mesure scientifique d'un phénomène ou d'un processus social, entendu dans un sens large qui va au-delà de la seule sphère monétaire et [qui] concerne une ou plusieurs des multiples dimensions de la vie sociale* » (Lebaron, 2011, p.4). À partir de ces indicateurs, nous définirons des configurations de cumul de précarités afin d'identifier les profils des étudiants les plus vulnérables. Pour faire face à la précarité (ou donc au cumul de précarités) nous analyserons les soutiens des institutions et de la famille ainsi que le sentiment d'incertitude face à l'avenir des étudiants. Ce travail sera mené à partir des données relatives aux étudiants inscrits en licence et master.

1. L'enquête conditions de vie des étudiant·es localisée à Amiens (ECVE)

1.1. La précarité étudiante : nouvel enjeu du questionnaire de 2024 par rapport à 2019

La première édition de l'ECVE³ est lancée en 2015 afin de répondre à une volonté politique de huit intercommunalités du Grand Amiénois dont la principale est la communauté d'agglomération (CA) Amiens métropole formant aujourd'hui le Pôle métropolitain du Grand Amiénois (PMGA). Chacun de ces territoires compte parmi ses habitants un nombre important de jeunes qui étudient dans la métropole amiénoise. Ils souhaitent connaître les caractéristiques et les modes de vie de la jeunesse picarde, notamment la population étudiante, ainsi que les leviers d'attractivité des établissements d'enseignement supérieur et du territoire.

L'ADUGA est mandatée pour répondre à cette demande politique. Elle exploite les données disponibles de l'Insee, l'enquête Ménages déplacement du Grand Amiénois de 2010⁴ et propose la mise en place d'une ECVE à Amiens. La première édition du questionnaire s'appuie des travaux menés à un niveau national par l'observatoire de la vie étudiante (OVE) et à l'échelle locale par l'agence d'urbanisme de l'agglomération marseillaise.

La deuxième édition l'ECVE-2019, visait à caractériser les impacts de l'ouverture d'un nouveau site universitaire (la Citadelle située dans le Nord de la ville d'Amiens), la mise en place d'un nouveau réseau de bus reliant les différents sites de l'UPJV, notamment le Campus Sud excentré du centre-ville, ainsi que les conditions de vie des étudiants selon les filières. En effet, les étudiants des filières sciences humaines, sociales et philosophie, littéraires, linguistiques et STAPS comptent autant d'enfants d'ouvriers que d'enfants de cadres, alors que les filières santé (médecine, pharmacie) situées au campus Sud, attirent principalement des étudiants issus de milieux dit « favorisés ». Les modules « logement » et « déplacements » du questionnaire de l'ECVE sont analysés dans la perspective de l'expansion des résidences privées, tout comme les mobilités dans et hors de la commune d'Amiens. Les modules relatifs aux « pratiques culturelles et sportives » sont

³ ECVE-2015 : 3 370 questionnaires pour une population de 27 100 étudiants (soit un retour de 12,6) ; ECVE-2019 : 2 900 questionnaires pour une population de 30 000 étudiants (soit un retour de 9,6 %) ; ECVE-2024 : 3 160 questionnaires pour une population de 29 988 étudiants (soit un retour de 11,6 %).

⁴ La deuxième édition date de 2019, elle est financée par le Pôle métropolitain du Grand Amiénois (PMGA).

également détaillés afin de mieux appréhender les comportements et les attentes des étudiants par rapport à leurs ressources.

La troisième édition de l'enquête résulte de l'initiative de l'ADUGA de maintenir des données actualisées sur les conditions de vie des étudiants à Amiens à un rythme quinquennal. L'enquête vise à être un outil barométrique qui facilite les comparaisons avec les éditions à venir. Pour cela, le questionnaire doit rester suffisamment généraliste afin de servir de base à des enquêtes plus spécifiques et permettre une standardisation des indicateurs établis. Ainsi, des modules du questionnaire ont été réduits ou à l'inverse développés de manière à répondre à ces deux objectifs. Les modifications du questionnaire relèvent d'un travail mené sur plusieurs années, en collaboration avec les partenaires, à savoir Amiens métropole, le Crous et l'UPJV.

L'une des thématiques saillantes de cette troisième édition est donc la précarité des étudiants. Entre 2022 et 2023, deux étudiantes⁵ de seconde année du master professionnel en ingénierie démographique et expertise des populations (IDEP) ont travaillé sur ce sujet dans le cadre d'un stage d'études à l'ADUGA. Elles étaient coencadrées par une maîtresse de conférences du département de sciences sociales de l'UPJV et la chargée d'études responsable de l'observation socio-économique de l'Agence. La première étudiante a proposé un indicateur composite de précarité en conditions de vie à partir de l'ECVE-2019. Ce travail, à la fois exploratoire et expérimental, repose sur la méthodologie de l'indicateur PrecarEt. L'indicateur exprime des degrés de privation relative et de renoncement par rapport aux normes de vie d'une société, selon l'approche développée par Townsend (Pan Ké Shon, 2015). La seconde étudiante a révisé le questionnaire afin de tenir compte des retours des partenaires et du travail exploratoire sur la précarité. L'enquête ECVE-2024 permet d'objectiver la précarité comme un facteur explicatif aux inégalités de conditions de vie ainsi que l'incertitude face à l'avenir.

1.2. Contextes de l'évolution du questionnaire

Pourquoi la précarité étudiante est une thématique saillante de la troisième édition ECVE ? D'une part, elle est devenue un sujet médiatique central, intensifié par la pandémie de Covid-19. Le confinement du printemps 2020 a bouleversé les conditions de vie et accentué certaines inégalités déjà présentes chez les étudiants. Le repli dans le logement, les inquiétudes sur le décrochage scolaire, l'enseignement à distance, etc., sont devenus des enjeux centraux dans le débat public. Le gouvernement a voulu réagir dans l'urgence de la situation en apportant un soutien aux étudiants les plus vulnérables, mais il s'est rendu compte qu'il a sous-estimé la diversité des profils, et que la population ciblée était difficile à définir (Cour des comptes, 2022). La massification scolaire en lien avec l'évolution du baccalauréat, la baisse de la dépense moyenne par étudiant, et la sélection des étudiants scolairement et socialement préexistaient à la crise et participent à l'espace hiérarchisé de l'enseignement supérieur.

D'autre part, Amiens est une ville qui se distingue par une forte présence de jeunes et d'étudiants, qui contribuent de manière significative à sa dynamique démographique. La population étudiante constitue le vivier de la future population active de la région. Cela implique la nécessité d'un investissement local dans les enjeux liés à la qualité de vie et à l'attractivité professionnelle, notamment dans l'objectif de retenir ces jeunes diplômés et d'éviter leur départ vers d'autres villes. Avoir une connaissance précise du profil des étudiants – tant en termes de nombre que de caractéristiques sociales et démographiques – revêt alors un enjeu crucial. Ces informations peuvent en effet être essentielles pour élaborer des stratégies et des politiques spécifiques, telles que l'accès à l'enseignement supérieur, le développement de l'offre de formation ou la lutte contre la précarité étudiante, ainsi que pour orienter la création d'infrastructures adaptées. Dans cette optique, des appels à manifestation d'intérêt ont été lancés par la région Hauts-de-France afin de redéfinir les caractéristiques et les difficultés de la population étudiante. L'Université de Picardie Jules Verne (UPJV) a remporté en 2021 un appel à manifestation d'intérêt, avec la création du réseau de recherches pluridisciplinaires sur la situation des étudiants en période de crise et de transition (RESPECT). Un des axes du projet est la précarité étudiante. Cette recherche-action invite les chercheurs de différents laboratoires de l'université et les partenaires locaux à développer des recherches sur les étudiants de l'UPJV.

Enfin, la population étudiante amiénoise présente des caractéristiques sociales spécifiques qui doivent être prises en compte pour élaborer, à l'échelle locale, des indicateurs, dont la précarité étudiante. L'étude de

⁵ Les travaux de recherche ont été rédigés par Florentine Zayonnet et Marie Lassez.

L'OVEFIP montre que la précarité est plus marquée au sein des universités, or la majorité des étudiants à Amiens y sont inscrits. L'effet de massification est palpable sur le territoire, ce qui peut accentuer certaines formes d'instabilités et amplifier les inégalités. La majorité des étudiants sont inscrits en licence, mais la poursuite des études dans les cycles supérieurs semble plus limitée. La filière sciences humaines, l'une des plus populaires à l'UPJV, est aussi celle où la précarité est la plus répandue, en lien avec l'origine sociale dite « modeste » des étudiants. On peut donc supposer que les inégalités scolaires se prolongent dans l'enseignement supérieur, exposant ces étudiants à divers risques qu'ils peinent à surmonter, faute de ressources suffisantes. Enfin, la majorité des étudiants provient de l'ancienne région picarde, ce qui soulève des questions sur l'offre de formation disponible et les stratégies individuelles des étudiants.

2. Objectiver les précarités étudiantes à partir du questionnaire de 2024

2.1. Indicateur de conditions de vie

Dans la troisième édition de l'ECVE, cinq variables sont ajoutées par rapport au questionnaire de 2019 pour calculer l'indicateur de précarité du réseau des observatoires de l'enseignement supérieur (Résosup). L'intérêt est de calquer une méthodologie utilisée par plusieurs universités et d'établir des comparaisons avec celles-ci.

L'indicateur Résosup repose sur des variables qui expriment un sentiment de pauvreté (comme les difficultés financières et la nécessité de travailler pour y faire face) ainsi que des variables relatives au quotidien, aux difficultés financières notamment sur l'accès à l'alimentation, aux soins, au logement, et sur la perception de la santé physique et psychologique. Deux variables ont été ajoutées : l'aide des proches et le sentiment d'isolement que certains étudiants pourraient ressentir. Pour chacune des variables constitutives de l'indicateur de précarité de Résosup, un score (0, 1 ou 2) est attribué aux modalités qui expriment une « vulnérabilité ». Nous nous appuyons sur cette méthodologie pour établir un score aux neuf variables sélectionnées du questionnaire de l'ECVE-2024 (tableau 1).

Tableau 1 • Variables ECVE-2024 correspondantes à l'indicateur de précarité des conditions de vie

Difficultés financières 1. Depuis le début de l'année universitaire, vous est-il arrivé d'avoir des difficultés financières telles qu'il vous a été impossible de faire face à vos besoins essentiels (alimentation, loyer, EDF...) ?
Aide des proches 2. Si vous avez ou deviez faire face à des difficultés, avez-vous des proches (vos parents, autres membres de la famille, des amis...) qui peuvent vous aider ?
Activité rémunérée 3. Concernant votre ou (vos) activité(s) rémunérée(s), quelle proposition correspond le mieux à votre situation ?
Renoncement aux soins 4. Depuis la rentrée, avez-vous déjà renoncé à voir un médecin ou un autre professionnel de santé ?
Alimentation 5. Depuis la rentrée, vous arrive-t-il de ne pas manger à votre faim de manière répétée ?
Santé physique 6. Comment percevez-vous votre état de santé physique ?
Santé psychologique 7. Comment percevez-vous votre état de santé psychologique ?
Isolement 8. D'une façon générale, vous diriez que vous vous sentez... ?
Difficulté logement 9. Concernant votre recherche de logement, avez-vous rencontré de grandes difficultés ?

Source : questionnaire ECVE-2024.

2.2. Indicateur de contraintes financières

Le questionnaire de la troisième édition de l'ECVE pose deux questions sur les ressources financières : le montant des ressources mensuelles et la possibilité d'épargner. Ce choix méthodologique résulte de la difficulté à calculer et à appréhender cette information, notamment pour les étudiants qui bénéficient d'aides familiales formelles et informelles, souvent difficiles à quantifier. La déclaration des ressources financières ne correspond pas toujours au niveau de vie (Giret & Tenret, 2019).

D'autre part, la précarité financière ne peut être limitée aux étudiants qui exercent une activité rémunérée avec un volume horaire important, sans rapport avec leurs études et qui voient leurs chances de réussite réduites (Belghith, 2015 ; Bugeja-Bloch & Frouillou, 2024). Par exemple, Mulvey *et al.* (2024), montrent que les niveaux de précarité financière varient parmi les étudiants internationaux en Australie, et comment cela impacte les autres dimensions de la vie personnelle. Ils expliquent que les recherches sur les étudiants internationaux ont tendance à homogénéiser ce groupe. Ce groupe serait perçu et composé principalement de jeunes privilégiés des classes moyennes, du fait qu'il faut un certain capital économique souvent nécessaire à la migration. Pourtant, il y a une grande diversité de ressources économiques de ces étudiants. Il est de plus en plus reconnu qu'ils sont vulnérables et précaires. L'objectif des chercheurs est d'utiliser le concept de précarité dans un sens plus large pour mieux comprendre qui sont ces étudiants. Leur hypothèse est que la précarité doit être utilisée comme un pont, un lien relationnel entre des conditions structurelles et des expériences de vie. Dans ce sens, la précarité financière est inévitablement liée à d'autres domaines de la vie.

Notre objectif est d'explorer les mécanismes de la précarité financière avec des expériences estudiantines plus larges, comme les contraintes financières dans différentes sphères. Les neuf variables sélectionnées de l'enquête ECVE-2024 (tableau 2) illustrent des privations financière, alimentaire ou de sortie au motif que « c'est trop cher ». Le score (0, 1 ou 2) de cet indicateur est calculé selon la méthodologie de l'indicateur des conditions de vie.

Tableau 2 • Variables ECVE-2024 correspondantes à l'indicateur de contrainte financière

1. Une fois vos dépenses essentielles assurées (logement et charges liées au logement, déplacements, santé, courses alimentaires), quel est le montant des ressources dont vous disposez librement ?
2. Bénéficiez-vous cette année d'une bourse d'État (France) sur critères sociaux, attribuée par le CROUS ?
3. Vous arrive-t-il d'être à découvert sur votre compte bancaire ?
4. Réussissez-vous à mettre de l'argent de côté ?
5. Depuis le début de l'année universitaire, vous est-il arrivé d'avoir des difficultés financières telles qu'il vous a été impossible de faire face à vos besoins essentiels (alimentation, loyer, EDF...) ?
6. Depuis la rentrée, avez-vous été rémunéré-e pour une ou plusieurs activités (hors stage et alternance), que vous ayez un contrat de travail ou non, déclaré ou non ?
7. Quelle est la raison principale qui vous empêche ou vous dissuade de fréquenter les programmations culturelles à Amiens (concerts, théâtre, expos, festivals, ateliers, visites...) ?
8. Pratiquez-vous une activité physique ?
9. Au cours de votre année d'études, rentrez-vous chez vos parents/référents ou l'un de vos parents le week-end ?

Source : questionnaire ECVE-2024.

2.3. La précarité subjective

L'enquête ECVE-2024 intègre une question qui permet de saisir la précarité subjective de la manière suivante :

« À quel point vous sentez-vous en situation de précarité ? »

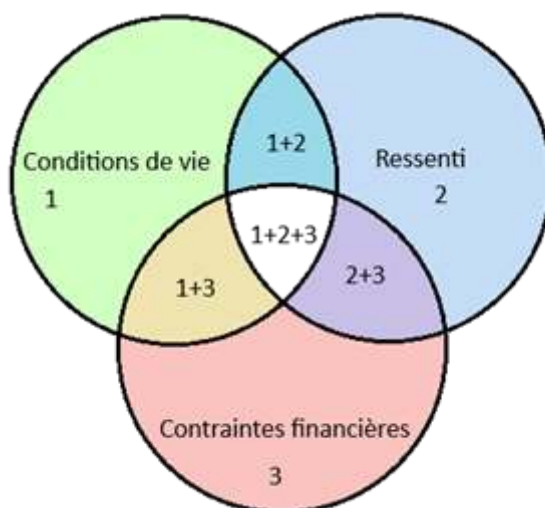
Veuillez indiquer votre réponse sur l'échelle suivante, où 0 signifie « Pas du tout » et 5 signifie « Tout à fait ».

La formulation s'inspire des travaux sur la pauvreté subjective. Les individus qui se sentent pauvres doivent être considérés comme pauvres. Cela peut se traduire par des questions, à l'instar de la DREES (Duvoux & Papuchon, 2018) qui interroge la possibilité de « *devenir pauvres dans les 5 ans* ». Cette approche peut également se traduire par l'élaboration de seuils de pauvreté subjective (*subjective poverty lines*, Veit-Wilson, 1987) ou par la construction d'indicateurs de privation définis par les individus eux-mêmes (Mack & Lansley, 1985). Selon Paul Spicker *et al.* (2007, p. 199), l'avantage de cette méthode est que les membres de la société sont sollicités comme experts de leur propre situation. Toutefois, une limite de cette approche réside dans le fait que les individus tendent à se prononcer en fonction des normes sociales dominantes plutôt qu'en fonction de leur perspective personnelle. Un étudiant peut ressentir de la précarité en comparant sa situation actuelle avec sa situation antérieure. Si par exemple, objectivement il est issu d'un milieu financier favorable et qu'il se rend compte que sa situation actuelle s'est dégradée, un sentiment de précarité peut être ressenti. À l'inverse, un étudiant pourrait objectivement être considéré comme précaire, mais ne pas le ressentir de cette manière, car sa situation est stable ou s'améliore (Cordazzo & Sembel, 2020). Cet indicateur de précarité subjective ne requiert ni définition préalable de la précarité ni l'application de critères stricts pour identifier les situations de précarité.

Conclusion

Chacun des indicateurs présentés ci-dessus n'est pas totalement satisfaisant pour saisir la précarité et identifier les étudiants les plus vulnérables. L'approche par les conditions de vie impose de l'extérieur une norme de vie « idéale ». L'approche par les contraintes financières ne prend pas en compte les différences de gestion budgétaire ni les conceptions subjectives. L'approche subjective tend à sous-estimer l'impact des préférences adaptatives, c'est-à-dire la manière dont les individus ajustent leurs attentes et leurs préférences en fonction de leurs conditions de vie, souvent de manière inconsciente. Par exemple, un étudiant en grande difficulté financière pourrait considérer comme « normal » de sauter des repas ou de ne pas chauffer son logement en hiver, et donc ne pas percevoir sa situation comme particulièrement précaire. Chacun des répondants à l'ECVE-2024 est susceptible d'être concerné par une forme de précarité. Les différentes acceptions de la précarité se côtoient, s'entrecroisent, mais ne se recoupent pas nécessairement. Elles apportent des clés de lecture sans être exhaustives. Au-delà d'une approche en termes de seuil ou d'échelle de score, nous retenons une autre caractéristique qui détermine la précarité : le cumul d'inégalités, en termes de conditions de vie, de contraintes financières et de précarité subjective (figure 1). Comme indiqué plus haut, la logique de cumul résulte du fait qu'une inégalité en entraîne une autre.

Nous porterons donc notre attention sur les configurations de cumul de précarité afin de présenter des profils d'étudiants les plus vulnérables. Ce travail permettra de saisir les inégalités d'expositions au risque d'instabilité, à l'absence ou la fragilité de moyens pour y faire face et les difficultés à se projeter en raison d'un sentiment d'insécurité face aux études et/ou à l'avenir. La combinaison de ces facteurs peut augmenter le risque de tomber dans la pauvreté (Villeneuve, 1984, p.95) et de sortir précocement du système universitaire.

Figure 1 • Cumul des précarités étudiantes selon ECVE-2024

Source : les autrices.

Les configurations de cumul de précarité permettront d'identifier les étudiants « les plus vulnérables ». Leurs profils seront définis selon plusieurs variables d'intérêt comme le lieu de résidence (rural/urbain), le genre et des assignations « racialisantes » comme le pays d'origine ou le programme de mobilité d'études (Europe/hors Europe). En effet, les frais de scolarité pour les étudiants internationaux hors Union européenne ont considérablement augmenté en 2024, atteignant 2 850 euros pour une année en licence et 3 879 euros pour une année en master, contre respectivement 170 euros et 243 euros pour les étudiants français et européens. Les étudiants internationaux représentaient 11,6 % des effectifs, une proportion légèrement inférieure à la moyenne nationale (12,2 %) et en baisse par rapport à 2010, où ils représentaient 16,8 % des inscrits à l'UPJV. Ils sont majoritairement inscrits en master et en doctorat.

En s'inspirant des travaux de Resosup et de l'OVE, on s'intéressera également aux soutiens mobilisés par les étudiants les plus vulnérables, via les supports institutionnels (obtention d'une bourse ou la sollicitation d'aides et d'assistance) et la famille. En 2021-2022, 40,8 % des étudiants inscrits à l'UPJV bénéficiaient d'une bourse sur critères sociaux, un chiffre stable au cours des dix dernières années.

Enfin, on s'intéressera au sentiment d'incertitude face à l'avenir. Ce sentiment peut être plus fort chez les étudiants issus des classes populaires, notamment ceux qui vivent des transferts de classe. Pour eux, l'accès à l'enseignement supérieur peut être perçu comme une ascension sociale, mais aussi provoquer de la déstabilisation et des conflits avec leur milieu d'origine. Le sentiment d'incertitude peut également se lire dans les trajectoires des étudiants internationaux. Ils peuvent être considérés comme privilégiés dans leurs pays d'origine, mais ressentir des formes de précarité dans le pays d'études (Maurin, 2008 ; Duvoux, 2022).

La précarité est analysée comme une séquence des trajectoires étudiantes, les conditions de vie peuvent évoluer en fonction des contextes et des aspirations. Objectiver la précarité par des indicateurs et surtout le cumul de précarité (en condition de vie, les contraintes financières et la précarité subjective) vise à identifier les profils des étudiants les plus vulnérables. Ce travail exploratoire repose principalement sur l'exploitation des données de l'enquête conditions de vie des étudiants (ECVE) à Amiens menée en 2024. Le questionnaire de la 3^e édition ayant évolué par rapport à 2019 pour mieux saisir et quantifier la (les) précarité(s) étudiante(s).

Bibliographie

- Belghith, F. (2015). L'activité rémunérée des étudiants. Une diversité de situations aux effets contrastés. *OVE Infos*, 30.
- Bugeja-Bloch, F. & Frouillou, L. (2024). Penser, mesurer et décrire les précarités étudiantes : les apports d'une enquête locale. *Agora débats/jeunesses*, 96(1), 67-84.
- Castel, R. (1995). *Les métamorphoses de la question sociale*. Paris : Éditions Fayard.
- Cordazzo, P. & Sembel, N. (2020). Quand la marge interpelle la norme. Évolution et actualité de la précarité étudiante. *Agora débats/jeunesses*, 86(3), 43-60.
- Duvoux, N. & Papuchon, A. (2018). Qui se sent pauvre en France ? *Revue française de sociologie*, 59(4), 607-647.
- Duvoux, N. (2022). Précarité et insécurité sociale. *Constructif*, 62(2), 32-35.
- Giret, J. F. & Tenret, E. (2019). Les ressources des étudiants : mesure, inégalités et vulnérabilités. Dans P. Cordazzo (dir). *Parcours d'étudiants* (p. 129-141). Paris : Ined Éditions.
- Lebaron, F. (2011). Chapitre 1. Définitions et problèmes classiques des indicateurs sociaux. Dans F. Lebaron, *Les indicateurs sociaux au XXI^e siècle* (p. 13-22). Malakoff : Dunod.
- Mack J. H. & Lansley, S. (1985). *Poor Britain*. London : Allen & Unwin.
- Maurin, L. (2008). Des pauvres aux riches, la question des inégalités. *Regards croisés sur l'économie*, 4(2), 46-50.
- Mulvey, B., Morris, A. & Ashton, L. (2024). Differentiated experiences of financial precarity and lived precariousness among international students in Australia. *High Educ*, 87, 741–760.
- Pan Ké Shon, J. L. (2015). *Pourquoi l'indicateur de pauvreté en conditions de vie baisse malgré la crise économique ouverte en 2008 ?* Paris : INSEE, document de travail de la direction des statistiques démographiques et sociales (n° F1502).
- Spicker, P., Alvarez Leguizamon, S. & Gordon D. (2007). *Poverty. An international glossary*. Chicago, IL : Zed Books [2nd ed.].
- Villeneuve, A. (1984). Construire un indicateur de précarité : les étapes d'une démarche empirique. *Économie et statistique*, 168, 93-105.
- Veit-Wilson, J.H. (1987). Consensual Approaches to Poverty Lines and Social Security. *Journal of Social Policy*, 16(2), 183-211.

Le travail rémunéré des lycéen·nes : des expériences laborieuses diversifiées susceptibles d'accroître les inégalités scolaires ?

Thierry Berthet*, Léa Guichard*, Marie-Laure Harmand*,
Véronique Simon** et Juliette Vollet**

Introduction

En France, notre système est loin d'assurer l'égalité des chances. Statistiquement, réussite scolaire et positions sociales sont corrélées. « *Au fil de la scolarité, la part des enfants d'ouvriers se réduit alors que celle des cadres supérieurs s'accroît. Il y a deux fois moins d'enfants d'ouvriers sur les bancs de l'université qu'au collège* » (Observatoire des inégalités, 2023). À cette inégalité de niveau d'études se superpose celle de l'orientation. « *Au niveau du lycée, les enfants d'ouvriers sont surreprésentés dans les filières professionnelles et techniques* » (Centre d'observation de la société, 2025). Les questions des inégalités scolaires et du décrochage sont donc des préoccupations de longue date, inscrites sur les agendas politiques et médiatiques.

Elles sont réactivées régulièrement comme avec la crise du Covid-19 et l'accroissement des « *risques de ruptures d'apprentissages* » (Bernard, 2021). S'intéresser à ces sujets nécessite de se questionner sur la formation des inégalités scolaires, sur les facteurs qui favorisent leur émergence. Pour autant, parmi ces facteurs, les occupations extrascolaires, et notamment les activités rétribuées que peuvent exercer certain·es lycéen·nes demeurent pas ou peu pensées. À la différence du Québec (Longo & Bourdon, 2016), la recherche française, sauf de très rares exceptions (Ballion, 1995 ; Bounoure *et al.*, 2001), n'a investi la question de la conciliation entre travail et études que dans l'enseignement supérieur laissant ainsi un angle mort scientifique pourtant largement investi dans d'autres espaces nationaux notamment nord-américains : celui de l'articulation entre vie professionnelle et scolaire chez les élèves de l'enseignement secondaire (Bounoure *et al.*, 2001). Nous ne disposons ainsi que de données très parcellaires sur ce sujet en France. Il semble pourtant massif ; les rares travaux sur le sujet convergeant tous pour mettre en évidence que 18 à 20 % des lycéen·nes travaillent en dehors de l'été et des filières en alternance. La notion de « petit boulot », généralement mobilisée pour identifier ces activités laborieuses, minimise et ne rend pas compte de leur importance dans la structuration du rapport à la vie professionnelle des jeunes.

Plusieurs questions se posent : quelles sont les trajectoires scolaires et le rapport à l'école de ces élèves travailleurs ? Est-ce qu'une conciliation étude-travail est possible et dans le cas affirmatif, contribue-t-elle à favoriser la persévérance ou rendre plus difficiles les parcours scolaires des lycéen·ne·s selon leurs origines et leurs conditions socio-économiques ?

Cette proposition de communication s'appuie sur les premiers résultats d'un programme de recherche ANR en cours sur le « Travail des lycéen·nes et trajectoires scolaires » (TDL), piloté par deux laboratoires de recherche du CNRS : le Laboratoire d'économie et de sociologie du travail à Aix-en-Provence, et le Centre Émile Durkheim à Bordeaux. Elle s'adosse notamment à plus de quatre-vingt-dix entretiens semi-directifs réalisés auprès de personnels socio-éducatifs et plus de cent-vingt auprès d'élèves du secondaire supérieur scolarisé·es dans des établissements d'enseignement général, technologique et professionnel de deux régions académiques : SUD-PACA et Nouvelle-Aquitaine.

* LEST.

** Centre Émile Durkheim.

1. Présentation du programme de recherche TDL

1.1. Objectifs de la recherche

L'objectif de ce programme de recherche conduit en collaboration avec les autorités académiques, est d'explorer la problématique du travail rétribué des lycéens en France en quantifiant ce phénomène, en analysant les modalités de son développement ainsi que de son évolution et en étudiant ses impacts sur le parcours scolaire et personnel des « lycéen·nes laborieux·ses ». Au-delà du gain financier, quels bénéfices les élèves de lycée tirent-ils de leur expérience du travail ? Quelles difficultés rencontrent-ils dans le cumul études/travail ? Quel rapport à la vie professionnelle entretiennent-ils ?

Par travail rétribué lycéen, nous entendons toutes les activités rémunérées exercées durant l'année scolaire par des lycéens. En conséquence, la période des vacances d'été, l'apprentissage et les formations en alternance sont hors de nos champs d'investigation, de même que toutes activités exercées à titre bénévole.

1.2. Un pluralisme méthodologique

Cette enquête repose sur un pluralisme méthodologique, intégrant des outils quantitatifs et qualitatifs afin de capturer une diversité de perspectives sur le phénomène, le comprendre et l'expliquer. Dans une perspective compréhensive, une campagne d'entretiens semi-directifs est en cours sur dix sites en France. Notre objectif est ainsi d'interroger environ deux-cents élèves et professionnels des établissements scolaires (enseignants, CPE, AED, CE, DDFPT, etc.) ainsi que des employeurs de ces élèves. Afin de quantifier un phénomène aujourd'hui méconnu, un questionnaire en ligne sera administré à l'ensemble des lycéen·nes de deux régions académiques, PACA et N.A (soit cinq rectorats), après un prétest ayant eu lieu en juillet 2024 pour calibrer les questions. L'enquête principale par questionnaire sera lancée en février 2025. L'enquête inclut également un panel qualitatif de travailleur·euses volontaires composé d'élèves, qui permettra un suivi longitudinal et des échanges approfondis.

Les terrains étudiés sont diversifiés pour rendre compte des spécificités géographiques et socio-économiques des établissements au sein des régions Nouvelle-Aquitaine et PACA, les zones métropolitaines de Bordeaux et Marseille, des villes moyennes comme Agen et Sisteron, des zones rurales de maraîchage dans le Lot-et-Garonne et le Vaucluse, ainsi que des zones touristiques, notamment en bord de mer et en montagne, sont investiguées. À ces deux terrains métropolitains s'ajoute un volet ultramarin à La Réunion et un regard comparatif avec le Québec.

À ce jour, un échantillon de soixante-seize élèves et quarante personnels d'établissements a déjà été interviewé en région PACA, avec des collaborations en cours avec des lycées à Marseille, Aix-en-Provence, Gardanne et Manosque. En Nouvelle-Aquitaine, quarante-six élèves et cinquante-quatre membres du personnel ont été interviewés pour enrichir la compréhension des dynamiques scolaires et de travail des lycéens. Enfin, un projet audiovisuel participatif permettra de donner la parole aux élèves sous forme visuelle, facilitant ainsi une diffusion publique des résultats.

Les entretiens semi-directifs sont organisés à la fois dans et hors établissements, ils s'organisent sur les modes individuels et collectifs. Les élèves en situation de déscolarisation complète n'ont pas pu être inclus dans les premières étapes, mais une extension de l'enquête est envisagée pour intégrer leurs points de vue.

1.3. Confrontation avec le terrain et premiers constats

Un premier constat s'impose concernant l'acuité de cet objet de recherche. Il se confirme en effet que le phénomène du travail lycéen constitue bien un point aveugle pour les équipes enseignantes et un phénomène social massif. Nous sommes passé·es dans les classes des établissements enquêtés afin « d'enrôler » des élèves volontaires pour témoigner de leur vécu et leur avons demandé de se signaler si ils travaillent. Les enseignant·es ont alors le plus souvent découvert que leurs élèves exercent une activité rétribuée, n'hésitant pas parfois à nous faire part de leur désappointement d'ignorer ce phénomène et de « si mal connaître » leurs élèves.

En termes quantitatifs, les rares estimations relevées depuis 1994 (Ballion, 1995) qui placeraient la part d'élèves laborieux aux alentours de 18 % semble bien se vérifier sur le terrain. Dans à peu près toutes les classes où nous sommes passés, c'est en moyenne entre quatre et six élèves qui se sont identifiés sur des effectifs tournant généralement autour de quinze à vingt-cinq élèves. Le prétest de l'enquête quantitative laisse émerger un résultat (très provisoire) de 25 % d'élèves travailleurs.

2. Premiers constats et consolidation de la pertinence de cette recherche

Les résultats présentés ici sont parcellaires et provisoires. Ils sont tirés d'une première exploitation de l'enquête exploratoire et des entretiens en cours dans une série d'établissements. Le matériau présenté ici relève d'une méthodologie qualitative. Cette dernière sera complétée par une enquête quantitative de grande ampleur, qui sera lancée début mars 2025. Il s'agit donc de premiers résultats demeurant à approfondir.

2.1. Expériences professionnelles lycéennes

2.1.1. Processus d'accès à l'emploi

L'accès à l'emploi, en lien avec le caractère souvent informel du travail, se fait très majoritairement *via* des réseaux personnels. Les élèves trouvent souvent du travail par l'intermédiaire de leur famille ou de leurs proches (oncles et tantes, voisins, parents d'amis et amis de parents).

« Ça a commencé quand ma voisine est partie en vacances, en Italie pendant deux semaines et il fallait quelqu'un pour s'occuper de ses plantes. Elle en a parlé à mes parents, qui m'en ont parlé et moi j'ai dit que ça me ferait vraiment plaisir de gagner de l'argent parce que l'argent quand on est jeune, ça sort mais ça rentre pas en fait, y a pas de moyen d'en faire rentrer. À part à Noël ou aux anniversaires. Du coup j'ai sauté sur l'occasion, j'ai proposé mon aide et ma voisine m'a dit "pas de soucis, t'en prends bien soin". Du coup j'ai gardé contact, je lui envoyais des photos de ses plantes, et à la fin, j'ai été rémunérée, donc j'ai continué à faire chez elle et chez une deuxième voisine. » (Une élève de seconde, lycée rural, région PACA).

L'accès à l'emploi relève souvent d'effets d'opportunité plus que d'une recherche active de travail. Plus rares sont en effet les cas d'une démarche structurée avec envoi de CV et démarchage des employeurs visés.

Le début de la carrière laborieuse des élèves commence le plus souvent en seconde quand ce n'est pas au collège. Ce qui apparaît être une distinction avec l'étude de Baillon (1995), qui concernait des lycéen·nes proches de la majorité ou majeurs. Ce premier résultat semble donc indiquer une baisse de l'âge de la pratique d'activités rémunérées au lycée.

Pour autant, elle semble connaître une importance croissante en classe de première où se multiplient parfois les expériences d'employeurs et d'activités. En revanche, la terminale, contrairement à une hypothèse de départ liée à l'approche de la majorité, ne semble pas être une année où les élèves s'investissent particulièrement dans le travail voire s'en retirent. La raison la plus souvent invoquée est l'imminence du baccalauréat et la prééminence donnée par les élèves à la réussite scolaire. L'importance de la diplomation et de la réussite scolaire, régulièrement évoquée par les élèves et renforcée par les parents le plus souvent vigilants à ce sujet, montre le maintien d'une forte emprise du diplôme en France (Dubet *et al.*, 2010).

2.1.2. Pourquoi travailler ?

La principale motivation évoquée par nombre d'élèves est de gagner de l'argent. Mais ce sont surtout les motivations secondaires qui apparaissent intéressantes. Celles-ci peuvent se résumer à la question de savoir pourquoi il est important de gagner de l'argent. De manière très nette, la principale motivation est de gagner de l'indépendance par rapport aux parents. Ainsi, la plupart des élèves cumulent de l'argent de poche versé par les parents avec celui gagné en travaillant. Et lorsqu'on leur demande quel argent a le plus d'importance pour elles et eux, ils identifient dans la très grande majorité des cas l'argent gagné plutôt que celui donné.

La principale raison qu'ils évoquent pour l'expliquer est précisément que ce dernier leur permet une plus grande indépendance à l'égard de leurs parents. Cette indépendance acquise par le travail contribue fortement à la fierté qu'ils en tirent. Parmi les autres motivations secondaires, on relève également le statut par rapport aux pairs (par exemple pour les élèves de milieux populaires scolarisés en lycée prestigieux) ; parfois la contribution nécessaire à l'économie familiale, le plus souvent le souhait d'alléger le budget du ménage pour leurs dépenses comme en témoigne cet élève d'un lycée en PACA « *Ces 25-30 € qu'on gagnait quand je travaillais au marché, ils me servaient exclusivement, uniquement, à manger à midi quand on allait à l'école, pour pas demander à nos parents* » ; plus exceptionnellement le souhait de préparer une orientation future. Un certain nombre exprime la nécessité de « mettre de l'argent de côté » pour financer leurs études supérieures, leur permis, participer à l'achat d'une voiture. La thésaurisation est en effet l'un des premiers usages évoqués. On relèvera, en regard rétrospectif sur cette expérience, la mention fréquente de l'acquisition de compétences psychosociales (savoir gérer ses stress/ses émotions, savoir s'exprimer, savoir faire des choix, être habiles dans les relations interpersonnelles) qui se développent au fur et à mesure de l'expérience laborieuse.

2.2. Au cœur de l'économie des petits boulots

Très clairement il se confirme que le travail lycéen relève souvent de « l'économie des petits boulots » (Eme & Laville, 1988) ou *Gig economy* (Woodcock & Graham, 2020) parmi lesquels on retrouve régulièrement l'aide ou le service rendu aux proches (jardinage, *baby-sitting*, petits travaux) contre des rétributions légères et « de la main à la main ».

Les réseaux sociaux offrent des opportunités investies par les jeunes (revente sur internet, diffusion de contenu *YouTube* ou *TikTok* quand ce n'est pas placement d'argent en ligne). L'avantage généralement évoqué par les élèves étant la dimension faiblement chronophage (revente) ou le prestige de la popularité (qui se juge en nombre de followers) auprès des pairs. Le commerce de détail ou la restauration constituent également des activités fréquentes et, pour ces dernières, souvent dans le cadre formel de contrats étudiants.

Le contexte économique local semble jouer assez fortement sur les opportunités offertes notamment parce que l'accès à l'emploi se fait majoritairement grâce à l'entourage. Cela se vérifie notamment en milieu rural ou en bord de mer où les activités dominantes (agriculture, ostréiculture) concernent une partie importante de ces élèves.

2.2.1. Débrouille et informel, une expérience laborieuse aux frontières grises des mondes du travail ?

Le travail lycéen apparaît assez largement comme relevant de l'empire de la débrouille. Le travail informel (non déclaré) est majoritaire parmi les élèves rencontrés et l'absence de contrat de travail semble être la forme dominante (y compris sur *YouTube* et *TikTok* ou des grandes enseignes ayant pignon sur rue).

Le travail formel n'est pas pour autant absent, mais relève le plus souvent d'organisations employeuses importantes (du type *MacDo* ou *Burger King* dans la restauration, ou les collectivités dans le cadre de l'animation). Il est alors davantage « cadré » en termes de temps et de conditions de travail.

On relève deux points qui s'y rapportent. D'une part la réticence souvent évoquée des employeurs à recruter des mineurs (alors que l'âge légal de travail est de 16 ans ce que de nombreux élèves et employeurs semblent ignorer ou ne pas prendre en compte). D'autre part, les élèves sont, dans la très grande majorité d'entre eux, dans une ignorance totale de leurs droits sociaux.

Il apparaît régulièrement que les élèves s'inscrivent dans la pratique de polyactivités, au gré des opportunités (revente en ligne, animation en centre aéré, *snack*, manutention) et des temporalités qui mêlent le travail formel et informel. Ces différentes pratiques peuvent aussi relever d'une stratégie qui consiste à pouvoir renseigner des lignes socialement admises sur un CV.

« J'ai travaillé dans plusieurs domaines différents : l'agriculture par exemple, j'ai un oncle qui a un immense champ et j'étais avec lui, je cueillais certaines plantes [...]. J'ai jamais travaillé sous contrat, toujours au black. Ensuite, j'ai fait du baby-sitting, mon oncle avait un enfant aussi (il a 3 ans maintenant) et je m'occupais de lui quand lui pouvait pas s'il était pas à la maison ou autre. Il avait aussi des chiens, donc je m'occupais d'eux, je les baladais, je les nourrissais [...]. J'ai travaillé aussi dans la mécanique, j'ai une voiture chez moi et je travaille dessus. Mon voisin est mécano alors il m'a proposé de l'aider à réparer des voitures et en échange, lui aussi réparait la mienne, mais sans me faire payer ni la main-d'œuvre ni les pièces. » (élève PACA, zone rurale, 17 ans).

L'intensité du travail (nombre d'heures/semaine) est très variable et les élèves peinent quelquefois à l'évaluer précisément. En voie générale, cette intensité est assez faible (de l'ordre de cinq heures par semaine) mais peut augmenter assez fortement durant les périodes de congés durant l'année scolaire. Le travail régulier en semaine, avec une charge de travail intense, est plus fréquemment observé dans la voie professionnelle.

Le travail relève ainsi de multiples conceptions pour les élèves, comme pour les enseignants. Pour les premiers, une activité bénévole, familiale, un stage, peuvent en relever. Ainsi, la seule présence d'une rétribution ne définirait pas entièrement ce qu'est un travail pour les lycéens. « *Le travail ce sont toutes les formes, ce n'est pas forcément de l'emploi, ce n'est pas forcément salarié, il y a différentes formes de travail* » (Élise, lycée en zone hyperurbaine, région Nouvelle-Aquitaine). Pour les seconds, dans la mesure où, dans leurs représentations, la première motivation relève du gain financier, le travail ne peut être défini qu'à condition d'une rétribution.

2.2.2. Des expériences de travail illégal existantes mais peu dicibles

Comme nous l'avons vu, le travail lycéen apparaît assez largement comme relevant de l'empire de la débrouille, ce dernier pouvant relever du travail informel, mais aussi du travail illicite, qui constitue un monde parallèle. Le travail illicite est plus ou moins exprimé selon le rapport à la norme dominante, au regard surtout des milieux sociaux des établissements dans lesquels nous sommes intervenus. Très souvent, dans certains établissements scolaires, le travail illégal est connu des professionnel·les des lycées, qu'il s'agisse du trafic, de prostitution ou d'activités délictueuses.

Les activités liées au trafic sont davantage sues et parlées, que ce soit par les professionnel·les ou les jeunes. Au sein des lycées, quelques jeunes ont pu partager des expériences de travail illégal, notamment dans le trafic de stupéfiants, mais cela reste marginal. Plusieurs élèves ont évoqué le fait d'être dans le trafic ou d'avoir reçu des sollicitations pour être guetteur. Ces propositions sont rarement le fruit d'une volonté affichée de travailler dans le trafic, mais plutôt celui d'opportunités et de sollicitations émanant du réseau personnel de ces jeunes.

Élève : « *Des collègues ont voulu potentiellement m'entraîner là-dedans [dans des activités illégales] mais je n'y suis jamais tombé réellement.* »

Enquêtrice : *C'était quoi par exemple comme genre de demande ?*

Élève : *Guetteur.*

Enquêtrice : *Parce que tu as des potes qui sont un peu dans les trafics ?*

Élève : *Je connais des gens qui ouais le sont. Mais je ne préfère pas entrer dans du travail comme ça. »*
(Un élève de terminale, lycée en zone hyperurbaine, région PACA)

Deux autres élèves ont raconté leur expérience de guetteur/revendeur pendant un entretien individuel. Mais ce ne fut jamais le seul travail raconté, en général l'interviewé entame l'entretien en racontant une expérience de travail légale ou informelle. L'évocation de l'activité illégale se fait plus tard au cours de l'entretien.

Quant aux situations de prostitution, elles n'ont été évoquées que par les professionnel·les des établissements scolaires, et non par les jeunes que nous avons pu rencontrer. Seule une lycéenne, qui a travaillé dans des soirées privées certains week-ends en tant que *barmaid*, a indiqué avoir vu des relations sexuelles entre de très jeunes filles et des invités de ces soirées, en soupçonnant des relations prostitutionnelles.

De manière générale, l'équipe de recherche constate que les lycées ne constituent pas un cadre adéquat pour permettre aux élèves exerçant des activités illégales de se reconnaître comme travailleur·euses lorsque nous présentons la recherche TDL, et encore moins pour faciliter une parole libérée sur ces activités. L'accès aux interviewé·es apparaît être un point de blocage, et il semble nécessaire de sortir de l'arène des établissements scolaires et de se rapprocher de structures associatives et de centres sociaux.

2.3. Cumul(s) et conciliation ?

2.3.1. Une dynamique temporelle

L'accroissement de l'envie et du besoin d'autonomie des élèves entre les classes de première et de terminale ; l'emploi d'été qui perdure sur l'année scolaire ; la montée en âge et en acquisition des compétences recherchées par les entreprises locales ; le phénomène TDL s'inscrit dans une dynamique temporelle. Une CPE de lycée professionnel pointe le caractère du rapport des lycéens laborieux de son établissement face au temps dans : « *dans l'immédiateté d'une ressource facile et de "pourquoi je m'embarrasserais alors que je peux trouver un emploi." On m'avait dit qu'il fallait un diplôme pour travailler, c'est pas vraiment ça* » (CPE, région Nouvelle-Aquitaine). Dans notre matériau, la situation financière du jeune est loin d'être anodine. Sa dynamique est à prendre en compte. Si elle se dégrade, il peut être indispensable que le travail prenne le pas sur le lycée. Cette dynamique temporelle apparaît également dans les motivations au TDL telles que perçues par les professionnels. Ainsi, bénéficier d'une certaine autonomie financière et participer à l'univers de la consommation apparaît soit comme une amorce du projet d'avenir pour les élèves les moins concernés par le phénomène, soit comme l'avenir en soi pour ceux s'y consacrent, au détriment de leurs études.

2.3.2. Les lycéens ne sont pas tous engagés dans le travail de manière égale, selon les voies...

Si pour nombre d'élèves, le travail s'exerce au prix parfois d'une diminution du temps de sommeil, de sorties avec ses amis, de partage de la vie familiale, d'activités sportives et de loisirs, pour certains la limitation devient privation. C'est le cas d'Éric. Cet élève de terminale professionnelle travaille depuis la seconde, douze heures par semaine en moyenne dans un célèbre *fast-food*. Seuls, travail et lycée rythment désormais sa vie. Il dit s'être « habitué » à ce mode binaire, et trouver cela maintenant « normal » : « *je fais des horaires et après je rentre chez-moi, le dimanche je dors et le lendemain je me réveille pour aller au lycée. Maintenant c'est devenu un petit peu ma vie basique de tous les jours* » (Éric, lycée en zone semi-rurale, région Nouvelle-Aquitaine). De fait, comme évoqué plus haut, les élèves exerçant le plus grand nombre d'heures travaillées ont été rencontrés en voie professionnelle, certains jusqu'à vingt-cinq heures par semaine. *A contrario*, en voie générale, les interviewés témoignent de proportions nettement moindres. Pedro pour aller en prépa, arrêtera de travailler en première, pour se consacrer à sa terminale. Annie travaille moins de cinq heures par semaine pour la même ambition.

2.3.3. ...voies qui ressortent pour partie de stratégies familiales

Les logiques sociales à l'œuvre dans les parcours scolaires paraissent moins opaques pour les plus favorisés des élèves rencontrés. Lisa en rend compte ainsi :

« *On sait que c'est un lycée d'élite, il y a beaucoup de gens qui viennent, on a des dérogations par centaines. Dans une classe, en première, on a fait un sondage dans une classe d'histoire géographie, la professeure nous a dit "levez la main ceux qui sont en dérogation, ne vous inquiétez pas, aucunes représailles" et les deux tiers de la classe étaient en dérogation. Et quand on regarde ça on se dit "c'est drôle, c'est très drôle". Après c'est bien parce qu'on a quand même, je pense, une qualité d'enseignement qui est folle. On a des profs de prépa qui nous font cours, c'est quand même inédit. C'est génial.* » (Lisa, lycée en zone hyperurbaine, région Nouvelle-Aquitaine).

Pour les enfants issus de milieux sociaux moins favorisés, l'orientation est plus compliquée.

« *En fait quand on est au collège, quand on arrive en fin de troisième, là on doit trouver un endroit pour aller au lycée, et je ne savais pas où aller. Au départ je voulais trouver un bac en formation agent de sécurité, du coup j'ai postulé mais ils ne m'ont pas pris, il n'y avait plus de place. Du coup après avec ma mère on avait regardé ici, et au départ moi ça ne me bottait pas trop, et vu qu'on ne trouvait pas, du*

coup je suis parti dedans. Donc c'est comme ça que j'ai trouvé la MSPC [maintenance des systèmes de production connectés].

— V : *Et au final, ça vous plaît ? C'est 50/50, ça me plaît mais, d'y avoir fait mes trois ans, je sais que je n'en ferai pas mon métier pour plus tard, ça ne sera pas pour moi.* » (Éric, lycée en zone semi-rurale, région Nouvelle-Aquitaine).

Ne sont présentés ici que deux cas emblématiques du propos, mais les entretiens se scindent effectivement sur ce principe : enjeux scolaires maîtrisés pour les élèves issus de « CSP¹ + », *versus* enjeux scolaires plus opaques pour « CSP - ».

2.4. Quels regards de l'entourage sur ce TDL ?

2.4.1. Quelle influence parentale dans l'expérience laborieuse ?

Sur ce registre, la variabilité est de mise. Les voies ne sont pas distinctives. Ainsi, en lycée professionnel, a-t-on pu relever des parents non incitatifs mais non opposés au TDL ; des parents « contents et fiers » et « *qui voulaient que [leur enfant] travaille depuis longtemps* ». Des parents incitatifs : « *ils ne m'ont jamais forcé, ils m'ont proposé* », des parents pour qui c'est important parce que « *ça montre pas que je suis un fainéant* ». Comme en lycée général, des parents confiants « *ma mère elle me laisse faire, elle sait que je suis responsable* » même si le travail (ici en l'occurrence) n'est pas déclaré, des parents « *complètement d'accord* » ; et des parents vigilants :

« Tant que ça empiète pas sur mes cours, y'a pas de souci. Au contraire ils sont fiers euh... Voilà. Faut pas que ça déborde sur mes cours. L'argent ça doit pas primer. » (Lara, lycée en zone Hyper-urbaine, région Nouvelle-Aquitaine).

Sur ce registre financier, c'est davantage dans les discours des professionnel·les que dans celui des élèves que se relève l'obligation de travailler pour contribuer au budget familial. Si la pudeur et l'intériorisation des contraintes, dans ce cas, peuvent être avancées, l'intériorisation de la valeur parentale accordée aux études peut l'être également pour les mieux lotis économiquement.

2.4.2. Personnels des établissements et élèves : des représentations et un vécu contrastés

Peu des professionnels interrogés disent s'être posé la question de l'existence du phénomène. La proportion de 20 % d'élèves concernés leur paraît largement surestimée. Le sujet n'est pas tabou, mais est présenté comme relégué à des dimensions biographiques qui échappent aux professionnels (ce dont les uns se félicitent quand d'autres le déplorent). Si le phénomène émerge, c'est le plus souvent au prisme de ses interférences négatives avec la scolarité. Ainsi, fatigue, retard, absentéisme, baisse des résultats et ambitions scolaires peuvent lui être attribués.

À l'inverse des enseignants, quasiment tous les lycéens rencontrés estiment les 20 % d'élèves travaillant nettement sous-estimés. Pour un élève interrogé, trois ou quatre de leurs pairs travaillent également. En revanche, ils confirment échanger très peu sur le sujet dans la sphère scolaire. Cependant, à l'encontre des discours des professionnels, plusieurs des jeunes enquêtés issus de milieux modestes, présentent leur expérience professionnelle comme déclencheur de leur réinvestissement scolaire et d'un projet d'études supérieures. Lili, Lucien et Marie en sont emblématiques. Lili a 17 ans, son père est menuisier, sa mère ATSEM. Après la troisième, elle envisage de quitter l'école pour « faire un apprentissage ». Après une expérience professionnelle de serveuse, Lili se dit dorénavant motivée par le bac pour aller en fac. Ce qu'elle va gagner participera aux frais (de logement et autres) pour ses études supérieures. De même, travailler a permis à Lucien de s'accrocher au lycée, car dans ses mots, « *sans diplôme, on fait pas grand-chose* ». Ce jeune lycéen-ouvrier ostréiculteur vise désormais le bac pour aller en fac de psycho. Marie est en terminale lycée de la mer. Ses parents sont commerçants dans l'habillement. Ses expériences professionnelles précoces (dans le magasin de ses parents à 11 ans et en centre de loisirs l'été dernier) ont appuyé son choix de poursuivre l'école. Ainsi, pour Marie, Lucien et Lili, travailler, c'est aussi s'émanciper du modèle parental,

¹ Catégories socioprofessionnelles.

que tous respectent, mais dont ils souhaitent s'extraire. Leurs expériences professionnelles leur auraient permis d'en prendre conscience. Réinvestir l'école devenant la condition pour y parvenir.

Sur ce registre, l'expérience d'élèves issus de milieux plus favorisés est tout autre. Pour eux, en effet, le travail n'est à aucun moment envisagé comme une alternative à la scolarité. En fonction de leur classe d'âge et de leur milieu économique, l'exercice du métier d'élève apparaît comme la norme, tandis que l'activité professionnelle est considérée comme marginale. Telle Annie, dont la mère est juge et le père enseignant en école de commerce, et qui travaille quatre heures et demie par semaine dans un *fast-food* de luxe (*Les Burgers de Colette*) pour, « avoir la validation de ses parents [...] *“tiens, regardez, je peux faire ça”* ». Si pour elle « *il n'y a pas forcément d'enjeu financier* », Pablo lui recherche l'autonomie dans ses dépenses, sans les limites et le compte à rendre de l'argent de poche parental. La valorisation dans Parcoursup l'a orienté vers certaines de ses activités. Pablo veut faire une prépa l'an prochain puis intégrer l'ENS. Il a arrêté en première de travailler dans l'un des marchés bordelais, pour se consacrer à plein temps à sa terminale. Pour Élise (père et mère enseignants), qui vise khâgne (hypokhâgne), Parcoursup a été un moteur également pour l'activité qu'elle exerce actuellement, qu'elle considère comme un travail, mais qui n'est pas rémunérée (animatrice dans un EPHAD). « *Auparavant, j'ai donné pas mal de cours particuliers, à des enfants d'amis de mes parents, je n'ai jamais fait payer pour ça* » (Élise, lycée en zone hyperurbaine, région Nouvelle-Aquitaine). Sans qu'elles soient forcément recherchées comme telles, les rétributions symboliques, comme l'affirmation et la valorisation de soi, la reconnaissance parentale, ou scolaire, sont parmi les effets du TDL identifiés dans le discours des jeunes.

Dans le discours des professionnels, le travail des lycéens est le plus souvent pensé comme perturbant les trajectoires biographiques et scolaires, indépendamment des stratégies de survie évoquées plus haut pour les mineurs non accompagnés notamment. Un enquêté cite l'exemple d'un jeune, en grande difficulté scolaire, valorisé en milieu professionnel pour ses compétences relationnelles, et qui n'est quasiment plus venu en cours après une période de stage. Quelle qu'en soit l'issue, les professionnels, dans leur grande majorité, perçoivent le TDL sous un angle négatif. En cause, la fatigue, les retards, les résultats scolaires en baisse, les études supérieures moins ambitieuses, voire sacrifiées, et le décrochage dont il peut être la source selon eux. Cela peut s'expliquer par le fait que la question du cumul études/travail n'est très majoritairement évoquée dans les établissements que lorsqu'il impacte négativement la scolarité des élèves.

Si des bénéfices peuvent apparaître, ils le sont à certaines conditions : que le temps de travail soit peu soutenu ($T < L$) et que le travail ait lieu en dehors du temps scolaire ($T \neq L$). Ces avantages sont d'abord envisagés sous l'angle des ressources sociales, et des ressources symboliques dans un deuxième temps. Pour certains des interrogés, l'expérience professionnelle améliorerait le savoir-être (respect, ponctualité). Pour d'autres, si le temps de travail est modéré, la conciliation travail-études (CTE) peut exister, et aurait éventuellement des effets positifs sur l'investissement scolaire.

Pour conclure (provisoirement) : le travail des lycéen·nes comme révélateur du rapport à l'ordre scolaire ?

Un des effets régulièrement pointés par l'ensemble des élèves interrogés, tous milieux confondus, est le développement de leur capacité à organiser leur temps. Mais le plus intéressant selon nous est le rapport à l'ordre scolaire qu'il recèle et dont la temporalité diffère selon les univers sociaux.

Entre l'enfance et l'âge adulte, le rapport au travail des lycéens n'échappe pas à la pluralité des conditions. Pour les élèves les plus favorisés et les plus vigilants quant à l'intensité et la temporalité du travail pour toujours privilégier le lycée, le travail entre en résonance avec l'ordre scolaire *a priori*. Pour les moins favorisés où le travail peut être envisagé comme une voie de sortie d'une scolarité difficile et éventuellement préfigurer aussi un retour vers le lycée, la connivence s'établit *a posteriori*. Ce passage par l'« en-dehors » dévoilant ainsi le mécanisme de l'« en-dedans », la scolarité comme production des inégalités.

Ces premiers constats invitent à repenser l'image d'une transition vers le monde adulte par une entrée sur le marché du travail qui se ferait sur le registre de la découverte.

Bibliographie

- Ballion, R. (1995). *Les lycéens et leurs petits boulots*. Paris : Hachette.
- Bernard, P.-Y. (2021). 13.1. Dix ans de lutte contre le décrochage scolaire en France. Dans P. Guibert (dir.). *Manuel de sciences de l'éducation et de la formation*. (p. 323-331). Paris : De Boeck Supérieur.
- Bounoure, A., Colin, M. & Delclaux, M. (2001). *Lycéens d'aujourd'hui, grandes amours et petits boulots*. Paris : INRP.
- Centre d'observation de la société. (2025, 23 janvier). Du lycée au supérieur : de moins en moins d'enfants d'ouvriers, de plus en plus d'enfants de cadres. Récupéré le 27 février 2025 sur <https://www.observationsociete.fr/categories-sociales/education-categories-sociales/lycee-filieres-categoriessociales/>
- Dubet, F., Duru-Bellat, M. & Véréttout, A. (2010). *Les sociétés et leur école Emprise du diplôme et cohésion sociale*. Paris, France : Éditions du Seuil.
- Eme, B. & Laville, J.-L. (1998). *Les petits boulots en question*. Paris : Librairie Eyrolles.
- Longo, M. E. & Bourdon, S. (2016). La configuration en « deux temps » des rapports à la vie professionnelle. Une particularité des jeunes à l'aube des études postsecondaires au Québec. *SociologieS* [en ligne].
- Observatoire des inégalités. (2023, 1^{er} septembre). Du lycée aux études supérieures : de moins en moins d'enfants d'ouvriers. Récupéré le 27 février 2025 sur <https://inegalites.fr/inegalites-sociales-lycee-enseignement-superieur>
- Woodcock, J. & Graham, M. (2020). *The Gig Economy : A Critical Introduction*. Cambridge : Polity Press.

Interférences entre sphères de vie et sphères relationnelles : étude des facteurs et des relations qui influencent l'entrée d'élèves dans des parcours prostitutionnels

Léa Guichard*

Introduction

Depuis plusieurs années, on observe une hausse des pratiques prostitutionnelles chez les mineur-es. De récentes études mettent en avant des facteurs de vulnérabilités communs à de nombreux jeunes en situation de prostitution, dont celles menées par le CNRS en 2021 et 2023 qui définissent « *l'inscription de l'entrée dans la prostitution comme résultant à la fois d'une rencontre et d'un contexte personnel caractérisé par le cumul de vulnérabilités* » (Lavaud-Legendre *et al.*, 2021). Ces dernières sont plurielles : manque affectif, instabilité de la cellule familiale, insécurité financière, violences subies pendant l'enfance, parcours scolaire difficile. Des facteurs relèvent également de frustrations engendrées par la société de consommation et l'influence des réseaux sociaux, ainsi que de parcours institutionnels de jeunes, notamment le placement en foyer de l'aide sociale à l'enfance (ASE) (Baudry & Collet, 2020 ; Scott, 2021). Un rapport conclut au rôle de « multiples événements » participant à un « parcours traumatique » dont la prostitution est « l'aboutissement ». Il indique que le nombre de procédures pour proxénétisme et recours à la prostitution de mineur-es a augmenté de 68 % entre 2016 et 2020 (Pohu *et al.*, 2022). Cette hausse questionne la place et la signification de ces relations prostitutionnelles chez les jeunes.

Leurs âges, correspondant aux années collège et lycée, interrogent l'articulation entre pratique prostitutionnelle et scolarité. Or, peu de travaux abordent le parcours scolaire et le rapport à l'école des jeunes en situation de prostitution. Une relation liée au milieu scolaire ou extrascolaire pourrait être l'intermédiaire pour entrer dans la prostitution (Pohu *et al.*, 2022) et les abords des écoles peuvent être des lieux de recrutement des jeunes (Champrenault *et al.*, 2021). Le « rapport difficile à l'école », l'absentéisme et la déscolarisation sont considérés comme des facteurs favorisant l'inscription dans les pratiques prostitutionnelles, mais pas forcément comme des conséquences. Ces données sont affinées par le rapport du CNRS qui mentionne que 45 % des individus en situation de prostitution rencontraient des difficultés scolaires (Lavaud-Legendre *et al.*, 2023). Les professionnel·les de terrain s'accordent pour dire que ces dernières peuvent être des « symptômes » (*ibid*) qui permettraient de repérer des situations de prostitution. Les violences subies à l'école sont aussi centrales. En effet, « *le premier type d'événement déstabilisant est l'existence d'une situation de harcèlement scolaire* » (*ibid*). Pour autant, le rapport de causalité entre prostitution et difficultés scolaires n'est pas établi. Quelles sont l'ensemble des conditions, y compris scolaires, qui favorisent la pratique de la prostitution juvénile ?

Si quelques travaux ont intégré des jeunes dans leur population enquêtée (Pohu *et al.*, 2022 ; Baudry & Collet, 2022 ; Frithmann & Gavens, 2022), la majorité n'a pas réalisé d'entretiens avec les jeunes concerné-es. Étude de dossiers judiciaires (Lavaud-Legendre *et al.*, 2021), de dossiers administratifs de l'ASE (Scott, 2021) et entretiens avec des professionnel·les (Desquesnes & Proia-Lelouey, 2024) sont les principales méthodes de recueil de données utilisées. Or, comment comprendre le parcours de ces jeunes, le rôle des relations sociales, en faisant l'économie des histoires de vie ?

Cette communication s'inscrit dans une recherche doctorale en cours, initiée en janvier 2024, portant sur la prostitution adolescente au regard des trajectoires scolaires et biographiques. Elle repose sur une recherche qualitative et compréhensive du parcours des jeunes. Il s'agit ici de présenter un outil méthodologique qui permette de rendre compte des conditions et processus d'entrée des jeunes dans diverses formes de prostitution et divers « parcours prostitutionnels » à partir de résultats exploratoires.

* LEST.

1. Objet de recherche et méthodologie

1.1. Question de recherche et hypothèses

Face aux difficultés scolaires, communes à de nombreux parcours de jeunes en situation de prostitution, et aux « inégalités dans les positions sociales et sexuées », des élèves adoptent « des stratégies adaptatives de scolarisation » (Duru-Bellat, 2008). L'une d'elle peut consister à s'éloigner du système scolaire par l'exercice d'activités rémunérées, y compris illégales. Que représente alors l'engagement dans des pratiques prostitutionnelles ? Comment s'articulent-elles avec la scolarité ? Quelles sont l'ensemble des conditions, y compris scolaires, favorisant la pratique de la prostitution juvénile ?

Dans cette hypothèse, il convient d'étudier les parcours scolaires des élèves au regard de leur entrée dans la prostitution et la possible conciliation entre pratique prostitutionnelle et « carrière scolaire » (Duru-Bellat, 2008). Une autre hypothèse est celle selon laquelle des relations peuvent agir directement ou indirectement (en occupant un rôle d'intermédiaire) sur l'entrée dans la prostitution. Ainsi, le réseau d'une personne peut constituer un « tremplin vers des milieux plus divers » (Bidart, 2008), comme celui de la prostitution.

1.2. Objet de recherche, public cible et terrains d'enquête

1.2.1. Approche plurielle de la prostitution et population cible

Dans le cadre de la prostitution, les échanges relationnels intimes exigent une contrepartie, qu'elle soit monétaire, affective, matérielle, ou de l'ordre du service. Tout comme il existe une pluralité de formes d'intimités relationnelles, il existe une pluralité de formes de pratiques prostitutionnelles. Qu'il s'agisse de séduire des personnes, d'envoyer des photos intimes à caractère sexuel, ou encore de satisfaire des désirs sexuels d'autrui, toutes ces pratiques faites en échange de cadeau, de service, d'argent ou d'une promesse d'appartenir à un groupe, s'inscrivent dans un continuum des « échanges économico-sexuels » (Tabet, 2014). Ainsi, de manière plus ou moins visible, plus ou moins assumée, « *la sexualité ne se vit plus comme une relation libre et pleinement consentie, mais devient un service rendu* » (Baudry & Collet, 2022), illustrant alors une contractualisation des relations affectives (Bigot, 2009).

Cette définition plurielle des prostitutions permet de prendre en compte plusieurs typologies de jeunes plus ou moins engagé·es dans ces pratiques. Afin d'inclure la pluralité des parcours et des pratiques prostitutionnelles ou « pré-prostitutionnelles » (terme utilisé par de nombreuses associations), une diversité de terrains d'enquête est nécessaire. Plusieurs établissements scolaires, associations spécialisées dans la lutte contre la prostitution, mais aussi des centres sociaux, des associations de prévention spécialisée, des foyers de la protection de l'enfance, ou encore des centres éducatifs fermés ont été ciblés.

Par l'intermédiaire de ces structures, et quinze mois après le début de la recherche doctorale, quatorze entretiens ont été réalisés, avec des mineur·es et jeunes majeur·es impliqué·es actuellement, ou par le passé, dans des relations prostitutionnelles. D'autres adolescent·es sont engagé·es dans des pratiques dites à risque, pouvant frôler avec une forme de monétisation des relations, notamment virtuelles. Le nombre réduit d'entretiens conduits à ce jour s'explique par un accès au terrain difficile, lié à son caractère sensible et « miné » (Albera, 2001).

1.2.2. Un objet de recherche sensible nécessitant des terrains variés

La prostitution des mineur·es fait partie de ces terrains dits « sensibles », en lien avec plusieurs de ses caractéristiques, dont certaines justifient une approche méthodologique particulière et adaptée. La première est le caractère illégal de cette activité. La loi du 4 mars 2002, qui interdit la prostitution des mineurs, précise que « *tout mineur qui se livre à la prostitution est réputé en danger et relève de la protection du juge des enfants* »¹. Cette notion de protection est centrale chez les professionnel·les de terrain. Nombre d'entre eux craignent que ma présence et les entretiens réactivent des traumatismes vécus par les jeunes. Ils cherchent à les préserver des potentiels effets négatifs liés à la narration de leur propre parcours. Ainsi « *pour les*

¹ Ministère des Solidarités et des Familles. (2024, 30 mai). *Agir contre la prostitution des mineurs*. Consulté le 13 février 2025 <https://solidarites.gouv.fr/agir-contre-la-prostitution-des-mineurs>

enquêtes par entretiens, ce sont surtout les risques psychologiques qui sont mis en avant dans la littérature, et cela notamment au travers du mal-être que peuvent causer certaines questions (Wiles, 2013) quand elles viennent remettre en question l'image de soi (Weber, 2008) » (Larrieu, 2024).

Ces risques potentiels, anticipés par les professionnel·les, complexifient l'accès au terrain, tout comme le caractère intime, sexuel et tabou de cette activité et son fort risque de stigmatisation. Que ce soient les professionnel·les ou les jeunes, toutes et tous n'ont pas conscience des situations ou des risques prostitutionnels et ne les nomment pas ainsi. La porosité entre les pratiques relationnelles et sexuelles échangées, monnayées, en ligne ou hors ligne, relevant ou non d'une forme de prostitution, accentuent ces difficultés. L'enjeu était alors de trouver une façon de ne pas stigmatiser les jeunes impliqué·es dans ces activités et relations.

1.3. La nécessité d'outils d'enquête adaptés

Ma porte d'entrée est celle d'un entretien collectif sous la forme d'un atelier-débat autour d'un court-métrage. Cela permet d'aborder la prostitution de manière subtile en évoquant les facteurs de risques comme les réseaux sociaux, les soirées festives, les relations amoureuses et sexuelles, mais aussi les relations amicales, les rivalités entre copines et le besoin de reconnaissance. Dans un second temps, je propose aux jeunes de participer à un entretien individuel.

1.3.1. Un guide d'entretien entre récit de vie et étude des réseaux

Compte tenu des éléments énoncés ci-dessus, j'ai opté pour des entretiens semi-directifs à trame biographique. « *L'approche des parcours de vie offre une lecture processuelle des transitions qui jalonnent le parcours* » (Supeno & Bourdon, 2017). Une telle analyse est indispensable pour comprendre l'imbrication des éléments qui conduisent à s'engager dans des activités sexuelles tarifées. Le guide d'entretien vise à étudier l'environnement des jeunes, leurs trajectoires familiales, résidentielles, économiques, sociales, scolaires et professionnelles, leurs loisirs, et de déceler les interférences entre ces différentes sphères de vie. Cela permet de cerner les événements et leurs enchaînements qui ont pu les conduire à se livrer à des pratiques prostitutionnelles. La méthode des récits de vie permet de donner la parole directement aux jeunes et surtout, « *elle apporte ce qu'aucune autre méthode ne s'était avérée capable de fournir : le moyen de faire s'exprimer directement la subjectivité des personnes, dans ce qu'elle a de plus riche, de plus profond, de plus authentique* » (Bertaux, 2001).

L'objet de recherche qu'est la prostitution adolescente laisse face à une multitude d'obstacles et de défis. Réussir à collecter les données nécessaires demande des innovations méthodologiques, dont celle de croiser la méthode des récits de vie avec l'analyse des réseaux de sociabilité.

L'étude des réseaux de sociabilité peut être « *défini[e] par le choix de partir des relations sociales pour étudier les phénomènes sociaux* » (Grossetti & Bes, 2003). Cette démarche permet d'éclairer les relations qui peuvent guider des choix, des décisions, et influencer les parcours, puisque « *c'est par la fréquentation et l'entretien de relations avec les autres que l'individu "travaille" son inscription sociale, s'affilie à des milieux sociaux, choisit ses partenaires et ses activités* » (Bidart, 2008). Concernant l'objet d'étude qu'est la prostitution des jeunes, il me semble indispensable d'identifier les personnes de leur entourage, dont celles qui peuvent faire partie ou intervenir dans les relations prostitutionnelles. Deux méthodes sont alors combinées. La première est la reconstitution du réseau personnel, qui est un système formé par la personne interrogée, les personnes qu'elle cite au sein de son entourage, en réponse à des questions, et les liens qui existent aussi entre elles. La deuxième méthode consiste en l'étude des processus de mise en contact d'acteurs par des intermédiaires, et permet ainsi d'aller au-delà du réseau personnel. Cette méthode présente un intérêt pour l'objet d'étude qu'est la prostitution des mineur·es. Cette activité, souvent cachée, génère un stigmate pour qui l'exerce. Ainsi, les jeunes filles se livrant à la prostitution doivent aller chercher au-delà de leur réseau personnel en passant par des intermédiaires.

Mener de manière simultanée le récit de vie, la collecte des réseaux personnels et des chaînes relationnelles permet de laisser libre cours à l'entretien, en créant le minimum de ruptures dans la narration.

1.3.2. Un outil permettant d'identifier les sphères de vie et les relations dans le temps

« Les entretiens biographiques peuvent contribuer à rendre compte des temporalités des parcours individuels » (Demazière, 2007). Cela demande aux enquêté-es de faire appel à leur mémoire. Mais certains souvenirs, parce qu'ils sont lointains ou douloureux, peuvent être difficiles à se remémorer, notamment pour des jeunes qui ont subi des violences et des épisodes traumatiques. Les narrations sont souvent déstructurées. Afin de faciliter la mise en récit et de reconstituer un enchaînement temporel, l'outil « lignes de vie et chaînes relationnelles » a été créé, d'après la méthode du « dessin de vie » (Vollet, 2016). Composé de trois séquences – « entrée dans l'activité 1^{re} fois » (faisant référence à la prostitution), « entrée dans l'activité 2^e fois » et « sortie de l'activité » (même temporaire) – il permet de retracer les processus en œuvre dans le temps.

Il ne s'agit pas d'« objectiver une trace écrite » ni d'imposer « un cadre strict et contraignant », propre au calendrier chronologique selon Demazière (2007), mais plutôt de favoriser la remémoration et donner du sens aux différents événements et relations, en gardant une « dynamique conversationnelle » (Demazière, 2007).

Afin de les guider dans cette gymnastique mémorielle, je leur fournis une indication pour compléter l'outil : noter les événements ou les moments importants qui les ont amené-es à débiter cette activité. Je les invite à ajouter les personnes qui ont pu jouer un rôle positif ou négatif. Les jeunes ont à leur disposition des crayons de couleur pour renseigner les éléments sur les différentes lignes de vie. Ils et elles peuvent écrire, colorier, dessiner, relier les événements et les personnes.

Cet outil, avec une flèche symbolisant l'avancée du temps, permet de dessiner « *un premier repère temporel [qui] concerne donc l'enchaînement des événements et le déroulement de la trame narrative : quelles sont les ponctuations du parcours, quels sont les moments cruciaux, quels sont les personnages décisifs ?* » (Demazière, 2007). À travers le récit oral et l'outil écrit, « *l'approche rétrospective de la biographie nous renseigne dès lors sur la façon dont le sujet constitue son expérience et en particulier son rapport au temps* » (Leclerc-Olive, 1997).

2. Des résultats exploratoires : l'exemple de trois entretiens

À partir de l'exemple de trois entretiens il s'agit ici de rendre compte des différents « ingrédients » (Bidart, 2006), notamment scolaires et relationnels, ayant influencé leurs parcours respectifs. À ce stade de la recherche, je choisis de présenter uniquement les séquences n° 1 « entrée dans l'activité » qui ont été remplies par toutes les personnes enquêtées, à la différence des autres séquences. Il s'agit d'avantage d'illustrer l'utilisation de cet outil que de dresser des résultats définitifs.

Le croisement entre les sphères de vie et relationnelles des individus permet de faire émerger plusieurs formes de « parcours prostitutionnels ». Cette notion a l'intérêt de ne pas réduire l'activité prostitutionnelle aux seules pratiques sexuelles en tant que telles, mais d'intégrer l'ensemble du processus, des moments et des relations qui jalonnent ces expériences, qu'elles soient épisodiques ou récurrentes. Les « relations prostitutionnelles » ne se limitent pas aux clients ou à d'éventuels proxénètes, mais englobent l'ensemble des personnes qui ont pu jouer un rôle dans les parcours prostitutionnels. Plusieurs types de parcours se dessinent et sont présentés brièvement ci-dessous.

2.1. « Parcours pré-prostitutionnel, évitant et protecteur » : l'exemple d'Ingrid

Le premier type de parcours est présenté à travers l'exemple d'Ingrid. Lors de notre rencontre, Ingrid est une élève de 17 ans, en classe de terminale, filière générale. Le sujet de la recherche lui semble familier, elle accepte l'entretien. À cet instant j'ignore son degré d'implication dans les pratiques prostitutionnelles.

Son récit révèle plusieurs facteurs de vulnérabilité communs à de nombreuses jeunes filles en situation de prostitution : harcèlement scolaire, viol à l'âge de 16 ans par un garçon de son lycée, isolement social, dépendance affective, besoin de plaire.

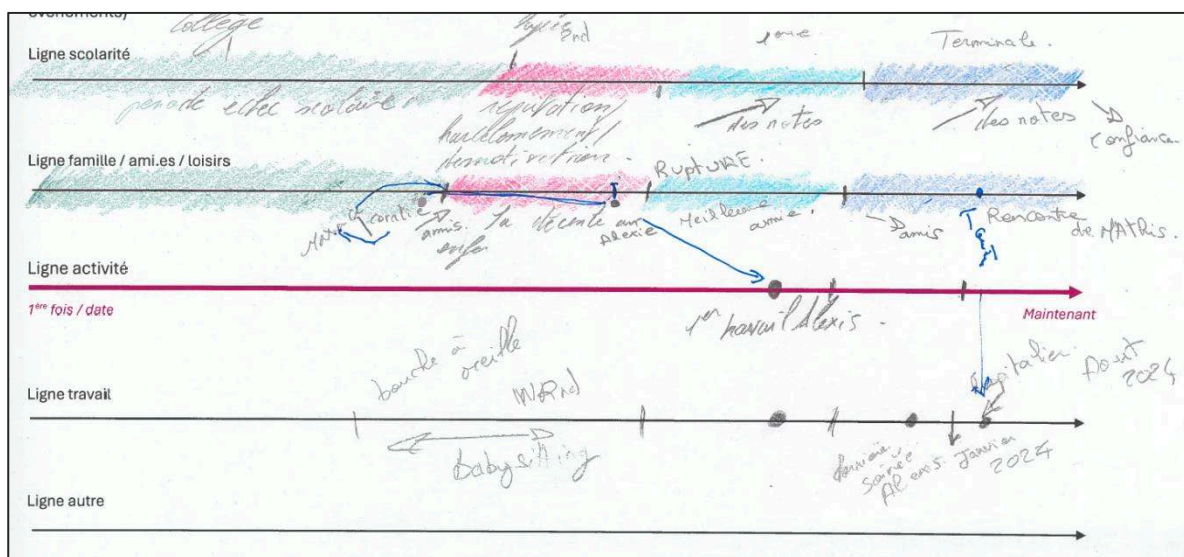
« Et puis le fait que je n'avais pas de papa, ça ne m'a pas aidé du tout. J'avais plein de choses que toute fille a, c'est-à-dire que j'avais la dépendance affective, je m'accrochais vite aux gens, j'avais tendance à aimer des garçons comme ça (claque des doigts), et tout ça, ça me faisait beaucoup de mal. » (Ingrid, 17 ans).

Elle évoque également les difficultés financières qu'elles ont pu rencontrer avec sa mère, dont l'unique revenu et une faible pension alimentaire versée par le père devaient permettre d'assumer les dépenses courantes. Dès que ce fut possible, Ingrid trouva un travail informel :

« J'ai fait plusieurs jobs, j'ai commencé par être barman chez un ami à moi qui fait des fêtes, dans une espèce de grande salle où il fait avec des amis et tout ça, du coup il reçoit beaucoup de jeunes, donc moi j'ai pu apporter de la clientèle et servir les verres. » (Ingrid, 17 ans).

Ce job se concilie avec le travail d'élève. La sphère scolaire est très présente dans le parcours d'Ingrid. La mauvaise réputation qu'elle subit, les insultes de « pute » et autres violences se déroulent au début des années lycée. Le lycée est un lieu où se créent des relations importantes pour Ingrid. Elle y rencontre son futur agresseur, mais aussi son amie Candice, avec qui elle se rendra à une fête où elle rencontrera Mike. Ce dernier lui fera rencontrer Aurélien, l'organisateur des soirées privées qui proposera à Ingrid de travailler pour lui.

Figure 1 • Outil d'Ingrid



Source : autrice.

Ingrid évoque le caractère festif et alcoolisé de ses soirées, mais aussi les avances et sollicitations qu'elle a pu subir :

« En tant que fille on a l'habitude de recevoir les petits compliments qui volent, mais c'est des choses auxquelles je ne fais pas attention. C'était jamais abusif, c'était jamais très insistant, très lourd, c'était toujours... soit c'était assez subtile, soit c'était plutôt gentil et sinon ça n'a jamais dépassé ça. » (Ingrid, 17 ans).

Il faudra attendre une deuxième rencontre pour que la jeune fille mentionne les « mains aux fesses » qu'elle a subies. Au cours de ce second entretien, elle évoque avoir été témoin de relations sexuelles qui se sont

déroulées dans le jardin ou dans les chambres au cours de ces soirées. Leurs caractères consentis, abusifs, ou monnayés resteront des points d'interrogation pour Ingrid.

Mais il est également possible d'identifier des « facteurs protecteurs » dans le parcours d'Ingrid. Deux éléments jouent un rôle important. Le premier est son investissement dans sa scolarité.

« Je me suis renfermée sur l'école. Je me suis prise de passion pour des spécialités : histoire et géo, sciences politiques, géopolitiques et humanité, littérature et philosophie. Là j'ai excellé. Je suis partie sur des 16/20 de moyenne, franchement j'étais très contente et fière de moi. [...] Aujourd'hui je suis très fière de mes qualités au niveau de mon école, j'ai fait des concours d'éloquence que j'ai réussis donc je suis contente, j'ai eu mon bac blanc, je m'en sors bien. » (Ingrid, 17 ans).

Le second est la relation avec sa mère qui est une personne ressource et extrêmement positive pour Ingrid. Elle la considère à la fois comme son amie, une confidente à qui elle peut tout dire, y compris les violences subies.

« Je ne sais pas comment ma mère a fait, notez-le c'est une grande warrior, elle a bien réussi franchement, elle s'est bien relevée. » (Ingrid, 17 ans).

2.2. « Parcours de conciliation école-prostitution » : l'exemple de Mona

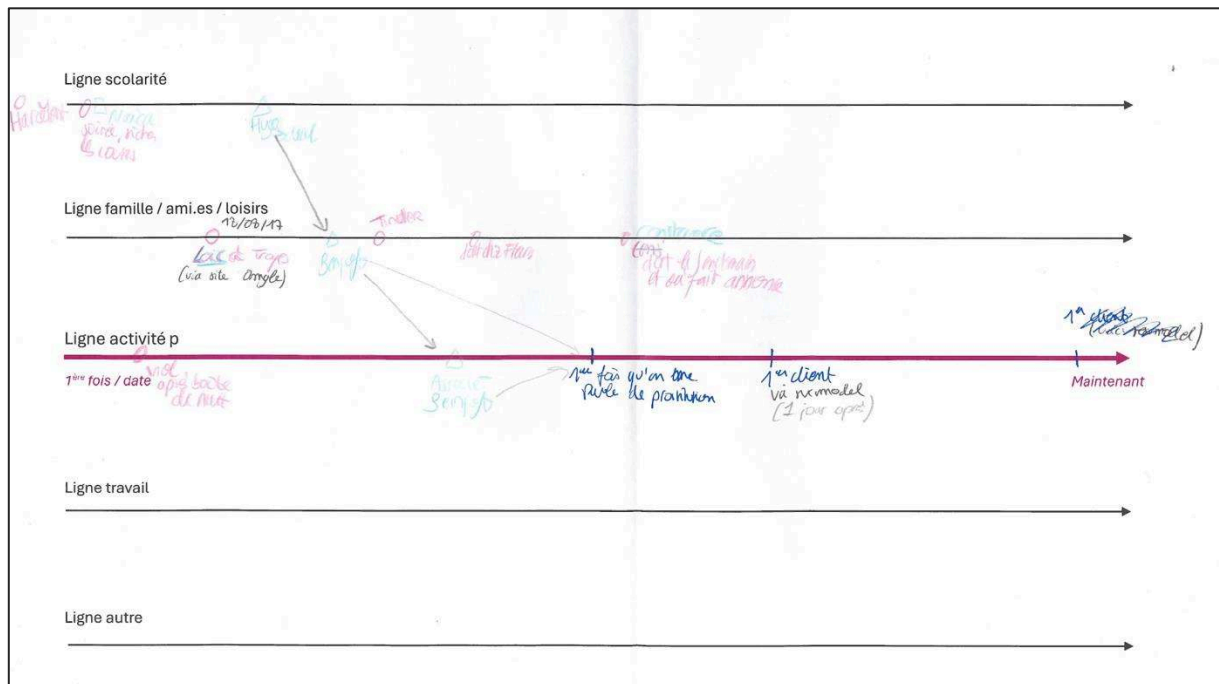
Le deuxième type de parcours peut être illustré par celui de Mona. Âgée de 22 ans, elle est engagée dans une démarche de témoignage sur son passé prostitutionnel. Elle accepte ma demande d'entretien, par l'intermédiaire d'une structure associative qui l'a accompagnée par le passé.

Le premier fait que Mona raconte est le harcèlement qu'elle a subi au collège.

« Quand je suis rentrée au collège ma 6^e s'est très bien passée et à partir de ma 5^e j'ai commencé à subir du harcèlement, c'était surtout par rapport à mon physique et mes habits, ça venait de garçons, de filles. J'avais pas les derniers vêtements de marque, mes parents même s'ils avaient les moyens, c'était pas très simple. Je sais que j'ai vécu beaucoup de discriminations et donc je me réfugiais un peu sur les réseaux sociaux [...] j'étais beaucoup plus absente à l'école, moins investie et beaucoup plus focalisée dans ma vie virtuelle. » (Mona, 22 ans).

C'est également ce qu'elle écrit en premier sur l'outil « ligne de vie et chaînes relationnelles ». Mona fait le choix de noter les événements marquants en rose et les personnes importantes en bleu.

Figure 2 • Outil de Mona



Source : autrice.

En reprenant ensemble son récit pour identifier les éléments qui lui semblent signifiants, la mémoire de la jeune femme se ravive. Le récit de vie « *reste également tributaire du moment où est produite cette narration de soi à la demande des chercheurs* » (Hamel, 2022). Ensemble, nous reconstruisons la chaîne relationnelle des personnes impliquées dans sa première expérience prostitutionnelle, à l'âge de 15 ans.

« Je ne sais plus qui est cette personne... oui si c'est bon tu vois ça me revient ! Un mec qui était depuis le 6^e dans la même classe que moi et qui a commencé à vendre en 3^e. Au début j'achetais à lui sauf que ce n'était pas super folichon ce qu'il me donnait c'était un dealer un peu bancal. Du coup il m'a mis en contact avec quelqu'un qu'il connaît. Le mec en question dans ma classe s'appelle Harmand et c'est lui qui m'a fait rencontrer Benjamin. » (Mona, 22 ans).

« Un jour je fugue, je finis par dormir chez une copine, et je lui explique que j'en peux plus, il faut que je trouve une solution pour me barrer et donc j'envoie un message à Benjamin qui me dit "j'ai un plan pour toi, viens ce soir on en parle" et je dis "mais ça consiste en quoi ton plan ?" et je me rappelle que sur snap il m'avait répondu "faire la tapin" » (Mona, 22 ans).

La sphère scolaire semble être le point de départ de son parcours prostitutionnel, tant par les expériences traumatisantes qu'elle y a vécues que par les personnes qu'elle y a rencontrées.

Le parcours de Mona n'est pas linéaire, il est jonché d'allers-retours entre arrêts de l'école et reprises des cours, changement de lycée, internat et cours à distance. Les épisodes prostitutionnels, impliquant parfois des déplacements, sont incompatibles avec la poursuite d'une scolarité. En revanche, les retours de fugue, les périodes de pause et sa détermination lui permettent d'obtenir son bac.

« Je me suis dit il faut que je prouve et montre aux gens que je peux y arriver et que je parle pas dans le vent. Je me suis fixée comme objectif de reprendre une scolarité pour obtenir mon bac et j'ai eu mon bac tout juste mais, à cette période-là je cumulais la prostitution, la drogue et l'école. » (Mona, 22 ans).

Cumul des activités ne fut pas toujours synonyme de conciliation pour Mona. Cela fut possible avec une pratique plus épisodique de la prostitution, permettant de retrouver un rythme de vie compatible avec le suivi d'une scolarité.

Le récit et l'outil fonctionnent comme des sources de matériaux complémentaires. Le contexte relationnel avec ses parents est un élément important de sa narration, participant à expliquer les fugues et l'envie d'ailleurs. Pour autant, il n'apparaît pas sur l'outil. En revanche, le viol qu'elle a subi à l'âge de 15 ans, évoqué succinctement à l'oral, apparaît comme un élément déclencheur sur l'outil. Il se déroule plusieurs mois en amont de la première expérience prostitutionnelle. La place du viol sur l'outil n'est pas anodine. Noté sur la ligne « activité p » (pour activité prostitutionnelle), il s'inscrit, au même titre que les relations sexuelles prostitutionnelles, dans un continuum de violences.

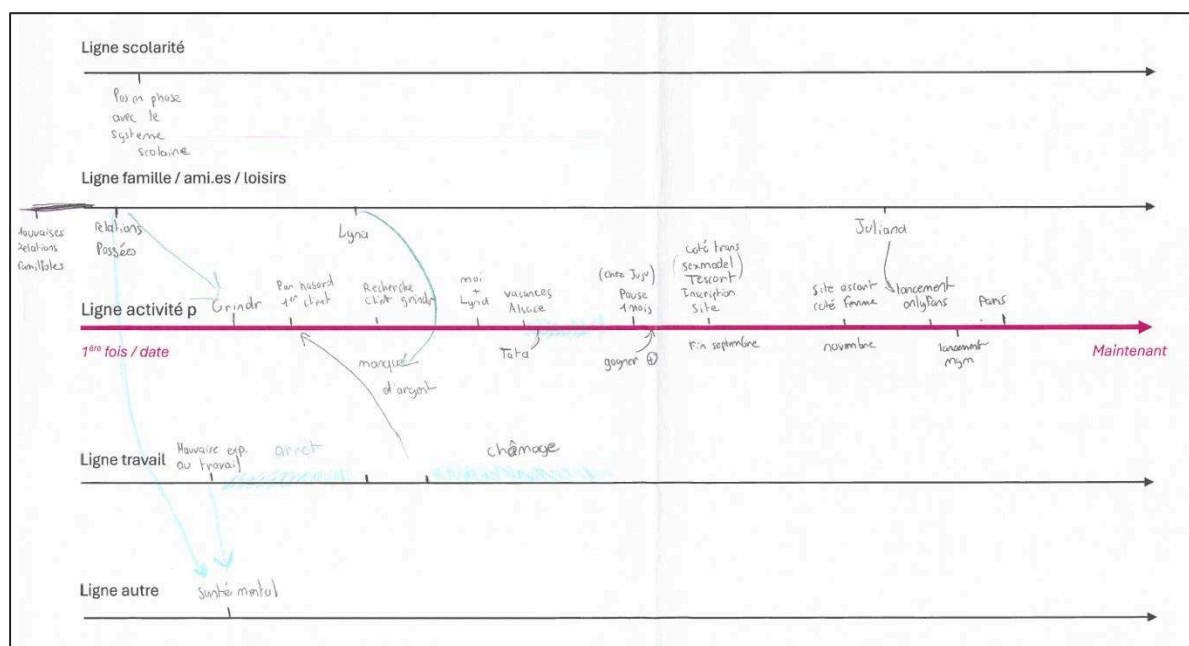
2.3. « Parcours prostitutionnel en rupture de la scolarité » : l'exemple de Sandro

Sandro n'est pas mineur au moment où il s'engage dans la prostitution. Pour autant, du haut de ses 19 ans, son récit illustre un troisième type de parcours : le « parcours prostitutionnel en rupture avec la scolarité ». Cette rupture peut précéder l'entrée dans la prostitution ou lui faire suite. Dans le cas de Sandro, l'expérience scolaire semble de prime abord déconnectée de l'entrée dans la prostitution, avec une fin de scolarité qui se produit bien en amont.

Plutôt bon élève, Sandro ressent un profond mal-être en allant à l'école. Se sentant « plus garçon que fille », sans mettre une étiquette sur ce qu'il nommera plus tard « transgenre », il est la cible de moqueries et se retrouve isolé. Il rate de plus en plus l'école et se rend seulement en cours pour les matières qui l'intéressent, en assurant des résultats scolaires dans la moyenne. Il déjoue le contrôle parental en écrivant et signant lui-même les mots d'absence.

Sur l'outil, Sandro choisit d'inscrire « *pas en phase avec le système scolaire* » – signifiant ainsi l'existence de ce sentiment comme « ingrédient » faisant partie de son parcours prostitutionnel – et pour autant, il ne le relie pas avec les événements situés sur la « ligne activité ». Il semble être présent en toile de fond, tout comme les relations familiales. L'alcoolisme de son père et la non-acceptation de son identité de genre par sa mère conduisent Sandro, alors lycéen, à investir une autre famille que la sienne : celle de sa petite copine de l'époque. « *Eux ils étaient bien dans leur tête* » me précise Sandro.

Figure 3 • Outil de Sandro



Source : autrice.

Cette volonté de rompre totalement avec le système scolaire, une fois le bac en poche, le conduit à renoncer aux études et à s'engager immédiatement dans la vie active. Il déménage à des centaines de kilomètres et trouve un CDI mais faiblement rémunéré. Après quelques mois difficiles, il se met en arrêt maladie avec la ferme volonté d'obtenir une rupture conventionnelle le plus vite possible. Pendant son arrêt, déjà inscrit sur le site de rencontre Grindr, un homme lui propose une fellation en échange de 50 euros. Ayant besoin d'acheter des croquettes pour son chien, il accepte.

C'est l'opportunité qui mène Sandro à essayer la sexualité tarifée, mais ce sont ses expériences passées qui le conduisent à réitérer cette première expérience prostitutionnelle. Il n'envisage pas de s'engager dans un autre travail craignant de retrouver les mêmes difficultés. Il envisage de commencer des études mais l'inscription sur la plateforme Parcoursup n'ouvre que dans plusieurs mois. Il décide alors de s'inscrire sur les sites d'escorting et de professionnaliser son activité.

Il s'écoulera près d'un an entre la fin de la scolarité de Sandro et le début des rencontres prostitutionnelles, à la différence du parcours de Mona où on observe une simultanéité entre l'expérience scolaire difficile et l'engagement dans la prostitution. « *Le facteur temporel joue un rôle qui lui est propre. Il contribue à dessiner la configuration, l'articulation entre les ingrédients, mais aussi définit leur synchronie ou leur asynchronie* » (Bidart, 2006). C'est par la mise en récit de son passé que Sandro écrit, à quelques centimètres d'intervalle, deux éléments éloignés temporellement. Pour autant, l'ensemble de ces ingrédients font partie intégrante de son « parcours prostitutionnel ».

Conclusion

Si quelques travaux scientifiques mettent au jour des facteurs de vulnérabilités communs à de nombreux jeunes engagé-es dans des activités prostitutionnelles, cette littérature omet la prise en compte de leur parcours scolaire. Cela nécessiterait des entretiens approfondis avec ces jeunes, or la recherche mobilise des matériaux plus faciles d'accès.

La construction d'outils adaptés est nécessaire face à ce « terrain miné » (Albera, 2001). Si une partie du guide concerne l'activité prostitutionnelle, la place prépondérante accordée aux autres sphères de vie et aux réseaux relationnels permet de resituer les épisodes prostitutionnels dans l'ensemble du parcours de vie – bien que « *la reconstitution des parcours individuels soit toujours partielle* » (Demazière, 2007). Cette méthode d'enquête permet aux jeunes de réaliser que leur parcours ne se résume pas à la prostitution.

La combinaison du récit de vie et de l'outil « lignes de vie et chaînes relationnelles » permet d'identifier les sphères et les relations qui s'entrecroisent et influencent le parcours prostitutionnel. L'ensemble de ces ingrédients permet de dessiner, provisoirement, trois types de « parcours prostitutionnels », bien que chacun d'eux regroupe des profils diversifiés.

Bibliographie

Albera, D. (2001). Terrains minés. *Ethnologie française*, 31(1), 5-13.

Baudry, K. & Collet, B. (2020). Les conduites prostitutionnelles de mineur(e)s hébergé(e)s dans les centres d'accueil de la protection de l'enfance en Seine-Saint-Denis. Récupéré le 13 février 2025 sur <https://traite.hypotheses.org/files/2021/02/Synthese-Rapport-Collet-Baudry-prostitution-mineure-MMPCR-CD93.pdf>

Baudry, K. & Collet, B. (2022, 24 février). Risques prostitutionnels à l'adolescence : comprendre les processus d'engagement dans les conduites à risques et élaborer des outils de prévention. Récupéré le 2 février 2024 sur <https://onpe.france-enfance-protgee.fr/rapport-recherche/risques-prostitutionnels-a-ladolecence-comprendre-les-processus-dengagement-dans-les-conduites-a-risque-et-elaborer-des-outils-de-prevention/>

- Bertaux, D. (2001). La méthode des récits de vie. Définition, propriétés, fonction. *Recherche en soins infirmiers*, 64(1), 16-27.
- Bidart, C. (2006). Crises, décisions et temporalités : autour des bifurcations biographiques. *Cahiers internationaux de sociologie*, 120(1), 29-57.
- Bidart, C. (2008). Étudier les réseaux. Apports et perspectives pour les sciences sociales. *Informations sociales*, 147(3), 34-45.
- Bigot, S. (2009). La prostitution sur Internet : entre marchandisation de la sexualité et contractualisation de relations affectives. *Genre, sexualité & société*, 2, 88-100.
- Champrenault, C. et al. (2021, 13 Juillet). *Rapport du groupe de travail sur la prostitution des mineures*. Récupéré le 2 février 2024 sur <https://solidarites.gouv.fr/rapport-du-groupe-de-travail-sur-la-prostitution-des-mineurs>
- Demazière, D. (2007). Quelles temporalités travaillent les entretiens biographiques rétrospectifs ? *Bulletin de Méthodologie Sociologique*, 93(1), 5-27.
- Desquesnes, G. & Proia-Lelouey, N. (2024). Reconstitution et typologisation de parcours biographiques de jeunes mineures en situation de prostitution à partir des représentations des professionnels. *Sociétés et jeunesses en difficulté*, 30, 107-138.
- Duru-Bellat, M. (2008). La (re)production des rapports sociaux de sexe : quelle place pour l'institution scolaire ? *Travail, genre et sociétés*, 19(1), 131-149.
- Frithmann, H. & Gavens, N. (2022). Entrée dans des pratiques prostitutionnelles d'adolescentes nouvellement placées en foyer : analyse des interactions et facteurs favorisant. *Sociétés et jeunesses en difficulté*, 27, 139-166.
- Grossetti, M. & Bes, M.-P. (2003). Dynamiques des réseaux et des cercles. Encastrement et découplages. *Revue d'économie industrielle*, 103(1), 43-58.
- Hamel, J. (2022). Jeunesse, récit d'insertion et nécessité de l'étude longitudinale : retour sur deux enquêtes québécoises. *Agora débats/jeunesses*, 91(2), 7-20.
- Larrieu, G. (2024). Les principes éthiques au défi d'une enquête par entretiens en terrain sensible : réflexions sur l'expérience parentale des variations du développement sexuel. *L'Année sociologique*, 74(2), 357-380.
- Lavaud-Legendre, B., Plessard, C., & Encrenaz, G. (2021, 8 Octobre). *Prostitution de mineures – Quelles réalités sociales et juridiques ?* Récupéré le 8 mars 2024 sur <https://hal.science/hal-02983869>
- Lavaud-Legendre, B., Plessard, C., Desquesnes, G., Proia-Lelouey, N., Encrenaz, G., & Debruyne, G. (2023, 21 Février). *Prostitution de mineures – Parcours de vie des individus impliqués dans la prostitution par plans*. Récupéré le 2 février 2024 sur <https://shs.hal.science/halshs-03971210v2/document>
- Leclerc-Olive, M. (1997). *Le Dire de l'événement (biographique)*. Paris : Presses Universitaires du Septentrion.
- Pohu, H., Dupont, M., & Gorgiard, C. (2022). *Synthèse de la recherche-action pluridisciplinaire sur la prostitution des mineurs en France*. PROMIFRANCE Synthèse. Récupéré le 2 février 2024 sur <https://cvm-mineurs.org/page/recherche-action-sur-la-prostitution-des-mineurs>
- Scott, M. (2021). *La Prostitution des mineures en Seine-Saint-Denis. Étude des dossiers de l'Aide Sociale à l'Enfance*. Récupéré le 13 février 2024 sur <https://www.calameo.com/read/000634924ad8980bf67d7>
- Supeno, E., & Bourdon, S. (2017). Temps longs et temps courts dans les parcours de jeunes adultes en situation de précarité. *Sociétés et jeunesses en difficulté*, 19, 1-21.

- Tabet, P. (2014). Échange économico-sexuel et continuum. Dans C. Broqua & C. Deschamps (dir.). *L'échange économico-sexuel* (p. 19-60). Paris : Éditions de l'École des hautes études en sciences sociales.
- Vollet, J. (2016). Raccrocher après avoir décroché de l'école : le temps au service de la décision. *Éducation et Sociétés*, 37(1), 129-145.
- Weber, F. (2008). Publier des cas ethnographiques : analyse sociologique, réputation et image de soi des enquêtés. *Genèses*, 70(1), 140-150. DOI : 10.3917/gen.070.0140.
- Wiles, R. (2013). *What are qualitative research ethics?* London : Bloomsbury Academic

Atelier 5

Inégalités de genre et marché du travail

Quel prix de la maternité en début de vie active ?

Vanessa di Paola*, Stéphanie Moullet* et Kenza Ellass**

Résumé

On ne compte plus les travaux ayant mis en évidence l'effet pénalisant de la maternité sur les trajectoires professionnelles des femmes (Goldin 1990 ; Meurs & Pora, 2019 pour la France) et ce, dès le début de vie active (Couppié & Épiphané, 2022 ; di Paola *et al.*, 2024). L'arrivée des enfants constitue un moment de bascule dans les parcours féminins sur le marché du travail. Claudia Goldin a notamment montré combien la naissance du premier enfant explique la différence de rémunération entre femme et homme y compris exerçant la même profession. Le préjudice salarial subi par rapport aux hommes est à la fois très élevé et persistant : Auriol *et al.* (2024) montrent que dix ans après la première naissance, les revenus du travail des mères est inférieur de 38 % à celui que ces femmes auraient eu si elles n'étaient pas devenues mères. Pour les hommes en revanche, leur revenu une fois devenus pères n'est pas affecté par cet événement. Cette pénalité se réduit avec le niveau de diplôme, car les femmes devenant mères réduisent d'autant plus leur temps de travail qu'elles sont peu diplômées. Dans le même temps, pour les salaires les plus élevés, les écarts entre mères et pères s'accroissent davantage que les écarts entre femmes et hommes sans enfant (Georges-Kot, 2020). Les trajectoires professionnelles des femmes les moins bien rémunérées sont les plus affectées par l'arrivée d'un enfant (Pora & Wilner, 2019).

À partir des données de l'enquête Génération 2017 à 6 ans, cette contribution a pour objectif d'étudier les impacts genrés de l'arrivée des enfants sur les évolutions de salaire en début de vie active. Elle s'inscrit dans la lignée du travail de Bazen *et al.* (2021) qui comparent les situations des mères et des pères des cohortes Génération 1998, 2004 et 2010. Ainsi, on mobilise également la méthode de l'*event study* pour mesurer la pénalité à la maternité en analysant l'impact de la naissance d'un enfant sur l'emploi, le temps de travail, les revenus. Cette approche consiste à observer les variations des *outcomes* avant et après la naissance d'un enfant, en comparant les mères et les pères pour isoler l'effet de la parentalité dû aux inégalités de genre. L'utilisation d'effets fixes individuels permet de prendre en compte les différences non observées entre les individus qui pourraient affecter leur participation au marché du travail ou leurs revenus. Ainsi, on se concentre sur les variations au sein d'un même individu au fil du temps, plutôt que de comparer des individus différents. Cela permet que les caractéristiques constantes observées ou non d'un individu, telles que son niveau d'éducation, ses compétences ou motivations, soient contrôlées, pour identifier l'impact de la naissance d'un enfant. Il s'agira aussi de mettre en lumière les différences entre mères et nullipares et celles entre pères et hommes sans enfant.

Par ailleurs, on sait que les arbitrages des conjoint-es sur les investissements professionnels (retraits partiels d'activité...) et la spécialisation des rôles avec la construction de la famille sont surdéterminés par les rapports sociaux de sexe et qu'ils ne tiennent pas à un raisonnement économique rationnel qui conduirait à un moindre investissement dans la sphère domestique de celle ou celui qui gagne le moins (Sofer & Thibout, 2015 ; Bittmann 2015 ; Auriol *et al.*, 2024). Aussi, parce que les données mobilisées le permettent, nous prendrons en considération la situation du ou de la conjoint-e (niveau d'études, situation sur le marché du travail, catégorie socioprofessionnelle, position salariale relative).

Ainsi, si cette recherche n'est pas novatrice dans son objet, elle permettra d'éclairer l'ampleur du préjudice à la maternité en début de vie active pour une génération post *metoo* et post *covid* dont il est dit qu'elle aurait des attentes et comportements – en particulier en matière d'égalité et de rapport au travail – différents de ceux des générations passées.

* Laboratoire d'économie et de sociologie du travail, Aix-Marseille Université, Centre national de la recherche scientifique.

** Bocconi University.

Bibliographie

- Auriol, E., Landais, C. & Roussille, N. (2024). Égalité hommes-femmes : une question d'équité, un impératif économique. *Les notes du conseil d'analyse économique*, 83, novembre.
- Bazen, S., Joutard, X. & Périvier, H. (2021). Measuring the child penalty early in a career: The case of young adults in France. *IZA Discussion Papers*, 14763.
- Bittmann, S. (2015). Ressources économiques des femmes et travail domestique des conjoints : quels effets pour quelles tâches ? *Économie et Statistique*, 478-480, 305-338.
- Coupié, T. & Épiphanie, D. (2022). Lorsque l'enfant paraît : heurs et malheurs dans les carrières des jeunes couples. *Céreq Essentiels*, 4, 87-96.
- Di Paola, V., Dupray, A. & Moullet, S. (2024). Chapitre 8. Les mobilités vers les fonctions managériales en Europe : incidence de la parentalité et des politiques familiales. *Céreq Essentiels*, 5, 123-135.
- Georges-Kot, S. (2020). Écarts de rémunération femmes-hommes : surtout l'effet du temps de travail et de l'emploi occupé. *Insee première*, 1803, 1-4.
- Goldin, C. (1990). *Understanding the gender gap: An economic history of American women*. Cambridge, MA : NBER Books.
- Meurs, D. & Pora, P. (2019). Gender equality on the labour market in France: A slow convergence hampered by motherhood. *Économie et Statistique*, 510(1), 109-130.
- Pora, P. & Wilner, L. (2019). Les trajectoires professionnelles des femmes les moins bien rémunérées sont les plus affectées par l'arrivée d'un enfant. *Insee analyses*, 48, 1-4.
- Sofer, C. & Thibout, C. (2015). La division du travail selon le genre est-elle efficiente ? Une analyse à partir de deux enquêtes Emploi du temps. *Économie et statistique*, 478(1), 273-304.

Division genrée du travail dans le secteur public : une analyse des carrières des femmes et des hommes dans les services publics en France

Romane Frecheville-Faucon, Magali Jaoul-Grammare* et Faustine Perrin***

Introduction

Historiquement, l'État a joué un rôle majeur dans l'émancipation économique des femmes. En offrant un accès facilité au marché du travail par le biais de l'emploi public, mais aussi en fournissant des services qui les libèrent des tâches de *care*, l'État a permis une institutionnalisation de la division sphère privée et sphère publique (Dahlerup, 1987 ; Dauphin, 2010). Dans la littérature, deux visions du rôle de l'État cohabitent.

Pour la première, une vision libérale, l'État a favorisé l'intégration des femmes, notamment des mères, sur le marché du travail. Cependant, cette intégration n'a pas fondamentalement remis en question la division sexuelle traditionnelle du travail. La contribution majeure de ces recherches est de mettre en lumière la manière dont l'État a institutionnalisé la distinction entre les sphères publiques et privées. Bien que cette distinction ait évolué avec le temps, la constante demeure : l'État est central dans la délimitation de ce qui relève du public ou du privé. Ce modèle, où l'homme, en tant que chef de famille, assure les besoins matériels grâce à son salaire, tandis que la femme, avec un revenu considéré comme complémentaire, se consacre aux soins non rémunérés du foyer, a été renforcé par des idéologies familiales ancrées dans les politiques sociales. Les individus bénéficiant de prestations sociales sont souvent construits sur une base qui renforce la dépendance économique des femmes...

Pour la seconde vision, celle du modèle scandinave, l'importance de l'État a été soulignée à travers les services publics par divers auteurs. Hernes (1984) montre que le transfert des activités de soins de la sphère domestique à la sphère publique permet aux femmes de s'émanciper économiquement. Cette notion est corroborée par d'autres recherches qui soutiennent que l'État-providence à la scandinave fournirait des services et des emplois favorisant l'indépendance des femmes (Orloff, 1993 ; Sainsbury, 1994). Cependant, cette libération vient avec son propre ensemble de défis. Malgré les avantages apparents de l'État-providence, les femmes peuvent finir par devenir dépendantes de l'État, que ce soit en tant qu'employées du secteur public, utilisatrices de services sociaux, ou bénéficiaires d'allocations publiques (Berchorst *et al.*, 1987 ; Hernes & Helga, 1987). Cette dépendance vis-à-vis de l'État pourrait, dans certains cas, remplacer la dépendance traditionnelle vis-à-vis des hommes (Hernes & Helga, 1987 ; Dauphin, 2010).

Cette situation peut s'illustrer principalement à travers les chiffres sur la part des femmes dans l'emploi public. Dans les pays de l'OCDE, en moyenne, 70 % des emplois publics sont occupés par des femmes (Garibaldi, 2020). Ce chiffre est particulièrement frappant en France, où près de 69 % des emplois dans les secteurs de l'administration, de l'éducation, de la santé et de l'action sociale sont tenus par des femmes, représentant environ 45 % de la population employée féminine (Guggemos & Vidalenc, 2015). Ces statistiques mettent en évidence le rôle significatif que jouent les services publics en tant que pourvoyeurs d'emploi pour les femmes. Cette localisation des femmes dans l'emploi public s'explique par plusieurs facteurs. Anghel *et al.* (2011) montrent que le secteur public attire davantage les femmes pour des raisons pécuniaires et non pécuniaires. En effet, dans la plupart des pays, les salaires sont plus élevés ou égaux aux salaires pratiqués dans le privé, la conciliation vie familiale/vie professionnelle y est plus aisée et l'environnement de travail moins discriminant (moins d'inégalités salariales entre les hommes et femmes, et moins de discrimination à la promotion). Également la socialisation différenciée et les stéréotypes peuvent expliquer en partie pourquoi les femmes se

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

** Université de Lund. Céreq, centre associé de Strasbourg.

dirigent vers certains corps de métier du secteur tertiaire qui sont bien souvent des services publics (santé, éducation, *care*) (Bettio *et al.*, 2009 ; Seron *et al.*, 2016).

La question de la dépendance vis-à-vis de l'État se pose lorsque les tendances observées ces dernières décennies sont à la réduction ou au contrôle des dépenses publiques, particulièrement à la suite de la crise de 2008. En effet, lors des périodes d'austérité, un des leviers de maîtrise ou réduction des dépenses publiques est la réduction de la masse salariale de l'État (Theodoropoulou, 2011). Au cours de la période 2009-2012, parmi les vingt-sept pays de l'UE, la moitié a réduit les rémunérations de ses agents publics (Glassner, 2010), tandis que la plupart des autres ont opté pour un gel des augmentations salariales (Grimshaw *et al.*, 2012). Périvier souligne que ces mesures d'austérité ont un impact genré, en particulier lors de la dernière phase des cycles économiques. Durant un choc conjoncturel, ce sont les secteurs où la présence des hommes y est majoritaire qui sont les plus touchés. Face à ce choc, l'État va alors adopter une politique expansionniste pour soutenir les secteurs touchés et en fin de cycle économique. Afin de rééquilibrer ses comptes, l'État va procéder en fin de cycle à des politiques d'austérité qui se concentreront sur des secteurs qui emploient majoritairement des femmes (Rubery, 2015 ; Périvier, 2014, 2018).

Si on s'intéresse au cas français, le marché de l'emploi public montre des signes de dualisation, ce qui contribue à la réduction des coûts salariaux de l'État (Peyrin, 2020). La réduction des coûts liés à l'emploi public s'appuie principalement sur une augmentation de l'utilisation d'emplois non statutaires, illustrant ainsi la flexibilité du contrat comme outil adapté à des besoins changeants. Cette approche ciblée cherche à réduire le déficit public en diminuant les dépenses salariales. Cette tendance n'est pas propre à la France. Plusieurs gouvernements européens ont créé des distinctions entre les employés des administrations centrales et locales, entre les fonctionnaires et les non-fonctionnaires, ou encore entre les contrats à durée déterminée et indéterminée. Ces différenciations statutaires entraînent d'importantes disparités salariales. En effet, en France, les emplois publics contractuels offrent une flexibilité aux employeurs de rémunération des tâches et de l'ancienneté ainsi que de coûts associés à la protection sociale. Près de trois quarts des recrutements dans ce secteur en 2015 se sont faits en dehors du statut de fonctionnaire ce qui tend à normaliser ce type de contrats atypiques dans la fonction publique (Donzeau & Duval 2017 ; Peyrin, 2018).

L'objectif de cet article est de dresser un état des lieux de la situation professionnelle des femmes au sein de services publics qu'elles plébiscitent en tant qu'employeurs, en se focalisant sur leurs carrières et la mobilité professionnelle qu'elles connaissent, tout en prenant en compte la montée en puissance des acteurs privés dans le secteur public pour voir si la privatisation joue en faveur ou défaveur des femmes. Pour ce faire, nous utilisons les données de l'enquête Génération 2010 du Céreq. L'enquête consiste à une interrogation trois ans après la sortie du système éducatif, cinq ans, puis sept ans. Ces trois vagues d'enquête nous permettent dès lors d'étudier l'évolution de carrières de façon longitudinale, mais aussi d'étudier les différences de niveau hiérarchique des primo-entrants. Nous étudierons la représentation des femmes dans la hiérarchie des secteurs de l'éducation, de la santé, de l'action sociale et de l'hébergement médicalisé.

1. Ségrégation professionnelle verticale dans les services publics

La ségrégation professionnelle verticale dans les services publics se manifeste par une répartition inégale des femmes et des hommes aux différents niveaux hiérarchiques. Malgré la féminisation croissante de secteurs comme l'éducation et la santé, les femmes restent largement sous-représentées aux postes à responsabilité (Buscatto & Marry, 2009). Dans la fonction publique française, moins de 30 % des postes de direction sont occupés par des femmes, une proportion qui diminue à mesure que l'on progresse dans la hiérarchie (Alber, 2013).

L'existence de barrières invisibles, souvent qualifiées de « plafond de verre », freine l'accès des femmes aux postes de haute responsabilité. Dans le secteur du *care*, des difficultés similaires apparaissent, bien que les femmes y soient majoritaires dans les emplois de base (Arborio, 2012 ; Bessin, 2009).

1.1. Répartition des femmes et des hommes dans la hiérarchie des secteurs de l'éducation, de la santé, de l'action sociale et de l'hébergement médicalisé

L'analyse de la position hiérarchique des femmes au sein des services publics repose sur la classification ISCO-*skill level*, qui distingue quatre niveaux de compétences selon la complexité des tâches et le niveau d'études requis.

L'exploitation des données de l'enquête Génération 2010 du Céreq permet de définir quatre niveaux hiérarchiques, de 1 (le plus bas) à 4 (le plus élevé). La répartition des femmes dans chaque niveau est illustrée dans le graphique 1. Une sous-représentation apparaît dans les postes de niveau 4, tandis qu'une surreprésentation est observée aux niveaux intermédiaires (2 et 3).

Graphique 1 • Proportion de femmes par niveau hiérarchique comparée à leur part dans l'ensemble des services publics



Lecture : en 2015, 55,64 % des personnes occupant un poste de niveau hiérarchique 4 dans les services d'éducation, de santé, d'action sociale et d'hébergements médicalisés étaient des femmes. La même année, les femmes occupaient 67,7 % des postes pourvus dans ces services.

Source : enquête Génération 2010, Céreq.

1.2. Indice de ségrégation professionnelle

L'ampleur de cette ségrégation verticale est mesurée à l'aide de l'indice de dissimilarité (ou indice D) développé par Duncan et Duncan (1955), qui quantifie l'inégale répartition des femmes et des hommes dans les différentes catégories hiérarchiques. Cet indice varie de 0 (distribution égalitaire) à 1 (ségrégation complète). Ainsi, l'indice de dissimilarité représente la part minimale d'un groupe qui devrait changer de catégorie pour parvenir à une répartition équitable entre les deux groupes. L'indice a été calculé sur l'ensemble des services publics étudiés, puis différencié selon que l'employeur soit privé ou public, et enfin analysé pour

chaque service étudié. Les résultats de l'indice D sont présentés dans le tableau 1 pour l'échantillon général des trois années d'interrogation de l'enquête Génération 2010.

$$D = \frac{1}{2} \sum_{i=1}^n \left| \frac{H_i}{H} - \frac{F_i}{R} \right|$$

Tableau 1 • Indices de dissimilarité calculés en 2013, 2015 et 2017 par secteur et type d'employeur

	2013	2015	2017
Ensemble des quatre services	17,72 %	24,63 %	23,19 %
Dont l'employeur est un acteur public	17,06 %	23,03 %	20,80 %
Dont l'employeur est un acteur privé	14,40 %	21,01 %	21,36 %
Éducation	12,98 %	16,58 %	13,81 %
Santé	7 %	9,86 %	10,24 %
Action sociale	13 %	18,75 %	21,62 %
Hébergement médicalisé	3,6 %	10,61 %	8,89 %

Lecture : en 2017, 23,19 % des personnes travaillant dans les services d'éducation, de santé, de l'action et de l'hébergement médicalisé devraient être réaffectées à de niveaux hiérarchiques différents pour avoir une répartition paritaire de femmes et d'hommes à chaque niveau.

Source : calcul des auteurs, enquête Génération 2010, Céreq.

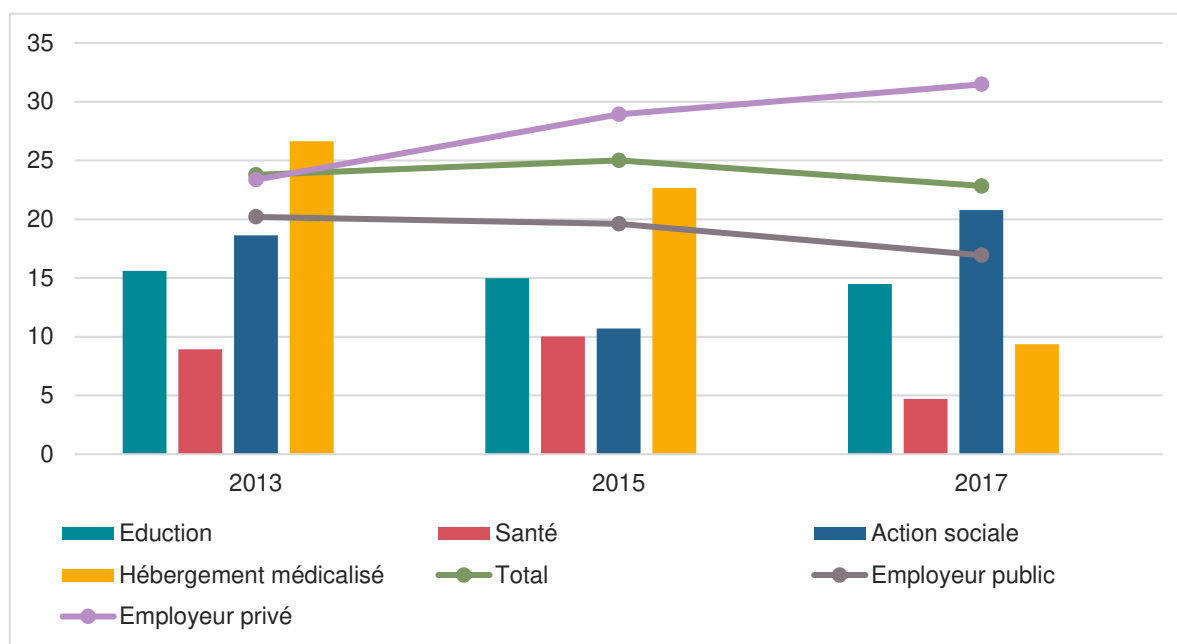
Le tableau 1 confirme l'existence d'une ségrégation professionnelle verticale au sein des services publics. En 2013, 17,72 % des individus travaillant dans les services publics étudiés devraient changer de niveau hiérarchique pour atteindre une représentation paritaire entre hommes et femmes, contre 24,63 % en 2015 et 23,19 % en 2017. Parallèlement, on observe une diminution de la proportion de femmes dans la population active, notamment entre 2013 et 2015.

Cette augmentation de l'indice D, concomitante à la baisse du nombre de femmes dans le secteur, suggère une polarisation croissante des hommes et des femmes sur l'échelle hiérarchique. En effet, les barrières à l'accès aux postes à plus haute responsabilité pour les femmes peuvent entraîner un effet de découragement, les incitant à quitter les services publics. Ce phénomène renforce alors la concentration des hommes et des femmes à des niveaux hiérarchiques distincts.

L'existence de ces barrières semble se confirmer lorsqu'on analyse séparément les trajectoires des individus présents lors des trois vagues d'enquête. L'analyse des indices pour le groupe « longitudinal » montre que, malgré une répartition stable entre femmes et hommes sur les trois années, la ségrégation professionnelle verticale tend à s'intensifier. Bien que l'indice global reste relativement stable dans le temps, cette dynamique concerne principalement le secteur privé des services publics, où la ségrégation professionnelle s'accroît (passant de 23,36 % en 2013 à 31,48 % en 2017). À l'inverse, dans le secteur public, les scores diminuent (de 20,20 % en 2013 à 16,93 % en 2017).

Par ailleurs, sur l'ensemble de la carrière des individus, seuls ceux travaillant dans le secteur de l'action sociale connaissent une hausse de la polarisation entre hommes et femmes. Pour les nouveaux entrants dans le secteur, la ségrégation professionnelle défavorise également les femmes, qui restent sous-représentées dans les postes de niveau 4. Cette ségrégation est particulièrement marquée dans l'action sociale, où l'indice atteint environ 37 % en 2017 et 39 % en 2015. En plus de la ségrégation horizontale, on observe bien une ségrégation verticale au sein de ces services. Les conséquences de cette ségrégation est également associée à des inégalités salariales. Malgré des grilles salariales formellement égalitaires, les femmes occupent des postes moins rémunérés que leurs homologues masculins, souvent en raison de la dévalorisation des compétences relationnelles, perçues comme typiquement féminines (Lombard, 2018).

Graphique 2 • Indices de dissimilarité calculés sur le groupe longitudinal par secteur et type d'employeur

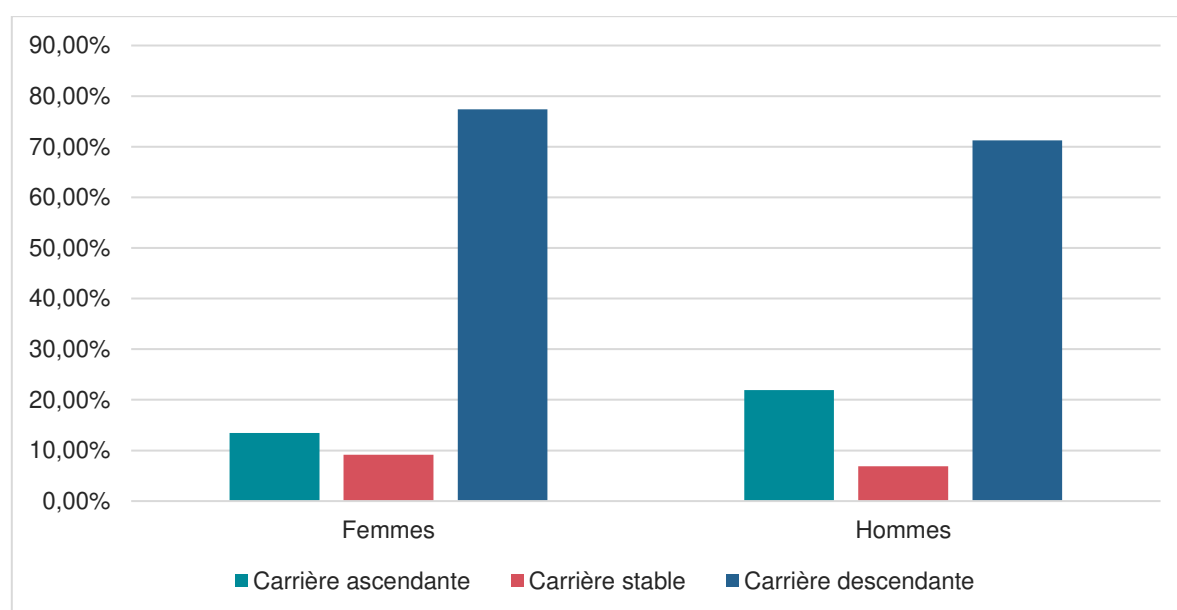


Lecture : en 2017, 22,84 % des personnes travaillant dans les services d'éducation, de santé, de l'action et de l'hébergement médicalisé devraient être réassignées à de niveaux hiérarchiques différents pour avoir une répartition paritaire de femmes et d'hommes à chaque niveau. Ce chiffre s'élève à 16,83 % pour les personnes travaillant dans ces secteurs auprès d'un employeur public et 31,48 % pour les personnes travaillant auprès d'un employeur privé. Pour l'éducation l'indice s'élève à 14,48 % cette même année.

Source : calcul des auteurs, enquête Génération 2010, Céreq.

2. Différences d'évolution de carrières entre les hommes et les femmes

Graphique 3 • Mobilité professionnelle des femmes et des hommes entre 2013 et 2017

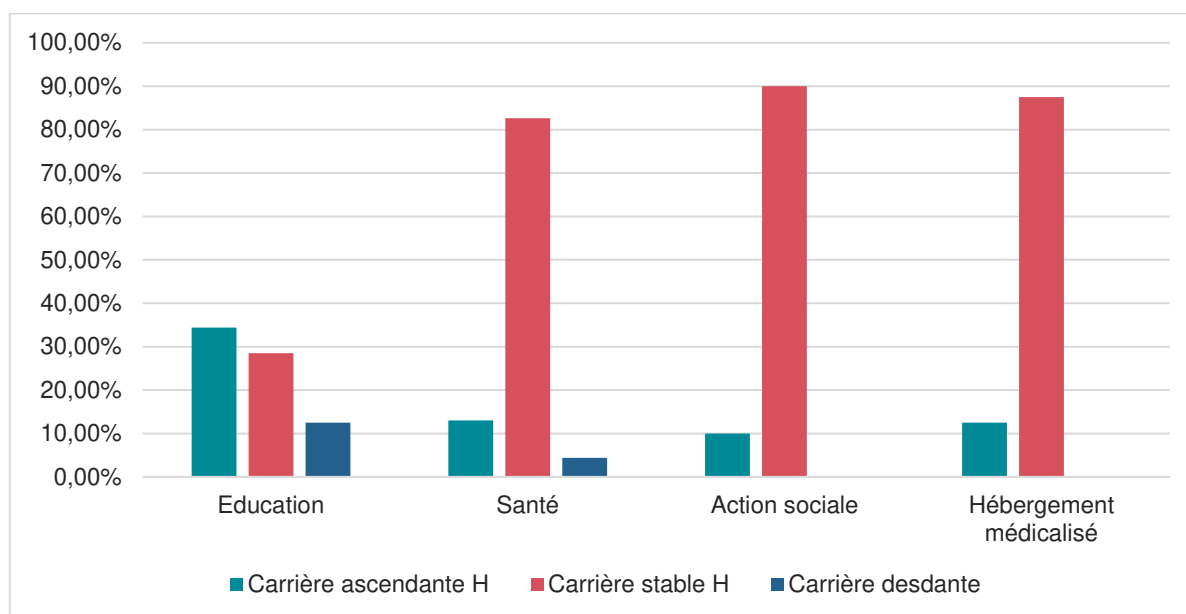


Lecture : en 2017, 13,49 % des femmes travaillant dans les services d'éducation, de santé, de l'action et de l'hébergement médicalisé ont atteint un niveau hiérarchique supérieur à leur niveau hiérarchique en 2013 contre 21,92 % des hommes.

Source : calcul des auteurs, enquête Génération 2010, Céreq.

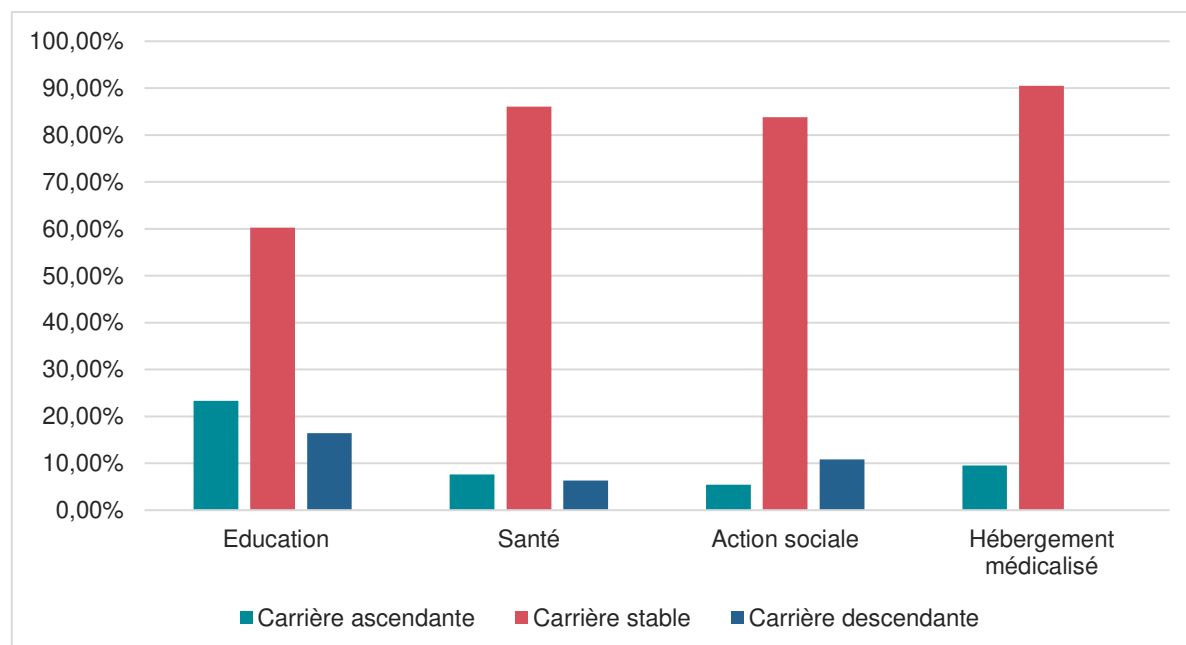
En examinant plus en détail l'évolution des carrières du groupe « longitudinal » entre 2013 et 2017, on observe que les hommes ont davantage tendance à progresser professionnellement que les femmes. À l'inverse, ces dernières sont plus susceptibles de stagner, voire de régresser, par rapport aux hommes (graphique 3). L'analyse par secteur révèle que cette différence d'évolution de carrière varie selon le domaine d'activité.

Graphique 4a • Mobilité professionnelle des hommes par secteur entre 2013 et 2017



Source : calcul des auteurs, enquête Génération 2010, Céreq.

Graphique 4b • Mobilité professionnelle des femmes par secteur entre 2013 et 2017



Lecture : en 2017, 23,29 % des femmes travaillant dans le secteur de l'éducation ont atteint un niveau hiérarchique supérieur à leur niveau hiérarchique en 2013 contre 34,48 % des hommes.

Source : calcul des auteurs, enquête Génération 2010, Céreq.

En restreignant l'échantillon aux individus n'ayant pas changé de secteur entre 2013 et 2017 (graphiques 4a et 4b), on constate que le secteur de l'éducation est celui qui favorise le plus la progression de ses travailleurs, et particulièrement des hommes en comparaison aux femmes. Dans le secteur de l'action sociale, une dynamique spécifique semble particulièrement défavorable aux femmes. Non seulement les hommes y ont plus de chances de progresser dans leur carrière, mais ils sont également mieux protégés contre un éventuel déclassement. En effet, aucun homme dans ce secteur ne déclare avoir régressé entre 2013 et 2017, contre 10 % des femmes. L'écart de déclassement entre hommes et femmes y est donc le plus marqué.

Ces résultats suggèrent que l'évolution des carrières et l'accès aux postes à haute responsabilité suivent des dynamiques discriminantes, dans le sens où hommes et femmes ne connaissent pas les mêmes opportunités d'avancement, malgré une main-d'œuvre majoritairement féminine dans les services étudiés. Ces tendances s'inscrivent dans le cadre d'une division genrée du travail, notamment à travers le processus de hiérarchisation. Les postes les plus valorisés restent majoritairement occupés par des hommes, même dans des secteurs où les femmes constituent la majorité des travailleurs. Cette progression différée met en exergue un paradoxe : les services publics sont plébiscités par les femmes parce qu'ils facilitent la conciliation professionnelle, mais ces stratégies d'adaptation développées par les femmes pour concilier vie professionnelle et vie personnelle, comme le recours au temps partiel ou les interruptions de carrière, ont un impact négatif sur leur progression professionnelle (Pailhé & Solaz, 2010).

Conclusion

L'analyse des trajectoires professionnelles des femmes dans le secteur public met en évidence des dynamiques de ségrégation genrée persistantes. Si ces secteurs offrent une relative stabilité de l'emploi et des conditions de travail souvent perçues comme plus favorables à la conciliation entre vie professionnelle et personnelle, ils restent marqués par des inégalités d'accès aux postes de responsabilité et par une valorisation différenciée des compétences selon le genre.

Ces inégalités ont un impact direct sur les salaires. D'une part, la concentration des femmes dans des postes moins bien rémunérés et leur progression plus lente dans la hiérarchie contribuent aux écarts salariaux persistants entre les sexes, même dans un secteur structuré par des grilles salariales formellement égalitaires. D'autre part, la multiplication des contrats précaires dans la fonction publique, qui touche particulièrement les femmes, accroît leur vulnérabilité économique et limite leurs perspectives d'évolution.

Enfin, la montée en puissance des acteurs privés dans les services publics pourrait accentuer ces dynamiques. La privatisation entraîne souvent une baisse des salaires et une détérioration des conditions de travail, notamment par le biais d'une flexibilisation accrue des contrats et d'une réduction des protections sociales. Ces évolutions risquent de fragiliser encore davantage la position des femmes dans ces secteurs, en renforçant leur dépendance à des emplois précaires et en restreignant leur accès aux postes décisionnels. Dès lors, interroger les effets de la privatisation sur les inégalités de genre dans le travail public devient un enjeu central pour l'avenir de ces professions et pour la reconnaissance économique des métiers majoritairement féminins.

Bibliographie

- Alber, A. (2013). Un plafond de verre plus bas dans la fonction publique ? Une comparaison public/privé de l'accès des femmes aux fonctions d'encadrement. *Travail, Genre et Sociétés*, 30(2), 131-154.
- Anghel, B., de la Rica, S. & Dolado, J. J. (2011). The effect of public sector employment on women's labour market outcomes. *IZA Discussion Paper No. 5825*.
- Arborio, A.-M. (2012). *Un personnel invisible. Les aides-soignantes à l'hôpital*. Paris : Anthropos-Economica.
- Berchorst, A., Siim, B. & Sassoon, A. S. (1987). *Women and the state. The shifting boundaries of public and private*. Oxfordshire : Routledge.

- Bessin, M. (2009). La division sexuée du travail social. *Informations Sociales*, 152, 70-73.
- Bettio, F., Verashchagina, A., Mairhuber, I. & Kanjoo-Mrčela, A. (2009). *Gender segregation in the labour market: Root causes, implications and policy responses in the EU*. Luxembourg : Publications Office of the European Union.
- Buscatto, M. & Marry, C. (2009). Le plafond de verre dans tous ses éclats. La féminisation des professions supérieures au XX^e siècle. *Sociologie du Travail*, 51(2), 170-182.
- Dahlerup, D. (1987). Confusing concepts – confusing reality: A theoretical discussion of the patriarchal state. Dans A. Berchorst, B. Siim & A. S. Sassoon *Women and the State: The shifting boundaries of public and private* (p. 93-127). Oxfordshire : Routledge
- Dauphin, S. (2010). Action publique et rapports de genre. *Revue de l'OFCE*, 114(3), 265-289.
- Donzeau, N. & Duval, J. (2017). L'emploi dans la fonction publique en 2015. L'emploi ralentit dans les trois versants de la fonction publique et se stabilise hors contrats aidés. *Insee Première*, 1640.
- Duncan, O. D. & Duncan, B. (1955). A methodological analysis of segregation indexes. *American sociological review*, 20(2), 210-217
- Garibaldi, G. & Gomes, P. (2020). *The economics of public employment: An overview for policy makers*. Rome : Banca d'Italia.
- Glassner, V. (2010). *The public sector in the crisis*. Bruxelles : ETUI Working Paper (n° 2010.07).
- Grimshaw, D., Rubery, J. & Marino, S. (2012). *Public sector pay and procurement in Europe during the crisis: The challenges facing local government*. Unpublished Manuscript, University of Manchester.
- Guggemos, F. & Vidalenc, J. (2015). Une photographie du marché du travail en 2014. *Insee Première*, 1569.
- Hernes, H. (1984). Women and the advanced welfare state – the transition from private to public dependence. Dans H. Holter (ed.). *Patriarchy in a Welfare State*. Oslo : Universitetsforlaget.
- Hernes, H. M. & Helga, M. H. (1987). *Welfare state and woman power: Essays in state feminism*. Oxford : Oxford University Press.
- Lombard, F. (2018). Trajectoires professionnelles et mobilités sociales des femmes employées dans les services publics. *Travail et Emploi*, 154, 71-92.
- Orloff, A. S. (1993). Gender and the social rights of citizenship: The comparative analysis of gender relations and welfare states. *American Sociological Review*, 58(3), 303-328.
- Pailhé, A. & Solaz, A. (2010). *Entre famille et travail. Des arrangements de couples aux pratiques des employeurs*. Paris : La Découverte.
- Périvier, H. (2014). Men and women during the economic crisis. *Revue de l'OFCE*, 133(2), 41-84.
- Périvier, H. (2018). Recession, austerity and gender: A comparison of eight European labour markets. *International Labour Review*, 157(1), 1-37.
- Peyrin, A. (2018). Le recours au contrat dans la fonction publique : contourner le statut, sélectionner les agents et les mettre à l'épreuve. *Cadres*, 478.
- Peyrin, A. (2020). Les recompositions des normes d'emploi public. Genèse du recours aux emplois atypiques dans la fonction publique française. *Revue Française de Socio-Économie*, 22(1), 67-84.
- Rubery, J. (2015). Austerity and the future for gender equality in Europe. *ILR Review*, 68(4), 715-741.

Sainsbury, D. (1994). *Gendering welfare states*. London : Sage Publications.

Seron, C., Silbey, S. S., Cech, E. & Rubineau, B. (2016). Persistence is cultural: Professional socialization and the reproduction of sex segregation. *Work and Occupations*, 43(2), 178-214.

Theodoropoulou, S. & Watt, A. (2011). *Withdrawal symptoms: An assessment of the austerity packages in Europe*. European Trade Union Institute.

Le cumul des inégalités chez les sapeurs-pompiers volontaires : effets du genre, du diplôme et de la situation familiale

Pauline Born et Marie Gey**

Résumé

Face aux difficultés de recrutement qu'ils rencontrent, les services départementaux d'incendie et de secours (SDIS) souhaitent diversifier les profils des sapeurs-pompiers volontaires habituellement présents dans les rangs (Pudal, 2011, 2016). Ils multiplient ainsi les campagnes de communication à destination des publics moins familiers du milieu, comme les femmes, les individus très diplômés ou les chargés de famille. Si cette politique d'ouverture constitue une réponse pragmatique aux besoins actuels, il convient de s'interroger sur son efficacité sur le terrain et les résistances auxquelles elle peut être confrontée.

En effet, dès leur engagement, les sapeurs-pompiers volontaires doivent suivre une formation leur permettant de développer les compétences nécessaires à l'exercice des missions qui leur sont confiées. Celle-ci constitue une étape importante de leur processus de professionnalisation (Wittorski, 2009), mais est exigeante en termes de disponibilité, en particulier au regard du statut de cette population, engagée par ailleurs dans une vie professionnelle et parfois dans une vie familiale. Il est par ailleurs attendu des nouvelles recrues qu'elles participent activement à la vie de la caserne dès la validation des premiers modules de formation initiale. Si aucune loi ou réglementation n'impose un minimum d'activité ou de présence aux sapeurs-pompiers volontaires, les SDIS définissent régulièrement une obligation minimale de service, adaptée à leurs besoins, et peuvent décider de suspendre ou de résilier l'engagement d'un sapeur-pompier volontaire trop peu investi.

La volonté d'élargissement des profils recrutés pourrait ainsi se heurter à la réalité de l'activité, qui exige une disponibilité et un investissement importants. Ces éléments amènent finalement à se questionner sur les profils qui composent effectivement les rangs de sapeurs-pompiers volontaires, dans un milieu historiquement jeune, marqué par des normes masculines et dans lequel s'investissent essentiellement des individus issus de classes sociales populaires. Plus particulièrement, cette communication propose de mettre en lumière les inégalités observées dans les parcours de sapeurs-pompiers volontaires, en examinant comment certains facteurs sociaux, notamment le genre, le niveau de diplôme et la situation familiale, s'accumulent pour créer des inégalités.

Si l'impact de certaines caractéristiques individuelles sur le parcours des sapeurs-pompiers volontaires a déjà été étudié (Born, 2023, 2024 ; Pfefferkorn, 2006), nous souhaitons à présent explorer l'effet cumulatif des inégalités, en examinant les obstacles rencontrés par des personnes au profil inhabituel dans leur engagement de sapeur-pompier volontaire. La recherche a été réalisée au sein d'un SDIS de l'Est de la France, au sein duquel les sapeurs-pompiers volontaires représentent 86 % des effectifs. Au regard de la problématique, il a paru intéressant de porter une attention particulière aux individus ayant rapidement quitté le milieu. Pour ce faire, quarante-deux individus ayant mis un terme à leur engagement au cours des trois premières années ont été interrogés par entretien semi-directif. Il s'agissait de mieux comprendre leurs motivations à l'engagement, leur vécu durant leurs années d'engagement, les difficultés qu'ils ont pu rencontrer dans leur parcours et leur décision de rompre cet engagement. En amont, les caractéristiques individuelles des enquêtés ont été recueillies. Les données ont essentiellement été analysées par l'intermédiaire d'une analyse thématique des entretiens. Il apparaît en premier lieu que les femmes sont surreprésentées parmi les individus décrocheurs. Il apparaît ensuite que si les individus interrogés présentaient une motivation forte au moment de l'engagement, le cumul des obstacles dans leur parcours de sapeur-pompier volontaire les a conduits à finalement renoncer de manière anticipée à leur engagement.

* CIRNEF, Université de Rouen Normandie.

Bibliographie

- Born, P. (2023). La sélection informelle en formation initiale de sapeur-pompier volontaire. *e-JIREF*, 9(1), 103-121.
- Born, P. (2024). Une approche genrée de sélection au cours des premières années d'engagement chez les sapeurs-pompiers volontaires. *Savoirs*, 65(2), 43-58.
- Pfefferkorn, R. (2006). Des femmes chez les sapeurs-pompiers. *Cahiers du Genre*, 1(40), 203-230.
- Pudal, R. (2011). Du « Pioupiou » au « Vieux Sarce » ou comment en être : ethnographie d'une socialisation chez les pompiers. *Politix*, 24(93), 167-194.
- Pudal, R. (2016). *Retour de flammes. Les pompiers, des héros fatigués ?* Paris : La Découverte.
- Wittorski, R. (2009). À propos de la professionnalisation. Dans J. M. Barbier, E. Bourgeois, G. Chapelle & J. C. Ruano-Borbalan (dir.). *Encyclopédie de la formation* (p. 781-793). Paris : Presses universitaires de France.

Les inégalités de genre dans l'éducation alimentent-elles les disparités de genre sur le marché du travail ?

Sohan Clarisse Dembele et Patrice Rélouendé Zidouemba***

Introduction

Les inégalités de genre dans l'éducation et l'emploi restent une préoccupation majeure, en particulier dans les pays en développement. Malgré des avancées, ces écarts persistent, entravant l'autonomisation économique des femmes et freinant la croissance. Selon Evans *et al.* (2021) et l'UNESCO (2019), les filles font encore face à des obstacles structurels dans l'accès à l'éducation, souvent liés aux normes sociales et aux contraintes économiques. Ces inégalités éducatives ont des répercussions directes sur le marché du travail, où les femmes demeurent sous-représentées dans les emplois formels et bien rémunérés (UNESCO, 2019).

L'étude des inégalités de genre dans l'éducation et l'emploi se fait généralement de manière distincte, notamment en ce qui concerne leur impact sur la croissance économique (Galor & Weil, 1996 ; Klasen & Lamanna, 2009). Pourtant, un accès restreint des femmes à l'éducation limite leurs perspectives professionnelles, perpétuant ainsi un cycle d'exclusion économique. À l'inverse, réduire ces écarts pourrait favoriser une participation accrue des femmes au marché du travail et dynamiser la croissance (Dollar & Gatti, 1999). Toutefois, Evans *et al.* (2021) montrent que l'amélioration du niveau d'éducation des femmes ne conduit pas toujours à une réduction des inégalités professionnelles. Dans certaines régions, malgré des progrès significatifs en matière d'éducation, la participation des femmes à l'économie formelle reste limitée. Cela suggère l'existence de barrières structurelles persistantes, indépendantes du seul facteur éducatif. Ainsi, une question centrale se pose : dans quelle mesure les inégalités de genre dans l'éducation influencent-elles les disparités sur le marché du travail dans les pays en développement ?

Cette étude examine l'impact des inégalités de genre dans l'éducation sur les écarts entre hommes et femmes dans l'emploi. L'hypothèse principale est que des disparités éducatives marquées exacerbent les inégalités professionnelles. Pour tester cette relation, nous mobilisons un modèle économétrique sur données de panel couvrant 32 pays entre 2000 et 2019, en intégrant les problèmes d'endogénéité à l'aide des méthodes des effets fixes et des variables instrumentales.

En apportant un éclairage sur les mécanismes reliant ces deux dimensions des inégalités de genre, cette étude vise à fournir des pistes pour des politiques publiques favorisant l'égalité et une croissance économique inclusive. La suite de l'article est organisée comme suit : la section 1 présente une revue de la littérature, la section 2 détaille la méthodologie, la section 3 expose les résultats, et la dernière section propose une conclusion.

* Laboratoire d'économie appliquée, Université Norbert Zongo, Koudougou (Burkina Faso).

** Université Nazi Boni, Bobo-Dioulasso (Burkina Faso).

1. Revue de littérature

L'éducation joue un rôle essentiel dans le développement économique et social, influençant à la fois la productivité du travail et l'intégration sur le marché de l'emploi. Le capital humain, constitué des connaissances et compétences acquises par l'éducation et l'expérience, est un facteur clé de cette dynamique (Schultz, 1961 ; Becker, 1962). De nombreuses études démontrent une corrélation forte entre capital humain et revenus, notamment à travers le modèle de Mincer, qui identifie les années de scolarisation comme un déterminant majeur des salaires (Mincer, 1958 ; Oancea *et al.*, 2017 ; Chakib & Lamari, 2022). Un niveau d'éducation élevé améliore l'accès à des emplois de qualité et réduit le risque de chômage, soulignant ainsi son rôle central dans la stabilité professionnelle. Dans cette optique, plusieurs recherches ajustent l'évaluation de la main-d'œuvre en fonction du niveau d'éducation, confirmant son impact sur la productivité et l'insertion professionnelle.

L'éducation contribue également à atténuer les inégalités éducatives et professionnelles, avec des effets positifs à l'échelle sociétale. L'investissement dans l'éducation des filles génère des bénéfices intergénérationnels, en améliorant la santé maternelle et infantile ainsi que l'éducation des enfants (Mensch *et al.*, 2019). L'égalisation des taux de scolarisation entre filles et garçons facilite l'insertion des femmes sur le marché du travail et réduit les écarts de revenus (Klasen & Lamanna, 2009 ; Psaki *et al.*, 2018). Toutefois, une simple augmentation des taux de scolarisation ne suffit pas à garantir un accès équitable aux opportunités économiques, en raison de discriminations systémiques persistantes.

Les normes culturelles et sociales constituent un frein majeur à l'impact de l'éducation sur la réduction des inégalités. Les stéréotypes de genre et les rôles traditionnels restreignent l'accès des femmes aux professions qualifiées, réduisant ainsi la rentabilité de leur capital humain (Seguino, 2000 ; Lopez-Acevedo *et al.*, 2021). Ces normes influencent les choix éducatifs et professionnels, conduisant à une ségrégation du marché du travail où les femmes restent surreprésentées dans des emplois précaires et faiblement rémunérés. Dans de nombreux contextes, l'éducation des filles est encore perçue comme secondaire, perpétuant ainsi un cycle d'inégalités intergénérationnelles (Baten *et al.*, 2021). Dès lors, bien que l'éducation soit un puissant levier d'émancipation, elle ne saurait, à elle seule, réduire les écarts de genre sans une transformation structurelle des normes sociales et institutionnelles.

Par ailleurs, une nouvelle forme d'inégalité émerge, liée à l'inadéquation entre les compétences acquises et les exigences du marché du travail. De nombreux jeunes, en particulier les femmes, peinent à s'insérer non pas en raison d'un manque de qualification, mais parce que leur formation ne correspond pas aux attentes des employeurs (Klasen, 2019 ; Evans *et al.*, 2020 ; Zhu & Grusky, 2022). Ce phénomène est amplifié par l'influence des normes sociales sur le choix des filières et des carrières, limitant l'accès des femmes aux domaines à forte valeur ajoutée (Erdmann *et al.*, 2023). Elles sont souvent dirigées vers des secteurs perçus comme « féminins » (éducation, santé, services sociaux), tandis que les sciences et l'ingénierie demeurent dominées par les hommes. Même lorsque les filles affichent d'excellentes performances académiques, elles sont moins encouragées que leurs homologues masculins à s'engager dans ces domaines (Erdmann *et al.*, 2023). Ainsi, l'éducation seule ne garantit pas une égalité des chances sur le marché du travail tant que des barrières structurelles et culturelles persistent dans l'orientation et l'embauche.

2. Méthodologie

2.1. Les méthodes utilisées

Pour exprimer notre modèle, nous partons d'un modèle linéaire simple où *Employgap* représente la variable mesurant l'inégalité de genre dans l'accès à l'emploi et *Edugap* est notre variable d'intérêt mesurant l'écart entre les genres dans l'accès à l'éducation selon les trois niveaux d'éducation (base, intermédiaire et avancé) accompagné d'un vecteur de variables de contrôle. Nous définissons au préalable les symboles utilisés.

Tableau 1 • Définitions des symboles

Symbole	Définition
$Employgap_{i,t}$	Écart de genre dans l'accès à l'emploi pour le pays i à l'année t
$Edugap_{i,t}$	Écart de genre dans l'accès à l'éducation pour le pays ii à l'année t
X_{it}	Vecteur de variables de contrôle (facteurs socio-économiques influençant l'emploi)
α	Constante du modèle (terme d'interception)
β	Coefficient mesurant l'effet de l'inégalité éducative sur l'inégalité d'emploi
γ	Vecteur des coefficients associés aux variables de contrôle
$\varepsilon_{i,t}$	Terme d'erreur aléatoire du modèle capturant les facteurs non observés
u_i	Effets spécifiques aux pays (hétérogénéité inobservable propre à chaque pays)
ρ	Coefficient d'autocorrélation de la variable dépendante retardée dans le modèle dynamique
$Employgap_{i,t-1}$	Valeur retardée de la variable dépendante pour tenir compte des effets dynamiques
Instruments	Variables exogènes utilisées dans les méthodes 2SLS et GMM pour corriger l'endogénéité

Source : auteurs.

Pour analyser l'impact des inégalités éducatives sur les écarts de genre dans l'emploi, plusieurs méthodes d'estimation sont utilisées afin d'assurer la robustesse des résultats. Nous commençons par une estimation à l'aide des moindres carrés ordinaires (MCO), qui fournit des estimateurs sans biais et efficaces sous certaines hypothèses classiques (Gujarati, 2002).

$$Employgap_{i,t} = \alpha + \beta Edugap_{i,t} + \gamma X_{i,t} + \varepsilon_{i,t} \quad (1)$$

Cependant, cette approche ne permet pas de prendre en compte l'hétérogénéité non observée propre à chaque pays, ce qui peut biaiser les estimations.

Ensuite, nous utilisons un modèle à effets fixes (FEM) afin de contrôler les effets spécifiques à chaque pays. Ce modèle est justifié par le test de Hausman, qui rejette l'hypothèse d'effets aléatoires (Hausman, 1978). Toutefois, une limite importante du FEM est qu'il ne corrige pas l'endogénéité potentielle entre *Edugap* et *Employgap*, pouvant être influencés par des variables non observées.

$$Employgap_{i,t} = \alpha + \beta Edugap_{i,t} + \gamma X_{i,t} + u_i + \varepsilon_{i,t} \quad (2)$$

Pour traiter cette endogénéité, nous adoptons ensuite la méthode des moindres carrés en deux étapes (2SLS), qui utilise des variables instrumentales (Angrist & Krueger, 1991). Les valeurs retardées d'*Edugap* sont choisies comme instruments, ce qui permet de réduire le biais de simultanéité. Cependant, la validité des instruments doit être vérifiée, et une mauvaise spécification des instruments pourrait entraîner un biais supplémentaire.

Première étape : Estimation de la variable endogène

$$Edugap_{i,t} = \delta_0 + \delta_1 Edugap_{i,t-1} + \delta_2 X_{i,t} + v_{i,t} \quad (3)$$

Où $Edugap_{i,t-1}$ représente l'instrument et $v_{i,t}$ est le terme d'erreur.

Deuxième étape : Estimation du modèle structurel

$$Employgap_{i,t} = \alpha + \beta \widehat{Edugap}_{i,t} + \gamma X_{i,t} + u_i + \varepsilon_{i,t} \quad (4)$$

$\widehat{Edugap}_{i,t}$ est la variable $Edugap$ corrigée de l'endogénéité

Enfin, nous utilisons un modèle dynamique estimé par la méthode des moments généralisés en système (GMM-Système) de Blundell et Bond (1998). Cette approche permet de mieux traiter l'endogénéité en exploitant des instruments internes, tout en tenant compte des effets spécifiques aux pays et de la dépendance entre observations (Roodman, 2009). L'utilisation de cette méthode est justifiée par la structure de nos données en panel (32 pays sur 20 ans), qui satisfait les conditions requises pour son application.

Équation à niveau :

$$Employgap_{i,t} = \alpha + \rho Employgap_{i,t-1} + \beta Edugap_{i,t} + \gamma X_{i,t} + u_i + \varepsilon_{i,t} \quad (5)$$

Équation en différences premières :

$$Employgap_{i,t} - \rho Employgap_{i,t-1} = \alpha + \rho (Employgap_{i,t-1} - Employgap_{i,t-2}) + \beta (Edugap_{i,t} - Edugap_{i,t-1}) + \gamma (X_{i,t} - X_{i,t-1}) + (u_i - u_i) + (\varepsilon_{i,t} - \varepsilon_{i,t-1}) \quad (6)$$

L'objectif de cette démarche méthodologique est d'assurer la robustesse de nos résultats en comparant plusieurs modèles et en appliquant des tests de validité des instruments. À travers cette approche progressive, nous renforçons la crédibilité des estimations obtenues et validons l'effet des inégalités éducatives sur les inégalités d'emploi entre les sexes.

2.2. Variables et données

Dans cette analyse, nous utilisons plusieurs variables pour évaluer l'impact des écarts éducatifs sur les inégalités de genre dans l'emploi. La variable dépendante, $Employgap$, mesure la différence entre les taux de participation des hommes et des femmes au marché du travail. La variable explicative principale, $Edugap$, capture les écarts de genre à trois niveaux d'éducation (base, intermédiaire et avancé).

Afin de mieux comprendre les dynamiques en jeu, plusieurs variables de contrôle sont intégrées. Le PIB par habitant (Gdp_pc) et l'ouverture commerciale ($Trade$) permettent de mesurer l'effet du développement économique et de la mondialisation sur l'emploi des femmes. La structure économique est prise en compte à travers la part de la valeur ajoutée de l'agriculture et du secteur manufacturier dans le PIB ($Agric\_va$ et $Manuf\_va$).

D'autres variables structurelles influençant l'accès des femmes au marché du travail sont également incluses, telles que le taux de fécondité ($Fertility\_rate$), qui reflète les contraintes liées aux soins non rémunérés, et le nombre d'années depuis la ratification de la CEDAW ($Ratification$), qui capture l'engagement des pays en faveur de l'égalité de genre dans l'emploi. Enfin, pour tenir compte de la persistance des écarts de genre, nous introduisons une valeur retardée d' $Employgap$ dans la version dynamique du modèle.

Le tableau ci-dessous résume ces différentes variables, leurs descriptions, leurs sources et les signes attendus de leurs effets sur l'inégalité de genre dans l'emploi.

Tableau 2 • Description des variables et signes attendus

Variable	Description	Source des données	Signe attendu
Employgap	Écart entre les sexes dans la participation au marché du travail (taux de participation des hommes – taux de participation des femmes)	Base de données de l'OIT (Organisation internationale du travail)	-
Edugap (Base)	Écart entre les sexes dans l'éducation de base (enseignement primaire et premier cycle du secondaire)	Base de données de l'OIT (Organisation internationale du travail)	+
Edugap (Intermédiaire)	Écart entre les sexes dans l'éducation intermédiaire (second cycle du secondaire et enseignement post-secondaire non supérieur)	Base de données de l'OIT (Organisation internationale du travail)	+ / -
Edugap (Avancé)	Écart entre les sexes dans l'éducation avancée (enseignement supérieur et équivalents)	Calculer à partir des données de WDI	+ / -
Gdp_pc	PIB par habitant (en dollars constants)	WDI	-
Trade	Ouverture commerciale (somme des importations et exportations en % du PIB)	WDI	-
Agric_va	Valeur ajoutée de l'agriculture en % du PIB	WDI	+
Manuf_va	Valeur ajoutée du secteur manufacturier en % du PIB	WDI	-
Fertility_rate	Taux de fécondité des femmes (nombre moyen d'enfants par femme)	WDI	+
Ratification	Nombre d'années depuis la ratification de la CEDAW	Calcul propre sur des Nations unies	-
Employgap (t-1)	Valeur retardée de l'écart de genre dans l'emploi	WDI	+

Source : auteurs.

L'analyse du tableau descriptif révèle d'importants écarts de genre dans l'emploi (Employgap=23,33), avec une forte hétérogénéité entre les pays. Les écarts éducatifs restent significatifs, surtout aux niveaux de base (0,26) et intermédiaire (0,21). La fécondité élevée (2,46) et la dominance du secteur agricole (max=79,04) pourraient freiner l'insertion des femmes dans l'emploi formel. Bien que la ratification des conventions pro-égalité (15,53 ans en moyenne) indique un engagement institutionnel, son effet sur l'égalité reste variable. Ces résultats justifient une analyse approfondie des facteurs structurels influençant l'inégalité de genre sur le marché du travail.

Tableau 3 • Statistique descriptive

	Observation	Moyenne	Std. Dev.	Minimum	Maximum
Employgap	620	23,33	10,08	-0,57	46,81
Basicgap	383	0,26	0,11	-0,16	0,50
Intermgap	376	0,21	0,08	-0,10	0,41
Advancedgap	380	0,08	0,07	-0,10	0,27
lnGdp_pc	612	8,39	0,78	5,82	9,56
Ratification	620	15,53	10,76	-16,00	38,00
Fertility_rate	620	2,46	1,19	1,19	6,87
Trade	61	75,85	37,67	21,85	311,35
Manuf_va	60	26,66	8,76	3,24	53,09
Agric_va	609	11,36	10,81	1,76	79,04

Source : auteurs.

3. Résultats et discussion

3.1. Effet des écarts éducatifs sur l'écart dans l'emploi

Les résultats montrent que les écarts de genre dans l'éducation de base et intermédiaire aggravent significativement les inégalités d'emploi, avec un effet plus marqué pour l'éducation de base ($p < 0,01$). En revanche, l'écart dans l'éducation avancée n'a pas d'effet significatif, suggérant que la réduction des inégalités éducatives au niveau supérieur ne se traduit pas automatiquement par une réduction des écarts d'emploi.

Ces résultats confirment que l'inégalité d'accès à l'éducation primaire et secondaire a plus d'impact sur les inégalités d'emploi que l'éducation avancée. L'effet positif et significatif des écarts de genre dans l'éducation de base et intermédiaire sur les inégalités d'emploi indique que les inégalités éducatives aux niveaux primaire et secondaire sont des facteurs clés qui perpétuent les écarts sur le marché du travail. Ce résultat est cohérent avec les travaux de Klasen et Lamanna (2009) et Psaki *et al.* (2018), qui montrent que la scolarisation des filles est un déterminant crucial de leur participation économique future. Cependant, le manque d'effet significatif de l'écart d'éducation avancée sur l'inégalité d'emploi interpelle. Cela suggère que l'accès des femmes à l'enseignement supérieur ne garantit pas automatiquement leur intégration sur le marché du travail. Ce constat pourrait s'expliquer par plusieurs facteurs : la ségrégation des filières, la discrimination à l'embauche et le plafond de verre, la persistance du poids des normes culturelles (Evans *et al.*, 2021 ; Erdmann *et al.*, 2023) mais également la structure économique peu favorable à l'insertion des travailleurs qualifiés dans la plupart de ces pays. Les secteurs susceptibles d'absorber une main-d'œuvre qualifiée (tertiaire moderne, industrie de pointe, services financiers, technologies, recherche et développement) restent embryonnaires ou peu performants. À l'inverse, le marché du travail est dominé par des secteurs à faible valeur ajoutée. En outre, les pays en développement souffrent souvent d'un marché du travail dual, où l'emploi qualifié est restreint à une élite et où les opportunités pour les femmes restent limitées.

La valeur fortement positive et significative de la variable retardée (Employgap (t-1)) dans l'estimation GMM-Système souligne une forte inertie des inégalités de genre dans l'emploi. En d'autres termes, les écarts de genre passés influencent fortement ceux du présent et du futur, ce qui correspond à un phénomène d'hystérèse dans le marché du travail (Blau & Kahn, 2017). Ce résultat suggère que les inégalités de genre dans l'emploi ne se réduisent pas automatiquement avec le temps et qu'il existe des barrières structurelles qui empêchent une convergence naturelle. La significativité des valeurs retardées montre la persistance des inégalités dans le temps et justifiant l'adoption de politiques éducatives et économiques sur le long terme.

3.2. Effet des variables de contrôle

L'analyse des variables de contrôle met en évidence le rôle déterminant du PIB par habitant et de la fécondité dans les inégalités de genre sur le marché du travail. L'effet négatif et significatif du PIB par tête sur ces inégalités suggère que le développement économique favorise une plus grande inclusion des femmes dans l'emploi formel, réduisant ainsi les écarts de participation. Cependant, cette corrélation ne garantit pas à elle seule l'égalité des chances, car des obstacles institutionnels et culturels persistent, limitant l'accès des femmes aux opportunités générées par la croissance économique.

À l'inverse, la fécondité exerce un effet positif et significatif sur les inégalités d'emploi, confirmant que des responsabilités familiales accrues freinent la participation des femmes au marché du travail. Ce constat rejoint les conclusions de Goldin (2014), qui souligne que la répartition inégale des tâches domestiques constitue un frein majeur à l'égalité professionnelle. En effet, les employeurs tendent à percevoir les mères comme moins disponibles ou moins productives, ce qui réduit leurs perspectives d'embauche et d'évolution de carrière. Ce résultat met en évidence la nécessité de politiques familiales adaptées, telles que la mise en place de congés parentaux partagés, l'accès à des services de garde d'enfants abordables et une plus grande flexibilité des horaires de travail, afin d'atténuer l'impact négatif de la fécondité sur l'emploi féminin.

Tableau 4 • Résultat de l'impact des écarts entre les sexes en matière d'éducation sur les écarts entre les sexes en matière d'emploi

Employgap	(1) OLS	(2) FE	(3) FE	(4) FE	(5) FE	(6) FE	(7) FE	(8) IV	(9) IV-FE	(10) GMM-Syst.
L.Employgap										0,734*** (27,09)
Basicgap	0,418*** (10,52)	0,243*** (8,854)	0,207*** (9,258)	0,207*** (9,495)	0,207*** (9,611)	0,205*** (8,782)		0,424*** (9,699)	0,399*** (4,794)	0,144*** (7,616)
Intermgap	0,587*** (8,685)	0,173*** (3,836)	0,156*** (4,278)	0,166*** (4,649)	0,172*** (4,890)	0,166*** (4,425)		0,653*** (8,861)	0,220** (2,032)	0,0684*** (2,891)
Advancedgap	0,0377 (0,490)	0,0279 (0,604)	0,00597 (0,159)	0,0196 (0,534)	0,000820 (0,0223)	0,00894 (0,222)		0,0184 (0,206)	-0,0885 (-0,598)	-0,00383 (-0,136)
L.Basicgap							0,136*** (5,369)			
L.Intermgap							0,147*** (3,537)			
L.Advancedgap							0,00669 (0,145)			
lnGdp_pc	-0,024 (-1,344)		-0,157*** (-13,18)	-0,091*** (-4,805)	-0,100*** (-5,266)	-0,117*** (-5,588)	-0,127*** (-5,367)	-0,036* (-1,858)	-0,089*** (-3,509)	0,00722 (0,686)
Ratification	0,0013** (2,379)			-0,0027*** (-4,370)	-0,0015** (-2,156)	-0,0016** (-2,103)	-0,0018** (-2,025)	0,0011** (2,020)	-0,0011 (-1,162)	-0,00014 (-0,703)
Fertility_rate	0,0520*** (5,728)				0,0406*** (3,156)	0,0420*** (2,854)	0,0242 (1,427)	0,0426*** (3,910)	0,0592*** (3,238)	0,0164*** (3,760)
Trade	-2,98e-05 (-0,174)					2,55e-05 (0,112)	0,000444* (1,735)	-0,000214 (-1,175)	-7,34e-05 (-0,244)	-6,16e-05 (-0,527)
Manifa	-0,000145 (-0,228)					-0,000635 (-0,628)	-0,00173 (-1,513)	-0,000665 (-0,886)	-0,00106 (-0,909)	0,00114*** (2,806)
Agric_va	-0,0071*** (-4,601)					-0,0035** (-2,001)	-0,0018 (-0,921)	-0,0070*** (-4,351)	0,00061 (0,252)	0,00076 (0,867)
Constant	0,129 (0,742)	0,216*** (13,15)	1,593*** (15,12)	1,073*** (6,829)	1,034*** (6,643)	1,233*** (6,651)	1,384*** (6,615)	0,256 (1,376)	0,821*** (3,373)	-0,126 (-1,277)
Observations	359	368	367	367	367	359	339	318	318	354
R-squared	0,755	0,301	0,540	0,565	0,578	0,584	0,487	0,761		
Number of Countries		31	30	30	30	29	29		29	29
Hansen test (p-value)										0,575
AR1 test (p-value)										0,000
AR2 test (p-value)										0,812

Statistiques t robustes entre parenthèses ; *** p<0,01, ** p<0,05, * p<0,1. La colonne 10 présente les estimations du modèle dynamique en données de panel à l'aide du système GMM ; période de l'échantillon : 2000-2019. Toutes les variables explicatives ont été considérées comme endogènes. Leurs valeurs retardées de deux périodes ont été utilisées comme instruments dans les équations en différences premières, et leurs premières différences retardées d'une période ont été utilisées dans les équations en niveau.

Source : auteurs.

Conclusion et recommandations

Cette étude met en évidence l'impact des inégalités de genre dans l'éducation sur les écarts entre hommes et femmes sur le marché du travail dans les pays en développement. Nos résultats montrent que les écarts éducatifs aux niveaux primaire et intermédiaire exacerbent significativement les inégalités d'emploi, tandis que l'éducation avancée ne produit pas d'effet immédiat. Cette absence d'effet s'explique par des barrières structurelles, notamment le manque d'emplois qualifiés et la persistance de normes sociales défavorables aux femmes.

L'analyse souligne également l'inertie des écarts d'emploi dans le temps, suggérant que les inégalités passées continuent d'influencer les inégalités présentes et futures. Par ailleurs, le développement économique, mesuré par le PIB par habitant, contribue à réduire ces écarts en facilitant l'accès des femmes à l'emploi formel. À l'inverse, une fécondité élevée constitue un frein majeur à la participation féminine au marché du travail, en raison de la charge domestique disproportionnée supportée par les femmes.

Ces résultats mettent en évidence la nécessité de politiques éducatives et économiques adaptées. Il est essentiel de renforcer l'accès des filles à l'éducation de base et intermédiaire tout en améliorant l'adéquation entre formation et emploi. De plus, des politiques de soutien à l'emploi féminin, telles que la mise en place de services de garde d'enfants et l'extension des congés parentaux partagés, pourraient contribuer à réduire ces inégalités. En définitive, une approche intégrée combinant éducation, développement économique et réformes institutionnelles s'impose pour assurer une inclusion professionnelle durable des femmes.

Bibliographie

- Angrist, J. D. & Krueger, A. B. (1991). Does compulsory school attendance affect schooling and earnings? *The Quarterly Journal of Economics*, 106(4), 979-1014.
- Baten, J., De Haas, M., Kempter, E. & Meier zu Selhausen, F. (2021). Educational gender inequality in Sub-Saharan Africa: A long-term perspective. *Population and Development Review*, 47(3), 813-849.
- Becker, G. S. (1962). Investment in human capital: A theoretical analysis. *Journal of political Economy*, 70(5, Part 2), 9-49.
- Blau, F. D. & Kahn, L. M. (2017). The gender wage gap: Extent, trends, and explanations. *Journal of economic literature*, 55(3), 789-865.
- Blundell, R. & Bond, S. (1998). Initial conditions and moment restrictions in dynamic panel data models. *Journal of econometrics*, 87(1), 115-143. [https://dx.doi.org/10.1016/S0304-4076\(98\)00009-8](https://dx.doi.org/10.1016/S0304-4076(98)00009-8)
- Chakib, Y. & Lamari, S. (2022). La fonction de revenu de Mincer : fondements théoriques et analyse critique. *International Journal of Economics, Management and Finance (IJEMF)*, 1(1), 51-78. <https://doi.org/10.5281/zenodo.7262273>
- Dollar, D. & Gatti, R. (1999). *Gender inequality, income, and growth: are good times good for women?* Citeseer.
- Erdmann, M., Schneider, J., Pietrzyk, I., Jacob, M. & Helbig, M. (2023). The impact of guidance counselling on gender segregation: Major choice and persistence in higher education. An experimental study. *Frontiers in sociology*, 8. <https://doi.org/10.3389/fsoc.2023.1154138>
- Evans, D., Maryam, A. & Jakiela, P. (2021). Gender gaps in education: The long view. *IZA Journal of Development and Migration*, 12(1).
- Evans, D. K., Akmal, M. & Jakiela, P. (2020). Gender gaps in education: The long view. *IZA Journal of Development and Migration*, 12(1).

- Galor, O. & Weil, D. (1996). The Gender Gap, Fertility, and Growth. *American Economic Review*, 86(3), 374-387.
- Goldin, C. (2014). A grand gender convergence: Its last chapter. *American Economic Review*, 104(4), 1091-1119.
- Gujarati, D. N. (2002) *Basic Econometrics 4th ed.* McGraw-Hill Professional
- Hausman, J. A. (1978). Specification tests in econometrics. *Econometrica: Journal of the econometric society*, 46(6), 1251-1271.
- Klasen, S. (2019). What explains uneven female labor force participation levels and trends in developing countries? *The World Bank Research Observer*, 34(2), 161-197.
- Klasen, S. & Lamanna, F. (2009). The impact of gender inequality in education and employment on economic growth: new evidence for a panel of countries. *Feminist economics*, 15(3), 91-132.
- Lopez-Acevedo, G., Devoto, F., Morales, M. & Roche Rodriguez, J. (2021). Trends and determinants of female labor force participation in Morocco: An initial exploratory analysis. *Policy Research Working Paper*, No. 9591.
- Mensch, B. S., Chuang, E. K., Melnikas, A. J. & Psaki, S. R. (2019). Evidence for causal links between education and maternal and child health: systematic review. *Tropical Medicine & International Health*, 24(5), 504-522.
- Mincer, J. (1958). Investment in human capital and personal income distribution. *Journal of political Economy*, 66(4), 281-302.
- Oancea, B., Pospisil, R. & Dragoescu, R. M. (2017). *The return to higher education: evidence from Romania*. MPRA Paper 81720, University Library of Munich, Germany.
- Psaki, S. R., McCarthy, K. J. & Mensch, B. S. (2018). Measuring gender equality in education: Lessons from trends in 43 countries. *Population & Development Review*, 44(1).
- Roodman, D. (2009). How to do xtabond2: An introduction to difference and system GMM in Stata. *The Stata Journal*, 9(1), 86-136.
- Schultz, T. W. (1961). Investment in human capital. *The American Economic Review*, 51(1), 1-17.
- Seguino, S. (2000). Accounting for gender in Asian economic growth. *Feminist economics*, 6(3), 27-58.
- UNESCO. (2019) *Global education monitoring report 2019: gender report: Building bridges for gender equality*. United Nations Educational, Scientific Cultural Organization,
- Zhu, L. & Grusky, D. B. (2022). The intergenerational sources of the U-turn in gender segregation. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 119(32), e2121439119.

Annexe

Tableau 5 A1 • Liste des pays

Albanie	Malaisie
Argentine	Mali
Arménie	Mexique
Belize	Monténégro
Bosnie-Herzégovine	Namibie
Brésil	Macédoine du Nord
Bulgarie	Paraguay
Colombie	Pérou
Costa Rica	Fédération de Russie
République dominicaine	Rwanda
Équateur	Serbie
Géorgie	Afrique du Sud
Guatemala	Sainte-Lucie
Indonésie	Thaïlande
Kosovo	Turquie
Libéria	Venezuela, RB

Atelier 6

Inégalités territoriales et trajectoires

Trajectoires scolaires et professionnelles des jeunes résidant dans les QPV franciliens

Guillaume Blache*, Élodie Guirchoun** et Nicolas Prokovas***

Introduction

Les résultats de la première vague de l'enquête Génération 2017 ont mis en évidence l'existence d'inégalités à la fois au niveau de l'accès à l'enseignement supérieur et à l'emploi pour les jeunes résidant dans les quartiers prioritaires de la politique de la ville (QPV). Cependant, ils ont également permis d'affirmer que, si la poursuite des études au-delà du baccalauréat accroît la probabilité de trouver un emploi en général, son effet est plus marqué pour les jeunes des QPV que pour ceux qui résident hors QPV (Blache & Prokovas, 2023). Il en est de même pour les jeunes diplômés du secondaire qui ont suivi une formation en alternance (Personnaz & Sawadogo, 2024). Cela remet en cause, si besoin était, la vision manichéenne « *d'une orientation subie et d'un faible investissement scolaire des classes populaires* », comme l'avait très justement remarqué Fabien Truong (2013). La deuxième interrogation de la cohorte de l'enquête, malgré l'inévitable attrition observée, permet de tester la pertinence de ces observations avec une profondeur temporelle plus importante (encadré 2).

Les difficiles conditions de vie dans les QPV (encadré 1) en termes de niveau de revenus, de conditions de logement, d'offre d'emplois, d'accès aux infrastructures et services publics, de nuisances diverses, de ségrégation spatiale et sociale, de discrimination, de contrôles d'identité... incitent inévitablement les jeunes à rechercher une échappatoire, une « mise à distance », voire une rupture avec ce « *miroir grossissant d'une République qui a baissé les bras en matière d'égalité* » (Belmessous, 2023). Une des voies possibles est celle des études. Cependant, cela ne repose pas uniquement sur une question de décision, de volonté de « réussir », de sortir de son rang pour se rapprocher de catégories sociales supérieures, mais des contraintes qui orientent socialement ce « choix » et qui posent les limites « *entre le possible, le probable, le souhaité et le souhaitable* » (Truong, 2013).

Au-delà des études longitudinales qui donnent une idée d'ensemble, ex-post, de l'effet de la poursuite des études post-bac sur la trajectoire socioprofessionnelle, les enquêtes de terrain montrent que, si pour les jeunes des QPV prolonger leurs études est un objectif, la nature et le contenu de ces études ne sont pas liés à une stratégie préalable et – encore moins – claire, tout comme la nature et le contenu du métier envisagé. Cet objectif se construit au gré d'allers-retours entre aspirations, rationalité, incitations et résultats scolaires. Le prolongement des études après le bac implique de suivre les procédures imposées par la plateforme numérique de gestion des candidatures, APB (Admission post-bac) jusqu'en 2017, Parcoursup à partir de 2018. Or, ces procédures s'avèrent réductrices en termes de choix des candidats car elles conditionnent l'orientation à la cohérence du parcours scolaire antérieur, tout en généralisant la sélectivité des filières demandées. Elles promeuvent ainsi un modèle d'égalité des chances au détriment de celui de l'égalité sociale (Frouillou *et al.*, 2020), au risque d'accroître les inégalités déjà existantes, dans la mesure où elles restent « indifférentes aux différences » qui expliquent l'inégale capacité à réussir aux épreuves scolaires (Bourdieu & Passeron, 1970). Dans les quartiers où l'école dysfonctionne, la « démocratisation scolaire » (Beaud, 2002) risque de se traduire par des trajectoires de relégation.

La nature du diplôme et la spécificité de la formation suivie conditionnent les trajectoires professionnelles (Merlin & Wierup, 2022). Poursuivre ses études à l'université, dans un IUT, dans une classe de préparation au BTS ou dans une école d'ingénieurs ou de commerce (pour ceux dont les parents ont les moyens financiers nécessaires), répond à un double objectif : dépasser l'horizon étriqué de la « cité », prouver que « *la condition banlieusarde n'est pas un verdict définitif* » et, en même temps, réhabiliter son passé par l'acquisition d'un

* France Travail.

** Conseil régional d'Île-de-France, pôle Formation Professionnelle et Apprentissage.

*** Université Paris 3.

statut social et professionnel (Truong, 2022). L'insertion professionnelle s'apparente toutefois à un chemin semé d'embûches : des *jobs* ou des stages pendant les études, parfois pénibles et presque toujours insatisfaisants financièrement ou intellectuellement, à l'entrée dans la « vraie » vie active souvent synonyme de précarité et de chômage, la voie vers la stabilité, la sociabilité et la dignité « *visant à consolider son identité* » peut prendre plusieurs années. L'accès à l'emploi, dans le contexte précis qu'impose le mode de gestion de la main-d'œuvre pratiquée par les entreprises, de « solution » devient « problème » dans la mesure où il « *empêche, atomise et précarise là où il devait autoriser, lier et rassurer* » (*ibidem*).

Dans le prolongement de notre précédente étude, nous allons présenter à partir d'une analyse longitudinale des trajectoires des jeunes résidant dans des QPV, leurs parcours scolaires et leurs parcours vers l'emploi, en tenant compte de leurs caractéristiques sociodémographiques et migratoires, ainsi que de la nature des formations qu'ils ont suivies, afin d'identifier les effets différenciés du diplôme. Nous avons fait le choix de centrer notre étude sur l'Île-de-France, région où les QPV sont surreprésentés (Cohen & Potin-Finette, 2024). En effet, un QPV sur cinq se situe en Île-de-France (*cf. infra*). De même, la région se caractérise à la fois par une disparité de revenus très forte, qui s'est accentuée avec le temps (Gerardin & Pramit, 2023), et par une proportion particulièrement élevée de ménages modestes comparativement aux autres régions, mais également par une population en QPV plus jeune (Berthelot & Veal, 2024).

Après avoir consacré une première partie aux données du recensement afin de mieux contextualiser et caractériser les territoires dans lesquels s'insèrent les quartiers prioritaires et de rendre compte de leur spécificité à l'aide d'un outil cartographique (1), nous allons décrire la population des jeunes des QPV franciliens en mettant l'accent sur leurs parcours éducatifs (2). Enfin, dans une dernière partie, nous allons nous intéresser à l'insertion professionnelle de cette population, en mettant en évidence les variables qui la facilitent ou, au contraire, qui l'empêchent (3).

Encadré 1 • Les quartiers prioritaires de la politique de la ville

Les quartiers prioritaires de la politique de la ville sont des territoires d'intervention du ministère de la Ville, définis par la loi de programmation pour la ville et la cohésion urbaine du 21 février 2014.

Leur liste et leurs contours ont été élaborés par le Commissariat général à l'égalité des territoires (CGET), devenu depuis le 1^{er} janvier 2020 l'Agence nationale de la cohésion des territoires (ANCT).

En métropole, en Martinique et à La Réunion, ils ont été identifiés selon un critère unique, celui du revenu par habitants. L'identification des quartiers prioritaires a été réalisée à partir des données carroyées de l'Insee. Dans les autres départements d'Outre-Mer, l'identification s'est faite à partir des données du recensement à l'Iris. Une fois l'identification opérée, des échanges ont eu lieu avec les élus locaux afin de s'assurer de la cohérence du périmètre réglementaire du quartier prioritaire et, le cas échéant, l'ajuster. Les périmètres des QPV sont fixés par le décret n° 2014-1750 du 30 décembre 2014 pour la métropole et par le décret n° 2014-1751 du 30 décembre 2014 pour les départements et collectivités d'Outre-mer, rectifiés par le décret n° 2015-1138 du 14 septembre 2015 (source : <https://www.insee.fr/fr/metadonnees/definition/c2114>). À noter que la cartographie des quartiers prioritaires de la politique de la ville vient d'être modifiée à partir du 1^{er} janvier 2024 (modification du périmètre de 960 QPV, retrait de 40 QPV, ajout de 111 nouveaux – *cf.* <https://www.data.gouv.fr/fr/datasets/carte-des-quartiers-prioritaires-de-la-politique-ville-2024/>) ; leur nombre actuel s'établit à 1 362. Les données de la présente étude tiennent compte de cette modification.

Encadré 2 • L'enquête Génération 2017, réinterrogation à six ans

Mises en place à la fin des années quatre-vingt-dix par le Céreq, les enquêtes Génération visent à étudier l'accès à l'emploi des jeunes à l'issue de leur formation initiale. Après une première interrogation en 2020, la Génération 2017 a été réinterrogée à l'automne 2023. 8 700 jeunes, parmi les 16 500 éligibles à une réinterrogation (sur les 25 000 initialement interrogés en 2020), ont répondu à l'enquête. Ils sont représentatifs des 746 000 jeunes sortis du système éducatif en France (métropole et DROM) au cours de l'année scolaire 2016-2017.

1. Caractéristiques des quartiers prioritaires de la politique de la ville franciliens

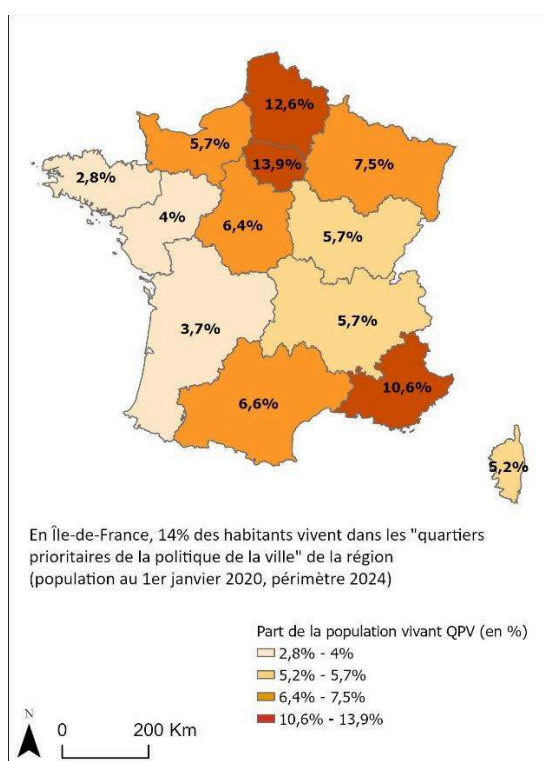
L'Île-de-France est une des régions les plus jeunes de France. En 2018, 2,4 millions d'enfants sont âgés de 3 à 17 ans, correspondant aux âges de scolarisation dans l'enseignement primaire et secondaire, soit 19 % de la population de la région, contre 18 % en province (Acs & Boussade, 2022). La population des 15-29 ans représente 20 % de la population francilienne, contre 17 % pour la France métropolitaine d'après le recensement de 2021 (calculs des auteurs). Selon l'enquête Génération 2017, chaque année, environ 150 000 jeunes sortent du système scolaire, soit un jeune sur cinq.

La région présente de multiples contrastes et est marquée par de fortes inégalités sociales et disparités territoriales. Tout d'abord, elle figure parmi les régions où les inégalités de niveau de vie et de revenus sont les plus importantes. En effet, l'Île-de-France comprend à la fois les trois départements de France métropolitaine aux niveaux de vie médians les plus élevés (Paris, Hauts-de-Seine, Yvelines), mais aussi le département au niveau de vie le plus faible (Seine-Saint-Denis). De même, l'intensité de la pauvreté y est forte : le niveau de vie médian des personnes pauvres est seulement de 780 € par mois contre 800 € en France métropolitaine (Bayardin *et al.*, 2021). Parmi la population pauvre, la moitié la plus défavorisée dispose ainsi de ressources plus faibles en Île-de-France qu'au niveau national.

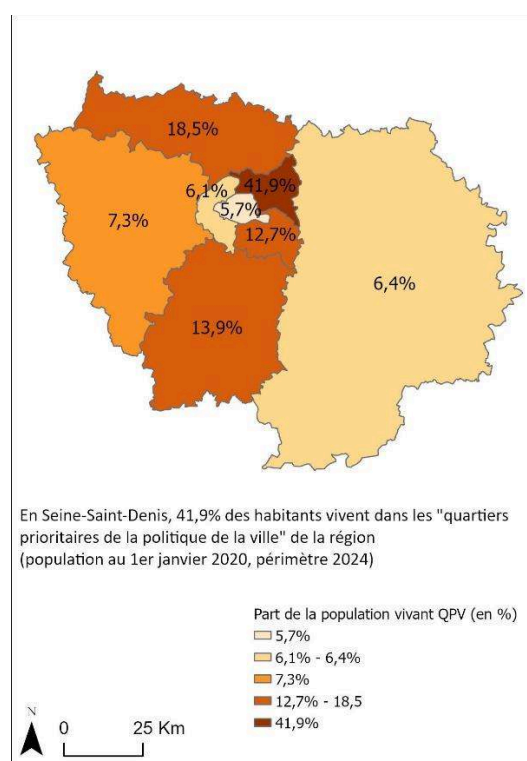
À cela s'ajoute, la plus forte présence de quartiers prioritaires de la ville (QPV) au sein de la région. En 2020, d'après nos calculs à partir du recensement de 2021, près de 1,7 million de personnes vivent dans les nouveaux quartiers prioritaires de la politique de la ville, soit 13,9 % de la population francilienne (8,1 % en France métropolitaine). Cette proportion est la plus forte de toutes les régions métropolitaines.

Toujours selon le recensement de 2021, en Seine-Saint-Denis, département métropolitain au taux de pauvreté le plus élevé, plus de quatre habitants sur dix (41,9 %) résident dans un QPV (calculs des auteurs). En deuxième position en ce qui concerne la concentration de personnes vivant dans des QPV se trouve le Val-d'Oise (18,5 %). À l'inverse, la proportion des habitants des QPV est nettement inférieure dans les départements de Paris, des Hauts-de-Seine, de la Seine-et-Marne et des Yvelines (5,7 %, 6,1 %, 6,4 % et 7,3 % respectivement).

Carte 1a • Proportion de QPV par Région



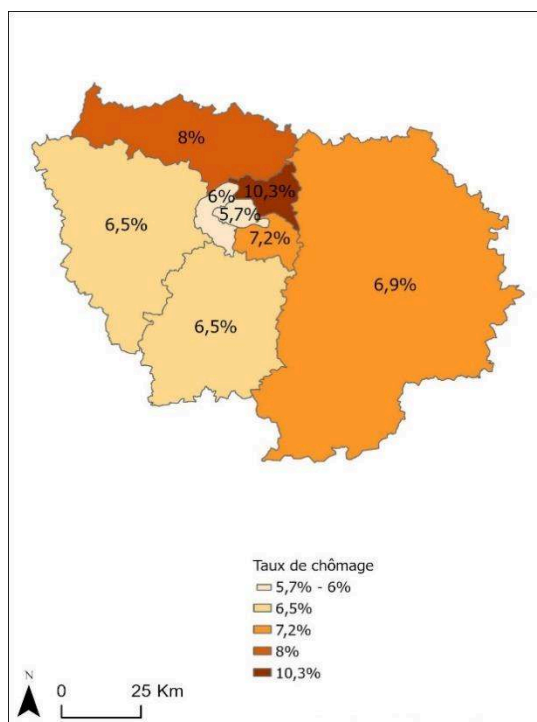
Carte 1b • Proportion de QPV par Département



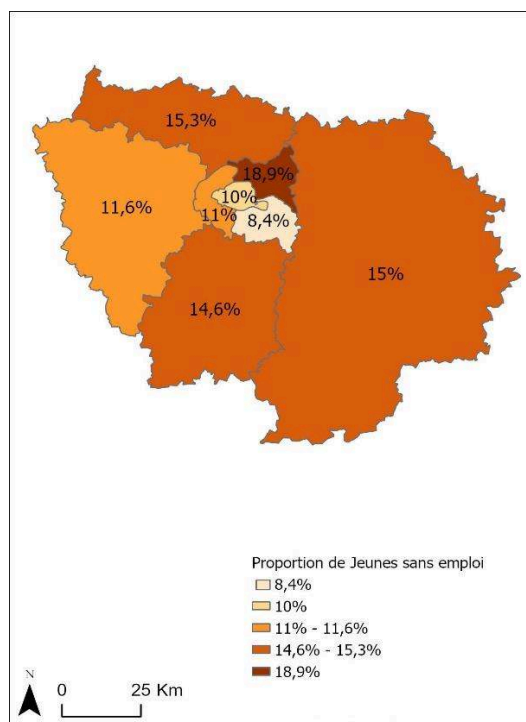
Source (cartes 1a et 1b) : données du recensement 2021, Insee. Calculs des auteurs.

Les départements où se concentre la plus forte proportion de QPV sont davantage touchés par le chômage. Le taux de chômage est de 10,3 % en Seine-Saint-Denis et de 8 % dans le Val-d'Oise, contre 7 % pour l'ensemble de la région. Les résidents en QPV sont en moyenne moins diplômés que ceux de leur environnement urbain : 42 % des personnes de 15 ans ou plus non scolarisées ne disposent d'aucun diplôme, soit deux fois plus que dans les milieux urbains environnants (Berthelot & Veal, 2024). En corollaire, la proportion de jeunes ni en emploi ni en formation est plus importante dans les territoires où les QPV sont surreprésentés (d'après le recensement, 18,9 % pour la Seine-Saint-Denis et 15,3 % pour le Val-d'Oise).

Carte 2a • Taux de chômage par Département



Carte 2b • Part de jeunes ni en emploi ni en formation



Source (carte 2a) : enquête Emploi (3^e trimestre 2024).

Source (carte 2b) : données du recensement 2021, Insee.

Calculs des auteurs.

2. Caractéristiques sociodémographiques des jeunes franciliens résidant en QPV

Les jeunes résidant dans un QPV en Île-de-France, au moment de leur sortie du système scolaire, qui ont répondu aux deux vagues, représentent 15 % de la Génération 2017. Concernant leur profil sociodémographique, la part des femmes est plus faible, soit 42 % contre 51 % pour les jeunes franciliens hors QPV. L'âge moyen des jeunes issus des QPV est de 21 ans, soit un an de moins que leurs homologues hors QPV. Ils sont plutôt issus d'un milieu social défavorisé. Seuls 13 % des jeunes résidant en QPV déclarent avoir au moins un parent cadre, contre 44 % pour les jeunes hors QPV. Près d'un jeune sur trois en QPV appartient à un ménage monoactif d'ouvrier ou d'employé. De même, ils sont plus nombreux à avoir un des deux parents nés à l'étranger (68 % pour les résidents en QPV, contre 36 % pour les jeunes hors QPV) (tableau 1).

Tableau 1 • Caractéristiques des jeunes selon leur lieu de résidence (en %)

	QPV francilien	Hors QPV francilien	Île-de-France	France entière
Part de femmes	42	51	50	51
Âge moyen à la sortie du système éducatif	21 ans	23 ans	23 ans	22 ans
<i>Origine sociale</i>				
Au moins un des deux parents est cadre	13	44	40	29
Dominante ouvrière	13	8	9	14
Ménage monoactif d'employé ou d'ouvrier	28	17	19	19
<i>Origine migratoire</i>				
Deux parents nés en France	32	64	59	78
Un des deux parents nés à l'étranger	68	36	41	22
Un des deux parents nés à l'étranger et jeune né à l'étranger	61	31	35	19

Champ : primo-sortants du système éducatif en 2017.

Source : enquête Génération 2017, interrogation à six ans, Céreq.

Les jeunes issus des QPV connaissent des difficultés dans leur parcours scolaire comparativement à leurs homologues hors QPV. Ils sont plus nombreux à redoubler avant l'entrée en sixième (23 % pour les jeunes issus de QPV contre 11 % pour les jeunes hors QPV). De même, quel que soit le diplôme préparé, ils ont plus de probabilités de ne pas l'obtenir (42 % pour les jeunes QPV, contre 30 % pour les jeunes hors QPV).

Très tôt dans leur parcours scolaire, après la troisième, plus de la moitié (54 %) des jeunes issus des QPV s'orientent vers les filières de l'enseignement professionnalisant (bac professionnel et bac technologique). Ce constat se confirme par la suite car au moment des vœux l'année du bac, qu'ils soient bacheliers professionnels, technologiques ou généraux, ils choisissent plus systématiquement des voies courtes de l'enseignement supérieur. En effet, plus de la moitié des jeunes résidant en QPV émettent le souhait d'intégrer une filière courte de l'enseignement supérieur (IUT, BTS ou BTS agricole). Ils sont également moins nombreux à opter pour des filières sélectives telles que les grandes écoles (8 % des jeunes issus d'un QPV, contre 12 % pour leurs homologues hors QPV, cf. tableau 2).

Un jeune sur cinq résidant en QPV sort du système scolaire sans diplôme. Ils quittent plus souvent que leurs homologues hors QPV le système éducatif en étant, au mieux, titulaires d'un diplôme du secondaire (CAP-BEP, baccalauréat professionnel, technologique ou général) : 43 % des jeunes en QPV ont pour plus haut diplôme un diplôme du secondaire, contre 30 % pour les jeunes hors QPV. Plus particulièrement, le CAP, le BEP ou un diplôme de niveau équivalent constitue le diplôme le plus élevé pour 13 % des jeunes résidant en QPV, contre 9 % pour les jeunes hors QPV. Par ailleurs, ils sont nettement moins nombreux à avoir obtenu leur baccalauréat avec mention.

S'agissant de la poursuite d'études dans l'enseignement supérieur, 37 % des jeunes de QPV sont titulaires d'un diplôme de l'enseignement supérieur contre 62 % pour leurs homologues hors QPV. Pour 15 % d'entre eux, il s'agit d'un diplôme du supérieur court (BTS-DUT, bac+2, +3 et +4). Ils sont moins nombreux à être

titulaires d'un diplôme du supérieur long (M2, doctorat, grandes écoles : école de commerce et ingénieurs) soit 22 %, contre 41 % pour les jeunes hors QPV. Lorsqu'ils sortent avec un diplôme du supérieur long, ils sont davantage titulaires d'un diplôme universitaire (M2, doctorat) que diplômés d'une grande école. Par ailleurs, ils déclarent moins souvent avoir effectué leur dernière année d'études en apprentissage (13 % pour les jeunes résidant en QPV, contre 23 % pour les jeunes hors QPV), bien que la pratique de l'apprentissage soit bien plus fréquente en Île-de-France comparativement au reste du territoire national.

Tableau 2 • Plus haut niveau de diplôme atteint à la sortie des études (en %)

	QPV francilien	Hors QPV francilien	Île de France	France entière
Non diplômés	20	8	9	12
Secondaire	43	30	32	41
CAP-BEP-MC	13	9	10	13
Bac pro-techno	25	14	16	19
Bac général	5	7	7	9
BTS-DUT	7	6	6	10
Supérieur court (bac+2, +3 et +4)	8	15	14	14
M2, doctorat	17	29	27	17
Grandes écoles (école de commerce, ingénieurs)	5	12	11	6
Redoublement avant l'entrée en 6 ^e	23	11	13	14
Mention au bac	31	52	49	42
Apprentissage	13	23	21	19
Stage étranger du CP à la fin des études	33	48	46	39

Champ : primo-sortants du système éducatif en 2017.

Source : enquête Génération 2017, interrogation à six ans, Céreq.

Parmi les motifs d'arrêt des études, quel que soit le lieu de résidence, les jeunes sortants évoquent massivement le fait d'avoir trouvé un emploi. Les jeunes résidant en QPV sont moins nombreux à avoir arrêté leurs études parce qu'ils avaient atteint le niveau de diplôme souhaité. En revanche, les motifs d'arrêt en lien avec leur parcours scolaire, tels que le fait d'avoir été refusé dans une formation ou d'avoir échoué à un concours, sont plus systématiquement évoqués par les jeunes issus de QPV. Ils sont également plus susceptibles de rencontrer des difficultés personnelles ou financières durant leur parcours (*cf.* tableau 3).

Tableau 3 • Motifs d'interruption des études

	QPV francilien	Hors QPV francilien	Île-de- France	France entière
Interruption d'études avant 2016-2017	14	17	17	13
<i>Motifs d'interruption</i>				
Lassé de faire des études	42	43	43	46
Niveau de diplôme souhaité atteint	48	69	66	62
Résultats insuffisants pour continuer dans la filière souhaitée	19	13	14	17
Refusé dans une formation ou échoué à un concours	15	9	10	9
Pas trouvé d'employeur pour une formation en alternance	15	7	9	10
Souhaitait travailler ou avait trouvé un emploi	74	81	80	76
La formation souhaitée n'existait pas à proximité	8	4	5	7
Raisons personnelles ou familiales (enfant, santé, déménagement)	19	15	15	19
Raisons financières	21	18	19	19

Champ : primo-sortants du système éducatif en 2017.

Source : enquête Génération 2017, interrogation à six ans, Céreq.

3. De la formation à l'emploi : parcours et conditions

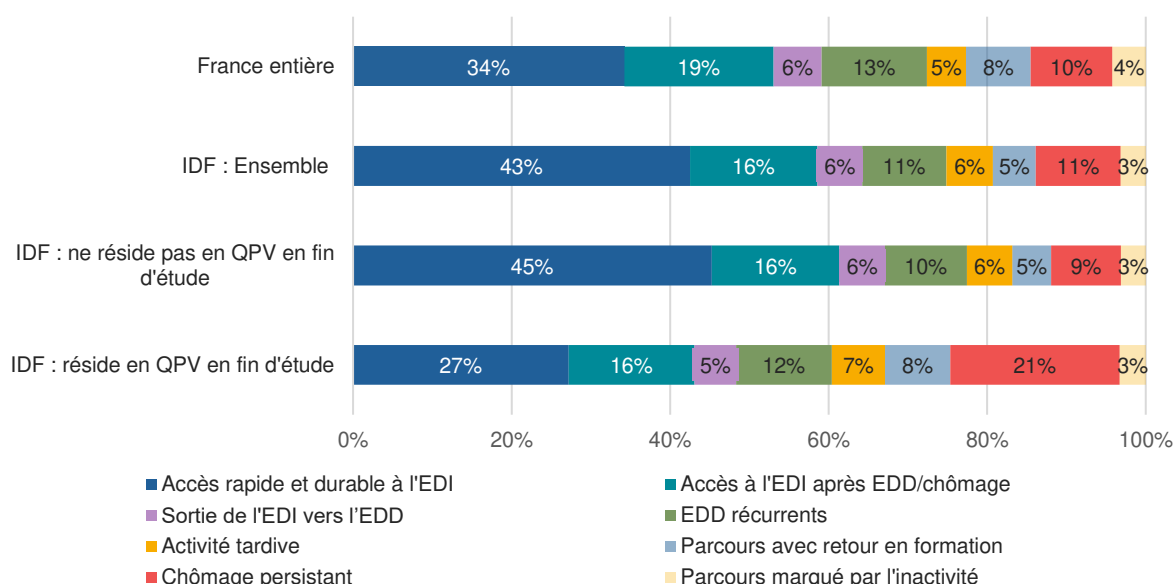
L'accès à l'emploi des jeunes se caractérise par des inégalités liées d'un côté aux logiques du fonctionnement du marché du travail et, de l'autre, à une série de paramètres qui se combinent, se cumulent entre elles et s'agrègent (Renaud & Sémécurbe, 2016). Il s'agit du parcours scolaire (Aliaga & Lê, 2016 ; Flamand, 2020), de l'origine sociale (Dabet *et al.*, 2024) et ethnique (Jugnot, 2023) ou du sexe (Di Paola *et al.*, 2023), ainsi que du lieu de résidence, notamment le fait de résider dans un quartier socialement et économiquement défavorisé (« effet quartier », cf. Coupié *et al.*, 2020).

3.1. Influence du territoire sur les parcours d'entrée dans la vie active des jeunes franciliens

L'insertion dans l'emploi est plus difficile pour les jeunes de QPV, qu'ils résident ou pas en Île-de-France. Alors que 60 % et 72 % des jeunes franciliens issus de QPV sont en emploi à trois ans et à six ans respectivement après la fin de leurs études, leurs homologues hors QPV le sont à 75 % et à 83 % aux mêmes dates. Les temps d'accès au premier emploi sont également plus longs allant de six mois pour les jeunes des QPV à douze mois pour les jeunes hors QPV, bien que la stabilité de l'emploi progresse avec le temps (Personnaz *et al.*, 2024). Parmi les franciliens résidant en QPV qui avaient un emploi stable trois ans après leur sortie du système scolaire (emploi non salarié, à durée indéterminée ou fonctionnaire), un sur dix l'a perdu trois ans plus tard. Ce pourcentage est moitié moins élevé pour les jeunes résidant hors QPV.

La typologie d'itinéraires construite par le Céreq met en exergue une hétérogénéité des parcours à l'issue de la formation initiale selon que les jeunes résident ou pas en QPV. En effet, les jeunes franciliens issus des QPV empruntent moins souvent que les autres la trajectoire d'accès rapide et durable à l'emploi à durée indéterminée (EDI) : 27 % contre 45 % pour ceux qui ne résident pas en QPV. Ils sont parallèlement plus souvent concernés par les trajectoires aux marges de l'emploi au cours des six premières années de leur vie active : 24 % suivent une trajectoire caractérisée soit par le chômage persistant soit par l'inactivité (contre 12 % pour les jeunes hors QPV). Dans une moindre mesure, les jeunes de QPV suivent également un peu plus souvent les parcours avec « interruptions » qui comprennent les successions d'emplois à durée déterminée (EDD), l'activité tardive ou encore les retours en formation (cf. graphique 1).

Graphique 1 • Trajectoires au cours des six ans qui suivent la sortie de formation initiale



EDI : emploi à durée indéterminée (CDI + Fonctionnaires + indépendants + aides familiaux).

EDD : emploi à durée déterminée (Intérim, CDD, contrats aidés...).

La variable résulte de la construction d'une typologie des trajectoires à partir des situations mensuelles d'activité (emploi (EDI et EDD), chômage, inactivité et formation ou reprise d'études).

Champ : primo-sortants du système éducatif en 2017.

Source : enquête Génération 2017, interrogation à six ans, Céreq.

3.2. Accès (rapide) à l'emploi : propagateurs et freins

Afin de neutraliser les effets de compositions liées aux différences de caractéristiques entre les jeunes issus des QPV et leurs voisins, plusieurs régressions ont été menées sur les chances d'insertion à trois ans et six ans, ainsi que sur l'accès rapide et durable à l'EDI. Les résultats mettent en évidence un effet « quartier » sur les parcours, les jeunes des QPV étant ceux qui accèdent plus difficilement à l'emploi, ceux à caractéristiques observables identiques par rapport aux autres jeunes (cf. tableau 4). En Île-de-France, l'influence négative du quartier est un peu moins marquée sur l'emploi à trois ans. Ainsi, « toutes choses égales par ailleurs », les franciliens issus des QPV ont une moindre probabilité d'être en emploi à trois ans, par rapport à ceux qui n'habitent pas dans un QPV (-23 % contre -31 % pour la France entière). À six ans l'effet « quartier » en Île-de-France est comparable à celui observé pour l'ensemble du territoire. Les jeunes franciliens des QPV ont en revanche une probabilité deux fois moins importante d'accéder rapidement et durablement à l'EDI. Cette probabilité diminue de 31 %, contre 17 % pour la France entière.

Le milieu d'origine reste par ailleurs déterminant dans le parcours professionnel des jeunes (Dabet *et al.*, 2023). Ainsi, les jeunes issus d'un ménage monoactif d'un employé ou d'un ouvrier connaissent davantage de difficultés dans leur insertion professionnelle au cours des six premières années de la vie active. Parmi les variables de parcours scolaire, le fait d'être diplômé du supérieur conditionne fortement les reprises d'emploi notamment sur l'accès rapide et durable à l'EDI. Ainsi, les chances d'être en emploi à six ans sont respectivement deux et trois fois plus importantes pour les jeunes diplômés du supérieur court (bac+2, 3 et 4) et ceux diplômés du supérieur long (bac+5 et plus). Les trajectoires scolaires caractérisées par l'absence de redoublement ou l'obtention du bac avec mention sont aussi des marqueurs importants de l'insertion professionnelle future des jeunes. Enfin, l'alternance exerce une influence positive en matière d'insertion pour l'ensemble des jeunes, comme cela a déjà été démontré (Personnaz & Sawadogo, 2024).

Tableau 4 • Déterminants de la probabilité d'être emploi et de connaître un accès rapide et durable à l'EDI aux cours des premières années de vie active (odds ratio)

Caractéristiques des jeunes	Île-de-France			France entière		
	En emploi		Accès rapide et durable à l'EDI	En emploi		Accès rapide et durable à l'EDI
	3 ans après la sortie d'études	6 ans après la sortie d'études	Au cours des 6 ans	3 ans après la sortie d'études	6 ans après la sortie d'études	Au cours des 6 ans
Réside en QPV à la fin des études (<i>réf. non</i>)	0,77***	0,81***	0,69***	0,69***	0,84***	0,83***
Femme (<i>réf. homme</i>)	0,90***	0,70***	0,80***	0,82***	0,74***	0,65***
Redoublement avant la 6ème (<i>réf. non</i>)	0,92***	0,95**	0,90***	0,75***	0,77***	0,86***
Mention au bac (<i>réf. non</i>)	1,43***	1,34***	1,31***	1,20***	1,03***	1,26***
Sortant d'alternance (<i>réf. non</i>)	1,75***	1,69***	2,39***	1,67***	2,05***	2,67***
Emploi rémunéré pendant les études (<i>réf. non</i>)	1,038**	1,24***	1,12***	1,34***	1,37***	1,35***
Plus haut niveau d'études atteint : non diplômé	0,45***	0,39***	0,10***	0,32***	0,29***	0,22***
Plus haut niveau d'études atteint : CAP-BEP	0,46***	0,78***	0,74***	0,63***	0,62***	0,60***
Plus haut niveau d'études atteint : bac	<i>réf.</i>	<i>réf.</i>	<i>réf.</i>	<i>réf.</i>	<i>réf.</i>	<i>réf.</i>
Plus haut niveau d'études atteint : bac+2, 3 et 4	1,36***	1,95***	1,87***	1,68***	1,86***	1,98***
Plus haut niveau d'études atteint : bac+5 et plus	1,96***	3,09***	2,84***	2,41***	2,98***	3,41***
Ménage monoactif (ouvrier ou employé) (<i>réf. non</i>)	0,78***	0,65***	0,75***	0,81***	0,83***	0,91***
Issu de l'immigration (<i>réf. non</i>)	0,91***	1,06**	1,14***	0,75***	0,79***	0,91***

Significatif au seuil de : ** 5 % ; *** 1 %.

Champ : primo-sortants du système éducatif en 2017.

Source : enquête Génération 2017, interrogation à six ans, Céreq.

Des régressions menées à la fois sur les jeunes résidant en QPV et les jeunes résidant hors QPV montrent que le rôle « protecteur » de l’alternance et du diplôme face au chômage est plus marqué pour les jeunes issus des QPV franciliens, notamment au cours des trois premières années de vie active (tableau 5). Ainsi, « toutes choses égales par ailleurs », les sortants d’alternance et les diplômés du supérieur issus des QPV multiplient par 1,97 et 2,47 leurs chances de retour à l’emploi, contre respectivement 1,64 et 1,96 pour les jeunes qui ne résidaient pas en QPV à la fin de leurs études. Bien que les effets se resserrent au bout de 6 ans, ce sont les premières années de vie active qui sont les plus importantes.

Tableau 5 • Déterminants de la probabilité d’être employé aux cours des premières années de vie active selon le lieu de résidence (QPV ou non) en fin d’études (odds ratio)

	Île-de-France	
	En QPV en fin d’études	Hors QPV en fin d’études
Caractéristiques des jeunes	Emploi à 3 ans	
Femme (<i>réf. homme</i>)	1,21***	0,88***
Redoublement avant la 6ème (<i>réf. non</i>)	0,67***	0,86 (ns)
Mention au bac (<i>réf. non</i>)	1,51***	1,82***
Sortant d’alternance (apprentissage/contrat pro) (<i>réf. non</i>)	1,97***	1,64***
Emploi rémunéré pendant les études	1,21***	1,01 (ns)
Diplômé du supérieur (<i>réf. non</i>)	2,47***	1,96***
Ménage monoactif d’ouvrier ou d’employé (<i>réf. non</i>)	0,65***	0,76***
Issu de l’immigration (<i>réf. non</i>)	1,11**	0,87***

Significatif au seuil de : ** 5 % ; *** 1 %.

Champ : primo-sortants du système éducatif en 2017.

Source : enquête Génération 2017, interrogation à six ans, Céreq.

3.3. Déclassement à l’embauche et discriminations ressenties

L’analyse des correspondances entre le diplôme et la qualification de l’emploi montre que les jeunes franciliens issus des QPV sont plus souvent « déclassés » que leurs voisins hors QPV. Parmi les emplois occupés six ans après la fin d’études, 47 % des jeunes diplômés du supérieur issus des QPV n’occupent pas d’emplois de cadres, contre 37 % pour les jeunes diplômés du supérieur hors QPV. D’autres études montrent en effet que l’accès à un emploi de cadre est plus entravé pour les jeunes des QPV (Apec, 2023).

Au-delà des discriminations que les jeunes franciliens qui résident en QPV ressentent au quotidien (Balazard *et al.*, 2021), ils font également état de discriminations à l’embauche ou dans l’exercice de leur emploi. Cela concerne 25 % de cette population (18 % de ceux qui n’habitent pas dans un QPV) et six personnes sur dix disent avoir été victimes de discrimination plus d’une fois. Les motifs de discrimination les plus courants, bien plus fréquents pour les habitants des QPV avec des écarts qui vont souvent du simple au double par rapport aux autres, sont l’origine ethnique (47 %), la couleur de la peau (43 %), l’apparence physique (42 %) et le quartier de résidence (41 %). Pour les autres jeunes de la cohorte, hors QPV, ce sont les discriminations qui concernent l’origine ethnique, l’apparence physique et le sexe qui sont les plus citées.

Conclusion : dans les QPV franciliens, des jeunes comme les autres ?

L'enquête Génération permet de décrire de manière précise les parcours des jeunes à l'issue de leurs études, notamment au regard de leur lieu d'habitation. Les jeunes franciliens vivent dans une région qui se caractérise par de conséquents contrastes socio-économiques. Parmi eux, une proportion élevée réside dans des QPV, bien plus importants en nombre que dans le reste du territoire national. Ils cumulent les difficultés et les handicaps liés à leur lieu de résidence, ils subissent l'effet « quartier » déjà démontré par plusieurs études, cependant ils évoluent dans un contexte économique *a priori* plus favorable, au sens où l'offre de formation et l'activité économique, ainsi que le réseau des transports sont plus denses qu'ailleurs. Cela leur permet d'accéder plus facilement aux études et à l'apprentissage. Cependant, les écarts avec leurs homologues qui ne vivent pas dans les QPV sont flagrants : leur accès à un emploi stable est deux fois plus retardé, leur taux d'accès à l'EDI est deux fois moins important, leur taux de chômage est deux fois plus élevé. Par contre, ceux qui ont eu une opportunité précoce de se rapprocher du marché du travail, au moyen de l'alternance ou de l'exercice d'un emploi rémunéré pendant leurs études, ont des probabilités d'accéder à l'emploi plus fortes que leurs congénères ne résidant pas en QPV. Mais, l'élément qui leur procure l'avantage le moins négligeable pour trouver un emploi à l'issue de leur parcours scolaire est l'acquisition d'un diplôme de l'enseignement supérieur, notamment universitaire. Les jeunes des QPV, en Île-de-France comme partout ailleurs, font face à davantage de difficultés au regard de leur scolarité ; à diplôme équivalent avec les autres jeunes un « effet quartier » subsiste. Cependant, pour ceux qui réussissent à mener leurs études à terme, à obtenir un diplôme de niveau bac+5 ou bac+8, l'effet « protecteur » du diplôme est plus important que pour les jeunes qui ne résident pas dans les QPV. L'enseignement supérieur étant en grande partie public et gratuit, pour le moment, en France, la suppression de la sélectivité à l'entrée contribuera à la réduction des inégalités entre territoires.

Bibliographie

- Acs, M. & Boussad, N. (2022). En Île-de-France, les enfants de 3 à 17 ans sont très nombreux, excepté à Paris. *Insee Flash Île-de-France*, 63.
- Aliaga, C. & Lê, J. (2016). L'insertion des jeunes sur le marché du travail : l'emploi est majoritaire chez les plus diplômés, l'inactivité domine chez les non-diplômés. Dans Insee, *France, portrait social* (p. 43-57).
- Apec (2023). *Diplômés du supérieur issus des QPV. Des difficultés majeures à surmonter pour le diplôme mais aussi pour l'accès à l'emploi cadre*. Apec, collection « Trajectoires. Parcours & inégalités ».
- Balazard, H., Belgacem, S. H., Carrel, M., Kaya, S., Purenne, A., Roux, G. & Talpin J. (2021). *L'épreuve de la discrimination : enquête dans les quartiers populaires*. Paris : PUF.
- Bayardin, V., Bertaux, F. & Herviant J. (2021). En 2017, l'Île-de-France reste la région où les écarts de niveaux de vie sont les plus importants, notamment à Paris. *Insee Analyses Île-de-France*, 135.
- Beaud, S. (2002). *80 % au bac... Et après ? Les enfants de la démocratisation scolaire*. Paris : La Découverte.
- Belmessous, H. (2022). *Petite histoire politique des banlieues populaires*. Syllepse.
- Berthelot, L. & Veal, D. (2024). En Île-de-France, 14 % des habitants vivent dans les quartiers prioritaires de la politique de la ville. *Insee Analyses Île-de-France*, 189. <https://www.insee.fr/fr/statistiques/8240964>
- Blache, G. & Prokavas, N. (2023). Parcours d'insertion des jeunes des quartiers défavorisés. Dans P. Caro & A. Checcaglini (éd.), *Territoires et parcours. De nouvelles trajectoires d'emploi et de formation à l'épreuve des territoires ?* (p. 131-144). Marseille : Céreq, collection « Céreq Échanges » (n° 19).
- Bourdieu, P. & Passeron, J.-C. (1970). *La Reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris : Minuit.

- Cohen, C. & Potin-Finette, A. (2024). Portrait des nouveaux quartiers prioritaires de la politique de la ville en France métropolitaine. *Insee Première*, 2008.
- Couppié, T., Dieusaert, P. & Vignale, M. (2020). Que deviennent les jeunes des quartiers prioritaires de la ville après leur bac ? *Céreq Bref*, 391.
- Dabet, G., Épiphanie, D. & Personnaz, E. (2024). Origine sociale, diplôme et insertion : la force des liens. *Céreq Bref*, 452.
- Dabet, G., Épiphanie, D. & Personnaz, E. (2023). Parcours scolaires et insertion professionnelle : l'implacable effet de l'origine sociale. Enquête 2020 auprès de la Génération 2017. *Céreq Études*, 51.
- Di Paola, V., Épiphanie, D. & Del Amo, J. (2023). Inégalités de genre en début de vie active, un bilan décourageant. *Céreq Bref*, 442.
- Flamand, J. (2020). Quelle influence du diplôme sur la participation au marché du travail ? France Stratégie, *La note d'analyse*, 85.
- Frouillou, L., Pin, C. & Van Zanten, A. (2020). Les plateformes APB et *Parcoursup* au service de l'égalité des chances ? L'évolution des procédures et des normes d'accès à l'enseignement supérieur en France. *L'Année sociologique*, 70, 337-363.
- Gerardin, M. & Pramil, J. (2023). En 15 ans, les disparités entre quartiers, mesurées selon le revenu, se sont accentuées dans la plupart des grandes villes. *Insee analyses*, 79.
- Jugnot, S. (2023). L'accès à l'emploi des immigrés et enfants d'immigrés de la Génération 2017. *Céreq Bref*, 434.
- Merlin, F. & Wierup, E.-L. (2022). Sortants du supérieur : le niveau de diplôme ne résume pas les trajectoires d'insertion. *Céreq Bref*, 426.
- Personnaz, E. & Sawadogo, A. F. W. (2024). L'alternance, un plus pour les jeunes des QPV, à condition d'y accéder. *Céreq Bref*, 455.
- Personnaz, E., Sawadogo, A. F. W. & Robin, J. (2024). *Évolution de l'insertion professionnelle des jeunes des quartiers prioritaires de la politique de la ville entre la Génération 2010 et la Génération 2017*. ONPV-ANCT-Céreq, collection « Comprendre ».
- Renaud, A. & Sémécurbe, F. (2016). Les habitants des quartiers de la politique de la ville. La pauvreté côtoie d'autres fragilités. *Insee Première*, 1953.
- Truong, F. (2022). *Jeunesses françaises. Bac+5 made in banlieue*. Paris : La Découverte.
- Truong, F. (2013). La discipline du choix. De l'orientation scolaire après le bac en Seine-Saint-Denis. *Tracés, revue de Sciences humaines*, 45-64.

Mobilités résidentielles après le bac : incidences sur les parcours scolaires et professionnels des jeunes des quartiers prioritaires (QPV)

Elsa Personnaz* et Arthur Félix W. Sawadogo**

Introduction

Les quartiers prioritaires de la politique de la ville (QPV) sont des zones urbaines où se concentrent les difficultés socio-économiques, avec un taux de chômage élevé et une population souvent défavorisée¹.

Des études antérieures, notamment celles menées par le Céreq et par l'Observatoire national de la politique de la ville (ONPV), ont mis en évidence les défis spécifiques auxquels font face les jeunes résidant dans ces quartiers en termes de scolarité et par la suite d'insertion professionnelle (Couppié, Dieusaert & Vignale, 2020). Ces jeunes ont moins fréquemment accès à l'emploi, y compris à des emplois de qualité lorsqu'ils ou elles parviennent à y accéder, du fait de leurs caractéristiques scolaires, elles-mêmes liées à leur origine sociale modeste, ou d'un « effet territorial » lié entre autres à l'éloignement des opportunités d'emploi ou encore des pratiques discriminatoires sur le marché du travail en lien avec la stigmatisation de ces quartiers (Couppié, 2013 ; Henrard & Vignale ; 2020).

Si les études réalisées jusqu'à présent, à partir des enquêtes Génération, s'attachent essentiellement à identifier les jeunes résidant dans un quartier prioritaire au moment du bac (Couppié, Dieusaert & Vignale, 2020) ou à la fin de leurs études (Couppié, 2013 ; Henrard & Vignale ; 2020 ; Personnaz & Sawadogo ; 2024a ; 2024b), puis à examiner leurs conditions d'insertion une fois entrés sur le marché du travail, ces approches masquent certaines réalités. Elles ne prennent notamment pas en compte les éventuelles mobilités résidentielles de cette population au cours de la scolarité, en particulier après le baccalauréat. La période qui suit l'obtention du bac est en effet marquée par une importante mobilité géographique². Si l'offre d'enseignement supérieure est riche, elle reste inégalement répartie sur le territoire (Fabre & Pawlowski, 2019). La propension à la mobilité d'études dépend donc du territoire d'origine et en particulier de sa nature plus ou moins isolée et rurale. Mais la prise en compte de la distance physique du lieu de vie de l'individu à l'établissement visé et des ressources sociales et économiques des familles doit être complétée par celle d'un éventuel ancrage et attachement territorial (Dupray, 2023). La mobilité spatiale s'apparente en effet à un « *franchissement de limites socialement significantes* » (Piolle, 1990).

Les jeunes des QPV sont potentiellement concernés par ces différents freins. Si les QPV recouvrent des quartiers essentiellement urbains, ils ne se situent pas tous au sein de grandes unités urbaines disposant d'une offre de formation supérieure diversifiée et conséquente. De plus, l'offre de transport en commun ne permet pas toujours de rejoindre facilement les pôles universitaires. Par ailleurs, la faiblesse des ressources économiques et sociales se double pour une partie d'entre eux d'un ancrage local, d'une sociabilité amicale et familiale permettant de bénéficier du capital d'autochtonie qui peuvent comme pour les jeunes ruraux, freiner la mobilité. Les parcours de formation, et d'insertion, s'inscrivent dans un monde connu et familier, celui du territoire d'origine et les coûts psychologique et économique du départ sous-tendent le sentiment d'appartenance (Caro & Checcaglini, 2025).

Cette étude ne permet pas d'apprécier objectivement les freins à la mobilité d'études mais elle cherche à comparer les parcours de formation et d'insertion professionnelle des jeunes restés en QPV à ceux des

* Céreq.

** Céreq/IREDU (UR 7318), Université Bourgogne Europe.

¹ Cet article a été réalisé avec la collaboration de Carla Ilardi, étudiante en Master 2 recherche en économie à Aix-Marseille School of Economics (AMSE).

² En 2022, parmi le demi-million de néo-bacheliers résidant en France, 58 % quittent la zone d'emploi de leur domicile pour rejoindre la formation qu'ils ont acceptée et 17 % changent de région (Avila *et al.*, 2025).

mobiles. Nous formulons en effet l'hypothèse de parcours scolaires et professionnels différenciés selon l'existence ou l'absence d'une mobilité après le baccalauréat et cherchons à mieux cerner l'impact du territoire, ici des quartiers prioritaires, sur ces parcours. Sont donc identifiées trois catégories : les sédentaires d'une part et, d'autre part, parmi les mobiles, ceux qui ont quitté le QPV et ceux qui résident en QPV à la fin de leurs études mais n'y résidaient pas au moment du bac. Si la mobilité appréhendée dans cette étude est avant tout socio-territoriale – les jeunes changent d'espace socio-économique, c'est-à-dire : restent, quittent, ou viennent résider dans un QPV dans le cadre de leurs études post-bac – il convient de noter que pour bon nombre de ces jeunes, la poursuite d'études dans le supérieur est également marquée par une mobilité géographique, à l'échelle du département ou de la région, impliquant pour eux bien souvent une décohabitation³.

Les données mobilisées sont issues de l'enquête 2020 sur la Génération 2017. Elles permettent notamment de repérer les jeunes qui ont habité dans un quartier prioritaire à deux moments précis de leur parcours scolaire qui nous intéressent ici : lors de l'année terminale du cycle de baccalauréat et au moment de la sortie du système éducatif.

L'étude est articulée en trois parties. La première propose une description des données mobilisées ainsi que la méthodologie utilisée pour les traiter et identifier notre population d'intérêt. La seconde partie brosse le portrait sociodémographique et scolaire des jeunes qui ont résidé dans un QPV à un moment de leur parcours scolaire. La troisième partie s'attache à examiner leurs conditions d'insertion au regard de plusieurs indicateurs, puis à les comparer à celles des non-résidents en QPV.

1. L'enquête Génération 2017 pour appréhender les mobilités des jeunes

L'étude s'appuie sur les données de l'enquête 2020 du Céreq auprès de 25 000 jeunes sortis du système éducatif en 2017, quel que soit leur niveau d'études ou domaine de formation. Représentative de l'ensemble des 745 000 jeunes sortis cette année-là des établissements de formation en France (métropolitaine + DOM), cette enquête permet non seulement de retracer leur itinéraire scolaire mais aussi de reconstituer mois par mois, grâce au calendrier d'activité mensuel, leur situation professionnelle depuis la fin de leurs études.

Elle fournit également des informations rétrospectives sur le lieu de résidence à deux moments clés du parcours de formation : lors de l'année terminale du bac et lors de la dernière année d'études, avant l'entrée dans la vie active. Grâce au travail de géoréférencement de l'ANCT – réalisé, dans le cadre de son partenariat avec le Céreq, à partir des adresses fournies par les jeunes lors de l'enquête – il nous était possible d'identifier et distinguer, pour chacune de ces périodes, les jeunes résidant dans un QPV de ceux et celles habitant hors de ces quartiers, puis de repérer d'éventuelles mobilités résidentielles, vers ou hors de ces quartiers, entre ces deux points du parcours⁴.

Le champ de l'étude a été restreint aux jeunes détenteurs au moins d'un diplôme de niveau 4 (bac professionnel, bac général ou technologique et autres diplômes de niveau 4) et sortants de l'enseignement supérieur. Ce sont donc 15 626 individus, représentatifs de 436 715 jeunes sortants du supérieur à l'échelle nationale, qui ont été retenus. Ils ont été répartis en quatre groupes selon qu'ils aient ou non résidé dans un quartier prioritaire durant leurs études, et qu'ils aient ou non connu une mobilité, vers ou en dehors de ces quartiers, au cours de cette période.

Le premier groupe est constitué des jeunes qui sont restés dans un quartier prioritaire de la ville (QPV) après le bac (annexe 1). Ce groupe concerne 5 % de l'échantillon d'analyse. Bien que considérés comme non-mobiles au regard de notre problématique, il est important de noter que près d'un jeune sur vingt appartenant à ce groupe résidaient à la fin de ses études dans un département différent de celui de l'année terminale du bac (annexe 2). Le deuxième groupe est composé des jeunes qui ont quitté les QPV, après le bac. Ils ont connu une mobilité vers un autre quartier non classé prioritaire qui, dans un peu plus de six cas sur dix, a

³ Les mobilités observées peuvent être en grande partie considérées comme des mobilités d'études, comme en témoignent la part élevée de jeunes ayant décohabité parmi les mobiles. Ainsi, par exemple, seuls 15 % de ceux venus en QPV après le bac résident chez leurs parents ou leur famille la dernière année de formation contre 83 % de ceux restés en QPV.

⁴ Les mobilités résidentielles d'un QPV à un autre n'ont pas été appréhendées dans ce travail.

conduit à un changement de département, et dans près de quatre cas sur dix à un changement de région. Le troisième groupe est constitué des jeunes venus résider dans un QPV après le bac. Représentant 3 % de la population d'études, ces jeunes, qualifiés ultérieurement de « néo-résidents », ont un point commun avec ceux du premier groupe : ils résidaient tous au sein d'un QPV avant leur entrée sur le marché du travail. Leur mobilité vers un QPV a engendré un changement de département pour les trois quarts d'entre eux. Enfin, le quatrième et dernier groupe rassemble les jeunes qui n'ont pas résidé dans un QPV à ces deux périodes. Ils représentent 91 % de notre échantillon et regroupent un panel d'individus très dissemblables⁵. Un peu plus d'un tiers des jeunes de ce groupe ont connu une mobilité interdépartementale, un quart pour une mobilité interrégionale.

2. Qui sont les jeunes qui ont résidé dans un QPV, à un moment de leur parcours de formation initiale ?

2.1. Profil sociodémographique

La population d'intérêt est majoritairement féminine (55 % de l'ensemble), quel que soit le groupe considéré. Cette surreprésentation des femmes s'explique par le champ retenu dans cette étude, qui exclut les non-diplômés et les diplômés du secondaire n'ayant pas accédé à l'enseignement supérieur. Les femmes sont en effet, dans la Génération 2017 (Le Bayon *et al.*, 2022) comme dans les générations précédentes (voir par exemple Couppié & Épiphanie, 2019), moins nombreuses parmi les non-diplômés et les titulaires d'un diplôme du secondaire comme plus haut diplôme. La surreprésentation des femmes est néanmoins encore plus importante dans le groupe des jeunes ayant quitté les QPV après l'obtention du bac (62 %) (tableau 1).

⁵ Trois sous-ensembles d'individus peuvent être distingués au sein des jeunes qui n'ont pas résidé dans un QPV : 1) les jeunes ayant résidé aussi bien au moment du bac qu'à la fin des études, en dehors d'un quartier prioritaire mais une unité urbaine contenant au moins un QPV (voisins à deux périodes) ; 2) jeunes qui ont habité en dehors d'une unité urbaine contenant un QPV au cours des deux périodes considérées (« jamais voisins ») ; et 3) jeunes ayant résidé dans une unité urbaine contenant au moins un QPV à un moment donné (soit au bac, soit à la fin des études), mais en dehors d'une telle unité à l'autre période. Les caractéristiques de ces sous-groupes sont décrites dans le *Working Paper* (cf. Ilardi, Personnaz & Sawadogo, 2025).

Tableau 1 • Caractéristiques sociodémographiques de la population

	Jeunes...				
	Restés en QPV après le bac	Ont quitté les QPV après le bac	Venus en QPV après le bac	N'ayant jamais été en QPV	Ensemble
Âge moyen à la fin des études	22	24	25	23	23
Genre					
Homme	43	38	43	45	45
Femme	57	62	57	55	55
Origine migratoire					
Deux parents indigènes	40	50	63	83	80
Descendants*	40	35	12	10	12
Immigrés**	16	12	24	6	7
Non codé	4	3	1	1	1
Origine sociale (1)					
Favorisée	3	12	22	22	21
Intermédiaire	34	31	45	51	50
Défavorisée	60	56	32	25	27
Non codée	3	1	1	2	2
Bourse sur critères sociaux	71	57	43	35	38
Total	5	1	3	91	100

* Au moins 1 des 2 parents est né étranger à l'étranger et le jeune est né en France.

** Au moins 1 des 2 parents est né étranger à l'étranger et le jeune est né à l'étranger.

(1) La nomenclature reprend, en l'agréant, celle de la PCS Ménage. Individus d'origine favorisée : ménages à dominante cadre ; intermédiaire : dominante intermédiaire, employé et indépendant ; défavorisée : dominante ouvrière, ménages monoactifs employé/ouvrier et inactifs.

Champ : jeunes sortants du supérieur.

Source : enquête Génération 2017, interrogation 2020.

Les trois populations identifiées ont en commun des origines sociales plus défavorisées et des origines migratoires plus fréquentes que les jeunes n'ayant jamais résidé en QPV. Leurs profils présentent néanmoins des caractéristiques spécifiques. Les jeunes du premier groupe, à savoir ceux restés en QPV après le bac, ont les origines sociales les plus modestes et sont les plus nombreux à être issus de l'immigration : 60 % sont enfants de ménages défavorisés et 40 % ont au moins un de leur parent né étranger à l'étranger. Ces proportions sont plus élevées que dans le groupe 2 (respectivement 56 % et 35 %) et surtout que dans le troisième groupe, celui des jeunes venus en QPV après leur bac (32 % et 12 %). Ainsi, ces derniers sont plus fréquemment que les précédents (22 % vs 12 % vs 3 %) issus de ménages favorisés, c'est-à-dire dans lesquels au moins l'un des parents est cadre. Leur origine sociale se révèle assez comparable à celles des jeunes n'ayant jamais vécu en QPV.

Les caractéristiques sociodémographiques des jeunes du troisième groupe se rapprochent de celles de l'ensemble de la population à une exception notable : la part de jeunes étrangers, beaucoup plus élevée en leur sein (24 % contre 16 % dans le groupe 1, 12 % dans le groupe 2 et 7 % sur l'ensemble de la population considérée).

2.2. Parcours scolaire et plus haut niveau de diplôme

Les jeunes qui ont, à un moment de leur scolarité, résidé dans un QPV ne constituent donc pas une catégorie homogène, tant du point de vue de leurs caractéristiques sociodémographiques que de celui de leur parcours scolaire.

Les jeunes restés en QPV après leur bac sont les moins diplômés : bien que sortants du supérieur, 43 % ne sont pas parvenus à y obtenir un diplôme et ont par conséquent quitté la formation initiale avec un bac comme plus haut diplôme, professionnel pour 16 % d'entre eux (tableau 2). 38 % sont diplômés du premier cycle de l'enseignement supérieur (bac+2/3/4) et seuls 19 % ont accédé à un diplôme de niveau équivalent au moins à un bac+5, parmi lesquels les diplômés d'école de commerce ou d'ingénieurs ou les docteurs sont très minoritaires.

En revanche, ceux qui ont quitté les QPV ont une structure par diplôme qui les rapproche de la population d'ensemble, avec une proportion plus élevée de diplômés du supérieur long (43 % vs 38 %). Les jeunes arrivés en QPV après le bac sont les plus diplômés : près de la moitié sont diplômés du supérieur long (49 %). Qu'ils aient quitté le QPV ou qu'ils y soient arrivés après leur bac, les jeunes sont proportionnellement plus nombreux à être titulaires d'un diplôme de niveau bac+5 de type master : 30 % pour les premiers, 35 % pour les seconds, soit 5 et 10 points de plus que la population dans son ensemble. Ils sont également légèrement plus nombreux à détenir un doctorat, mais ne se distinguent pas au regard de la part de diplômés d'écoles de commerce et d'ingénieurs.

Tableau 2 • Caractéristiques scolaires

	Jeunes...				Ensemble
	Restés en QPV après le bac	Ayant quitté les QPV après le bac	Venus en QPV après le bac	N'ayant jamais été en QPV	
Plus haut niveau de diplôme					
Secondaire	43	20	18	22	22
<i>Bac pro - BT - BP - MC et autres diplômes de niveau 4</i>	16	6	1	5	5
<i>Bac technologique ou général</i>	27	14	17	17	17
Supérieur court	38	37	32	40	40
<i>Bac+2 hors santé social</i>	22	12	12	17	17
<i>Bac+2/3/4 santé social</i>	2	5	4	5	5
<i>Licence professionnelle</i>	5	9	5	8	8
<i>Licence générale et autre bac+3/+4</i>	9	11	11	10	10
Supérieur long	19	43	50	38	38
<i>Bac+5 - hors écoles</i>	14	30	35	25	25
<i>Écoles de commerce et d'ingénieurs</i>	4	9	10	10	10
<i>Doctorat</i>	1	4	5	3	3
Voie de formation					
<i>Voie scolaire</i>	84	75	83	79	80
<i>Alternance (apprentissage ou contrat pro)</i>	16	25	17	21	20
Spécialité de la formation					
<i>Générale</i>	27	31	30	30	30
<i>Industrielle</i>	14	12	14	18	17
<i>Tertiaire</i>	59	57	56	52	53
Redoublement avant l'entrée en sixième	14	7	2	4	5
Total	5	1	3	91	100

Champ : jeunes sortants du supérieur.

Source : enquête Génération 2017, interrogation 2020.

Les jeunes venus en QPV au cours de leurs études se distinguent par une proportion plus élevée de mention très bien obtenue au baccalauréat : 27 % pour 4 % des jeunes de la catégorie 2 et 1 % seulement de ceux de la catégorie 1 (tableau 3). Ceci peut s'expliquer en partie par le profil sociodémographique de cette population et ses origines migratoires. En effet, les néo-résidents sont plus souvent issus d'un milieu social favorisé ou intermédiaire, un environnement social qui apparaît sans doute davantage propice à la réussite scolaire et donc à la poursuite d'études longues du fait d'un accès plus important à un capital social ou culturel. De même, cette population comprend une part plus importante de jeunes immigrés (24 % ; tableau 2), ayant résidé et préparé leur bac (ou équivalent) à l'étranger (annexe 2), et qui ont donc poursuivi leurs études en France dans le supérieur à l'issue d'une sélection pratiquée par les établissements d'enseignement, principalement sur la base de leurs résultats scolaires au bac (ou diplôme équivalent) et/ou post-bac pour ceux qui candidaient pour une formation diplômante de niveau 6 ou plus.

Tableau 3 • Type de bac et mention obtenue

	Jeunes...				
	Restés en QPV après le bac	Ayant quitté les QPV après le bac	Venus en QPV après le bac	N'ayant jamais été en QPV	Ensemble
Type de bac obtenu et mention					
Bac général	45	61	57	64	63
Bac technologique	31	24	19	20	21
Bac professionnel	23	15	7	12	12
Indéterminé	0	0	17	3	4
Mention au bac					
Non, aucune ou passable	59	47	34	40	40
Oui, assez bien	30	29	23	33	32
Oui, bien	9	20	16	17	17
Oui, très bien	1	4	27	11	11

Champ : jeunes sortants du supérieur.

Source : enquête Génération 2017, interrogation 2020.

Enfin, les trois populations se distinguent également en matière de recours à l'alternance (tableau 3). Si, en moyenne, cette modalité de formation concerne 20 % de la population, cette proportion s'élève à 25 % pour ceux qui quittent les QPV après le bac, et se situe à 16 % et 17 % respectivement pour ceux qui restent ou sont venus résider dans les QPV. Si l'accès à l'alternance se révèle plus limitée pour les jeunes des QPV, de récents travaux montrent que cette voie de formation leur procure des bénéfices plus élevés que les autres en matière de réussite scolaire (Personnaz & Sawadogo, 2024c, 2025). En effet, les jeunes alternants, en particulier ceux originaires d'un quartier prioritaire, obtiennent plus fréquemment leur diplôme de fin de formation que les sortants de la voie scolaire, dans le secondaire comme dans le supérieur (Personnaz & Sawadogo, 2025).

3. Des situations contrastées sur le marché du travail

3.1. Les jeunes restés en QPV : population avec les conditions d'insertion les plus dégradées sur le marché du travail

Le groupe des jeunes n'ayant pas quitté le QPV, le moins diplômé, est celui qui rencontre le plus de difficultés une fois sorti du système scolaire. Seuls 59 % de ses membres connaissent une trajectoire dominée par l'emploi, pour 73 % de l'ensemble de la population (tableau 4). Au moment de l'enquête, soit après trois ans de vie active, 67 % seulement sont en emploi (79 % de l'ensemble de la population) et 20 % sont au chômage. Ils sont moins souvent en EDI (71 % vs 77 %), de loin les plus nombreux à occuper des emplois d'employés non qualifiés (11 % vs 6 %), et donc à percevoir la rémunération mensuelle moyenne la plus basse.

Par ailleurs, les jeunes restés en QPV se distinguent par des points de vue plus négatifs sur leur emploi (graphique 1). En effet, ils estiment moins fréquemment que les autres occuper un poste correspondant à leur formation initiale (57 % vs 70 % pour les jeunes n'ayant jamais été en QPV), et sont les moins nombreux à déclarer se réaliser professionnellement (78 % vs 84 %).

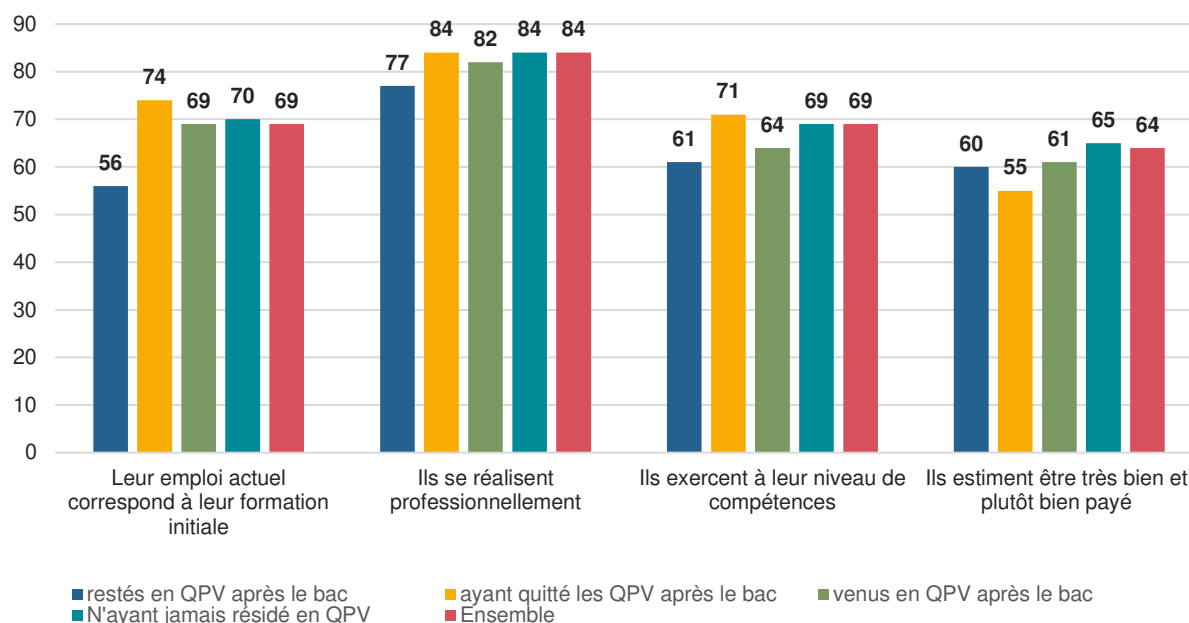
Tableau 4 • Indicateurs d'insertion

	Jeunes...				
	Restés en QPV après le bac	Ayant quitté les QPV après le bac	Venus en QPV après le bac	N'ayant jamais résidé en QPV	Ensemble
Trajectoires professionnelles sur le marché du travail (40 mois d'observations)					
Trajectoire dominée par l'emploi	59	79	71	74	73
Trajectoire en suspens	25	11	18	18	18
Trajectoire hors du marché du travail	16	10	11	8	9
Situation à trois ans					
En emploi	67	80	75	80	79
Chômage	20	11	14	11	12
Autres situation (Inactivité, service civique, etc.)	8	7	6	5	5
Formation / Reprise d'études	5	2	5	4	4
Statut de l'emploi occupé à trois ans (1)					
En EDI	71	74	78	77	77
Non Salarié	5	5	5	5	5
CDI, Fonctionnaire	66	69	73	72	72
En EDD	29	26	22	23	23
Contrat aidé	5	4	3	4	4
Emploi à durée déterminé	19	18	17	17	17
Intérim	5	4	2	2	2
PCS de l'emploi à trois ans (1)					
Agriculteur et indépendant	2	5	1	2	2
Cadre	20	33	44	34	33
Profession intermédiaire	35	39	32	36	36
Employés qualifiés	24	16	13	15	16
Ouvriers qualifiés	4	3	5	4	4
Employés peu qualifiés	11	2	3	6	6
Ouvriers peu qualifiés	3	2	2	3	3
Non codée	1	0	0	0	0
Secteur d'activité					
Public	15	19	14	16	16
Privé	84	80	84	81	81
Non codé	1	1	2	3	3
Temps d'accès au premier emploi (en nombre de mois)	5	2	4	3	3
Rémunération mensuelle à trois ans (moyenne) (2)	1 720	2 065	1 945	1 924	1 919

Champ : jeunes sortants du supérieur, (1) en emploi en octobre 2020 ; (2) salariés à trois ans.

Source : enquête Génération 2017, interrogation 2020.

Graphique 1 • Opinion vis-à-vis de l'emploi



Champ : jeunes sortants du supérieur, en emploi en octobre 2020.
Source : enquête Génération 2017, interrogation 2020.

3.2. Ils ont quitté le QPV après leur bac... et ont les meilleures conditions d'accès à l'emploi

Cette catégorie de jeunes connaît les meilleures conditions d'accès à l'emploi en début de vie active : 79 % ont eu des trajectoires dominées par l'emploi, 80 % sont en emploi en octobre 2020. Ils bénéficient également de la rémunération mensuelle moyenne la plus élevée (2 065 euros). Toutefois, ils occupent un peu moins souvent des emplois en EDI que les jeunes qui n'ont jamais résidé en QPV (74 % vs 77 %) et occupent des postes de cadre presque dans les mêmes proportions (33 % vs 34 %). Ils exercent par ailleurs plus souvent leur emploi dans le secteur public que les jeunes des deux autres catégories passées par les QPV (19 % vs 14 % et 15 %) et se rencontrent plus fréquemment dans les secteurs de l'enseignement, de la santé et de l'action sociale.

Les jeunes de ce groupe sont par ailleurs ceux qui expriment le plus de satisfaction à l'égard de leur emploi : 84 % se réalisent professionnellement et 71 % estiment occuper un emploi qui correspond à leur niveau de compétences, soit le pourcentage le plus élevé de tous les groupes.

3.3. Les jeunes arrivés en QPV après leur bac, plus diplômés mais...

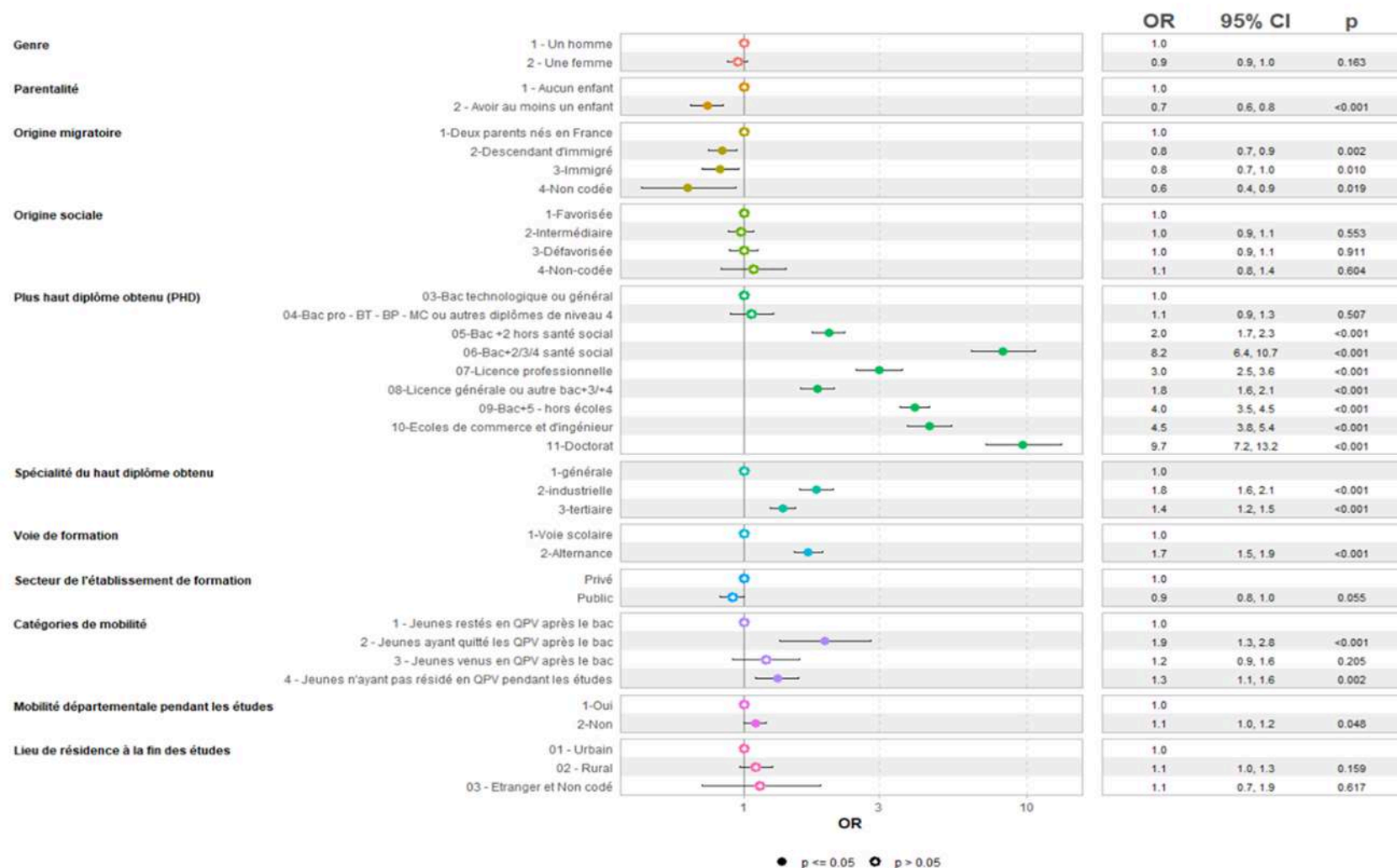
Les jeunes arrivés en QPV ont des conditions d'insertion moins favorables que ceux ayant quitté les QPV et ceux n'ayant jamais résidé dans ces quartiers durant leurs études alors qu'ils sont, et de loin, les plus diplômés : 71 % ont des trajectoires dominées par l'emploi, 75 % seulement sont en emploi en octobre 2020, soit des pourcentages inférieurs à ceux des autres groupes, à l'exception de celui des jeunes restés en QPV. En revanche, quand ils accèdent à l'emploi, celui-ci est de meilleure qualité. Ils sont plus nombreux à détenir un EDI à trois ans (78 %) et surtout plus nombreux à occuper un emploi de cadre (44 %, soit 10 points de plus que les jeunes du groupe 2 ayant quitté un QPV). Ce chiffre est à mettre en regard de la part élevée des diplômés de bac+5 et plus (50 %). Pour autant, leur salaire moyen demeure inférieur à celui des jeunes du groupe 2. Ils sont d'ailleurs parmi les plus nombreux (un tiers, à part égale avec ceux du groupe des jeunes restés en QPV), à estimer être embauchés en dessous de leur niveau de compétences et donc à ressentir un déclassement professionnel.

3.4. Des résultats statistiques confortés en partie par les modèles économétriques

Une modélisation de la probabilité de connaître une trajectoire dominée par l'emploi confirme tout d'abord les effets classiques et massifs du diplôme et de l'alternance (graphique 2) : les chances de connaître une telle trajectoire sont multipliées par 4 pour un sortant diplômé de bac+5 (hors école de commerce ou école d'ingénieurs) par rapport à un sortant possédant seulement un bac général ou technologique et par 1,7 pour un ancien alternant par rapport à un jeune issu de la voie scolaire. À l'inverse, le fait d'avoir un enfant, d'être immigré ou descendant d'immigré diminue significativement cette probabilité.

Elle souligne ensuite que, à caractéristiques sociales et scolaires comparables, les jeunes ayant quitté le QPV après leur bac ont 1,8 fois plus de chances de connaître cette trajectoire que ceux qui y sont restés. Les valeurs de ces odds ratio, également appelés rapports de chances, sont de 1,3 pour les jeunes n'ayant jamais résidé en QPV, et de 1,1 pour ceux venus y résider après le bac, soit de niveaux plus faibles que celui des jeunes ayant quitté ces quartiers.

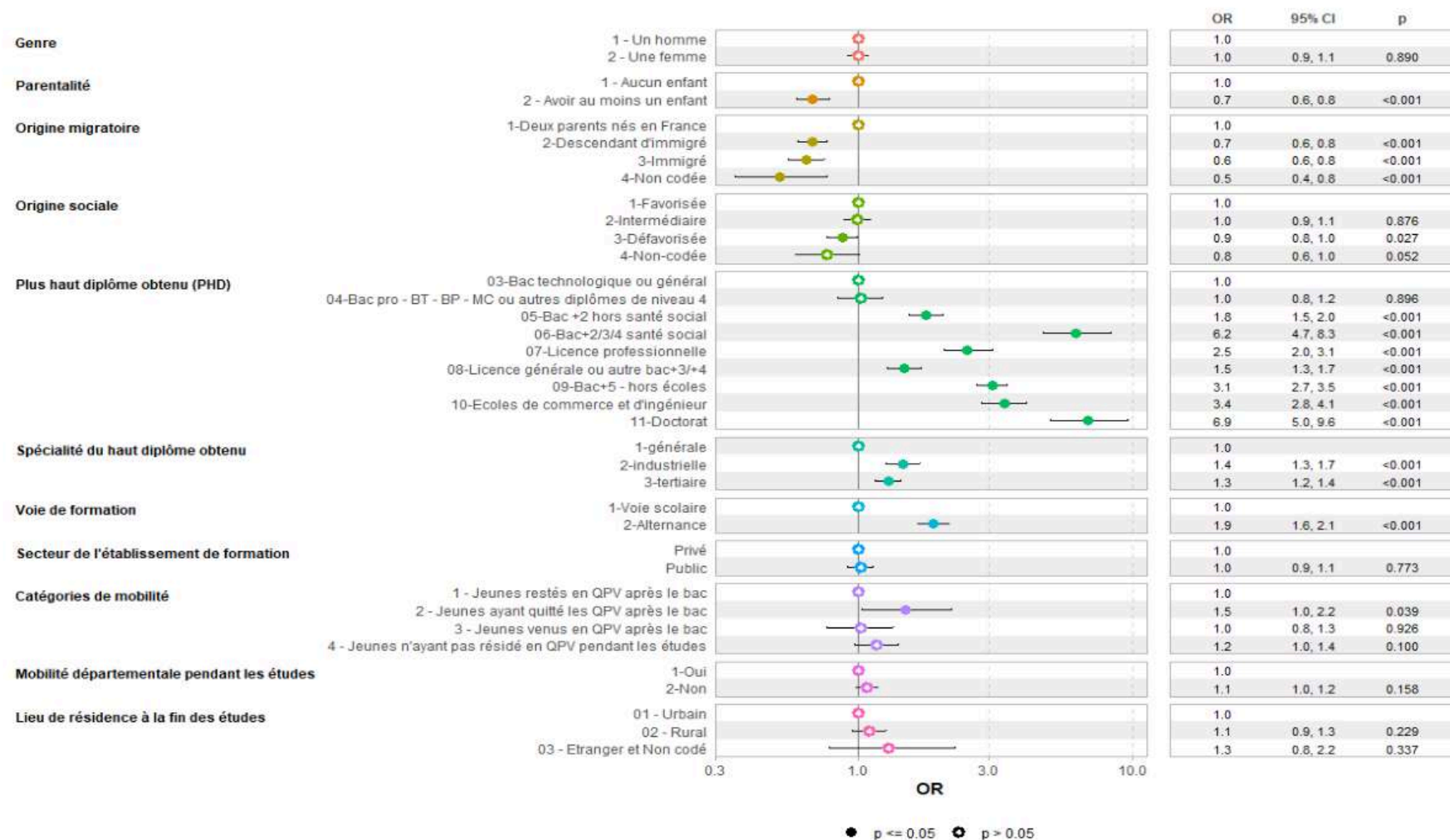
Ces constats se vérifient également dans les modèles d'accès à l'emploi, trois ans après la sortie de formation, et semblent ainsi indiquer l'existence de potentielles inégalités de traitement de la part des employeurs à l'égard des jeunes résidant en QPV au moment de leur entrée sur le marché du travail. Ils montrent surtout que l'effet stigmatisant du quartier, jadis mis en évidence dans des travaux antérieurs (cf. Henrard & Vignale, 2020 ; Personnaz & Sawadogo, 2024b), disparaît après la mobilité, témoignant ainsi de l'impact de l'adresse de l'individu sur ses chances de trouver un emploi. Mais ils suggèrent également que les individus mobiles pourraient présenter des caractéristiques non observables/mesurées dans l'enquête, telles que des compétences sociales, qui leur donneraient un avantage comparatif dans l'accès à l'emploi. De nombreux travaux ont mis en évidence l'impact, direct ou indirect, des compétences sociales sur la réussite scolaire des jeunes (Keng, 2024), sur leurs conditions d'insertion professionnelle (Morlaix & Nohu, 2019), ainsi que sur leur niveau de rémunération (Albandea & Giret, 2018).

Graphique 2 • Rapport de chances (*odd ratios*) de la probabilité de connaître une trajectoire dominée par l'emploi

Lecture : à caractéristiques comparables, les jeunes ayant quitté les QPV après le bac ont 1,9 fois plus de chances de connaître un parcours dominé par l'emploi que ceux qui y sont restés.

Champ : jeunes sortants du supérieur.

Source : enquête Génération 2017, interrogation 2020.

Graphique 3 • Rapport de chance (*odds ratio*) de la probabilité d'être en emploi au moment de l'enquête, soit à 3 ans.

Lecture : à caractéristiques comparables, les jeunes ayant quitté les QPV après le bac ont 1, 5 fois plus de chances d'être en emploi au moment de l'enquête que ceux qui y sont restés.

Champ : jeunes sortants du supérieur.

Source : enquête Génération 2017, interrogation 2020.

Conclusion

Cette étude se distingue des travaux antérieurs sur les habitants des quartiers prioritaires en examinant, d'une part, les mobilités résidentielles des jeunes pendant leurs études et, d'autre part, leurs parcours professionnels selon le sens de cette mobilité, vers ou hors de ces quartiers. Elle met en évidence plusieurs enseignements.

Premièrement, elle révèle des différences marquées en termes de caractéristiques sociodémographiques et scolaires entre les jeunes. Les trois groupes identifiés – les jeunes restés en QPV après le bac, ceux ayant quitté ces quartiers après l'obtention du diplôme et enfin ceux qui y ont emménagé après le bac – partagent des origines sociales plus modestes et une plus forte proportion d'origine migratoire que ceux n'ayant jamais résidé en QPV durant leurs études. Toutefois, leurs profils présentent des spécificités. Les jeunes restés en QPV après le bac sont issus des milieux les plus défavorisés et constituent la population la moins diplômée : près de quatre sur dix quittent l'enseignement supérieur sans obtenir de diplôme. À l'inverse, les néo-résidents, comportant une forte proportion d'immigrés, sont plus fréquemment issus de ménages favorisés. Ils constituent aussi la population la plus diplômée de la Génération 2017, avec près de la moitié ayant obtenu un diplôme de second cycle de l'enseignement supérieur (bac+5 et plus). Les mobilités résidentielles, qu'elles s'opèrent vers ou hors des quartiers prioritaires, concernent donc des profils spécifiques de jeunes, plus souvent issus de milieux favorisés ou intermédiaires.

Deuxièmement, l'étude montre que les trajectoires professionnelles de ces jeunes ne dépendent pas seulement de leur parcours scolaire, mais aussi de leurs origines sociale et migratoire et de leur trajectoire résidentielle durant cette période. Sans surprise, les jeunes restés en QPV durant leurs études, population la moins diplômée de la cohorte, sont ceux qui rencontrent le plus de difficultés d'accès à l'emploi. À l'inverse, les jeunes ayant quitté un QPV après le bac affichent les meilleures conditions d'insertion professionnelle à l'issue de leur formation initiale. Ils accèdent plus rapidement et durablement à un emploi stable, notamment en contrat à durée indéterminée, et bénéficient de meilleures rémunérations. Leurs conditions d'insertion s'avèrent même plus favorables que celles des jeunes arrivés en QPV après le bac, pourtant les plus diplômés de la Génération.

Ces résultats, corroborés en partie par des modélisations économétriques, suggèrent l'existence d'inégalités de traitement, voire de pratiques discriminatoires, à l'égard des jeunes résidant en QPV au moment de leur entrée sur le marché du travail. L'effet stigmatisant du quartier, déjà observé dans des travaux antérieurs, disparaît après une mobilité résidentielle, mettant en lumière l'impact de l'adresse sur les opportunités d'emploi. Ces résultats pourraient également suggérer que les jeunes ayant quitté un QPV après le bac possèdent des caractéristiques inobservées dans cette enquête, telles que des compétences sociales, qui leur conféreraient un avantage comparatif dans l'accès à l'emploi. En effet, comme le souligne Hernandez (2016), ces compétences « *donnent aux jeunes des chances supplémentaires de s'insérer* » dans un marché du travail de plus en plus complexe.

Enfin, cette approche par la mobilité d'études pourrait être prolongée par une analyse de la mobilité géographique sur le marché du travail. Les jeunes ayant quitté les QPV y reviennent-ils ? Ceux qui y résident au moment de leur sortie du système scolaire ont-ils tendance à les quitter quand ils exercent un emploi ? Comment les trajectoires en début de vie active sont-elles affectées par ces mobilités, ou par leur absence ?

Bibliographie

- Albandea, I. & Giret, J. F. (2018). The effect of soft skills on French post-secondary graduates' earnings. *International Journal of Manpower*, 39(6), 782-799.
- Avila, E., Khamsing T. W. & Pucher, O. (2025). *En 2022, 58 % des nouveaux bacheliers quittent leur zone d'emploi en entrant dans l'enseignement supérieur*. La note d'information du Sies.
- Caro, P. & Checcaglini, A. (2025). Des parcours sous influence territoriale. *Formation Emploi*, 169, 5-14.
- Couppié, T. (2013). Insertion des jeunes issus de quartiers sensibles : les hommes doublement pénalisés. *Céreq Bref*, 309.
- Couppié, T., Dieusaert, P. & Vignale, M. (2020). Que deviennent les jeunes des quartiers prioritaires de la ville après leur bac ? *Céreq Bref*, 391.
- Couppié, T. & Épiphanie, D. (2019). Et les femmes devinrent plus diplômées que les hommes... *Céreq Bref*, 373.
- Dupray, A. (2023). Les conditions de la mobilité géographique à l'entrée dans le supérieur selon le territoire d'origine. Le cas des bacheliers de 2014. *Éducation & Formations*, 105.
- Fabre J. & Pawlowski, E. (2019). Aller étudier ailleurs après le baccalauréat : entre effets de la géographie et de l'offre de formation. *Insee Première*, 1727.
- Henrard, V. & Vignale, M. (2020). Les jeunes des quartiers populaires face à l'emploi : les inégalités se creusent. *Les Cahiers du Développement Social Urbain*, 71(1), 13-15.
- Hernandez, L. (2016). Programmes de développement des compétences sociales et d'insertion professionnelle chez les étudiant.es : efficacité et limites. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 45(3).
- Ilardi, C., Personnaz, E. & Sawadogo, A. F. W. (2025, à paraître). *Rester en QPV après le bac, en partir ou venir y résider : incidences sur les parcours scolaires et professionnels*. Céreq, coll. « Working Paper ».
- Keng, S. H. (2024). The effect of soft skills on academic outcomes. *The BE Journal of Economic Analysis & Policy*, 24(1), 35-67.
- Le Bayon F., Dabet G., Joseph, O. & Olaria, M. (Coord.) (2022). *Quand l'école est finie. Premiers pas dans la vie active de la Génération 2017*. Marseille : Céreq, coll. « Céreq Enquêtes » (n° 3).
- Morlaix, S. & Nohu, N. (2019). Compétences transversales et employabilité : de l'université au marché du travail. *Éducation permanente*, 218(1), 109-118.
- Personnaz E., Robin J. & Sawadogo A. F. W. (2024a). *Évolution de l'insertion professionnelle des jeunes des quartiers prioritaires de la politique de la ville entre la génération 2010 et la génération 2017*. Rapport d'études. ONPV. https://www.onpv.fr/uploads/media_items/onpv-cereq-generation2017-avril24.original.pdf
- Personnaz, E. & Sawadogo A. F. W. (2024b). De la Génération 2010 à la Génération 2017. Jeunes issus des quartiers prioritaires : plus diplômés mais toujours confrontés à des inégalités d'insertion. Dans T. Couppié, D. Épiphanie, O. Joseph & E. Personnaz (coord.), *Premiers pas sur le marché du travail : quand les inégalités s'en mêlent. Tome 1* (p. 69-81). Marseille : Céreq, coll. « Céreq Échanges » (n° 24). <https://books.openedition.org/cereq/5522?lang=fr>
- Personnaz, E. & Sawadogo A. F. W. (2024c). L'alternance, un plus pour les jeunes des QPV, à condition d'y accéder. *Céreq Bref*, 455.

- Personnaz, E. & Sawadogo A. F. W. (2025). Les jeunes résidant en quartier prioritaire à la fin des études : conditions d'accès à l'alternance et plus-value sur l'insertion. *Formation Emploi*, 169, 73-95. <https://doi.org/10.4000/13elh>
- Piolle, X. (1990). Mobilité, identité, territoires. *Revue de Géographie de Lyon*, 65(3), 149-154.

Annexe 1

Répartition de la population selon les types de mobilités

	Description	Effectif non-pondéré	Effectif pondéré	Pourcentage pondéré
1 – jeunes restés en QPV après le bac	Jeunes résidant en QPV au moment de l'année terminale du bac et à la fin des études.	876	20 126	5
2 – jeunes qui ont quitté les QPV après le bac	Jeunes résidant en dehors d'un QPV à la fin des études, mais qui résidaient dans un QPV au moment de l'année terminale du bac.	244	6 436	1
3 – jeunes venus en QPV après le bac	Jeunes résidant en QPV seulement à la fin des études, mais qui n'y résidaient pas au moment du bac.	545	13 189	3
4 – jeunes n'ayant jamais résidé en QPV	Jeunes n'ayant pas résidé dans un QPV, à aucune des périodes considérées.	13 961	396 962	91
Ensemble		15 626	436 715	100

Champ : jeunes sortants du supérieur.

Source : enquête Génération 2017, interrogation 2020.

Annexe 2

Répartition de la population selon le milieu de résidence et type mobilités pendant les études

	Jeunes...				
	Restés en QPV après le bac	Ont quitté les QPV après le bac	Venus en QPV après le bac	N'ayant jamais été en QPV	Ensemble
Milieu de résidence au moment du bac					
Urbain	100	99	62	76	77
Rural	0	0	15	19	17
Étranger (ou non-codée)	0	1	23	5	6
Milieu de résidence à la fin des études					
Urbain	99	98	100	88	89
Rural	0	1	0	11	10
Étranger (ou non-codée)	1	1	0	1	1
Type de mobilité					
Mobilité entre départements	4	63	75	37	37
Mobilité entre régions	2	38	58	25	25

Champ : jeunes sortants du supérieur.

Source : enquête Génération 2017, interrogation 2020.

Parcours des jeunes en Normandie : dynamiques territoriales et inégalités d'accès à l'emploi

Abdoul-Rafize Nanda*

Introduction

Les parcours des jeunes et leurs possibilités d'accès à la formation et à l'emploi sont constamment influencés par les inégalités socio-économiques et les contextes territoriaux, qui associent paradoxalement des zones urbaines dynamiques à des espaces ruraux marginalisés (INJEP *et al.*, 2014). La Normandie, à l'instar de nombreuses autres régions, ne fait pas exception à cette réalité ; au contraire, elle constitue un exemple illustratif de ces inégalités. En effet, ce territoire est marqué par des disparités et des dynamiques sociales et économiques distinctes : par exemple, une étude de l'Insee révèle que « *la moitié des Normands habitent dans des communes de faible densité, contre 35 % en France métropolitaine* » (Lacuve & Moisan, 2016).

D'abord, ces inégalités se manifestent sur le plan économique, par la nature des activités propres à chaque territoire. Contrairement aux zones rurales, où prédominent les activités agricoles souvent exposées aux crises, et où le taux de chômage économique demeure élevé en raison de la rareté des opportunités économiques, les pôles économiques tels que les ports, les industries et les services se situent dans certaines villes comme Rouen, Caen et Le Havre et y jouent un rôle important (*ibid*). Ensuite, les zones rurales et leurs périphéries sont relativement isolées des services essentiels, ce qui pose un problème de mobilité et d'accès aux transports, impactant l'accès à la formation, à l'emploi et aux services de santé. En matière d'éducation, les grandes écoles et les professions restent beaucoup concentrées dans les métropoles régionales. Enfin, les déclinis industriels, marqués par les fermetures d'usines dans certaines zones et la modernisation des structures économiques viennent renforcer ces inégalités territoriales (Bost & Messaoudi, 2017).

Dans la littérature existante, de nombreux travaux abordent la question des inégalités, avec un accent particulier sur la situation des jeunes ainsi que certaines formes d'inégalités. Les résultats des enquêtes quantitatives révèlent l'influence du genre sur les parcours des individus (Di Paola, Epiphane & Del Amo, 2023). De plus, l'effet de l'origine sociale sur les parcours scolaires et professionnels des jeunes a été mesuré (Dabet, Epiphane & Personnaz, 2024). Par ailleurs, l'accès des jeunes immigrés et des descendants d'immigrés a fait l'objet d'enquêtes (Jugnot, 2023).

Ces constats soulèvent plusieurs questionnements à savoir : comment l'origine sociale, le genre et le territoire, en termes d'appartenance ou de résidence, se combinent-ils et influencent-ils les parcours des jeunes ? Comment les dynamiques territoriales peuvent-elles éclairer la compréhension des parcours ? L'intérêt de cette communication, qui s'appuie sur une analyse approfondie des parcours des jeunes en Normandie, est de remettre en relation les trajectoires scolaires et professionnelles afin de mieux comprendre les conséquences de ces inégalités dans des contextes territoriaux hétéroclites. La recherche s'inscrit dans une approche « intersectionnelle » (Crenshaw, 1991). Les inégalités liées aux contextes familiaux, souvent marqués par des difficultés importantes, se combinent à celles généralement étudiées (telles que le genre, l'origine sociale ou migratoire) pour influencer les trajectoires des jeunes.

Cette recherche repose sur une méthode qualitative. Les données ont été recueillies à travers des entretiens semi-directifs auprès d'une dizaine de jeunes (dont 4 femmes et 6 hommes) ayant un âge compris entre 17 et 25 ans, vivant en Normandie (une jeune diplômée de bac n'avait pas encore 18 ans au moment de l'enquête). L'échantillon est constitué de personnes de niveau de diplôme bac et plus, en étude universitaire ou non, dans la région. Les enquêtés résident soit en milieu populaire rural, soit en banlieue. Les résultats sont restitués sous forme de portraits tout en incluant des verbatims pour les illustrer. La plupart des jeunes interrogés

* Doctorant en sociologie à l'université Le Havre Normandie, IDEES/UMR 6266 CNRS.

appartiennent aux classes populaires, sauf Romain et Thierry, qui se rapprochent de la classe moyenne en considérant les statuts des parents.

1. Vivre en milieu rural et partir étudier

Les jeunes des classes populaires subissent les effets de l'inégale répartition et de la hiérarchisation des formations universitaires, un phénomène qui découle de la démocratisation scolaire et de la massification de l'enseignement supérieur (Guéaut, Jedlicki & Noûs, 2021). Cette dynamique les contraint souvent à se déplacer vers les métropoles pour accéder à des formations, absentes de leur milieu rural, qui correspondent à leurs aspirations. Cela entraîne une surreprésentation des enfants des classes populaires dans des filières les moins sélectives, telles que les formations techniques ou les langues. Par ailleurs, cette configuration renforce les mécanismes de reproduction sociale, où les inégalités se perpétuent d'une génération à l'autre. Cette tendance se retrouve également parmi les jeunes de notre échantillon, comme en témoignent les parcours de Jean, Louis, Thierry et Anne, qui illustrent ces réalités à la fois spatiales, sociales et éducatives.

Alors que les données statistiques de l'Insee (2013) montrent que, dans le cadre des mobilités étudiantes des classes populaires rurales, les départs des territoires ruraux et les retours sont plus fréquents chez les jeunes femmes (Guéaut, Jedlicki & Noûs, *ibid.*), les parcours des jeunes de notre enquête révèlent des situations inverses : Anne par exemple, jeune femme de la campagne, ne veut plus retourner vivre chez ses parents. Inversement, des jeunes hommes (Jean et Thierry) restent ancrés dans le territoire rural.

1.1. Un fort attachement territorial et des parcours complexes chez les jeunes ruraux

Les recherches sociologiques sur les jeunes issus des territoires ruraux font une distinction entre les trajectoires des jeunes femmes et celles des jeunes hommes. D'une part, les travaux soulignent le départ des jeunes filles de ces milieux (Amsellem-Mainguy, 2021) ; d'autre part, ils relèvent un départ pour des raisons d'études, suivi d'un retour, avec ou sans diplôme (Guéaut, Jedlicki & Noûs, 2021). Toutefois, cette différenciation apparaît moins nette dans notre contexte, où d'autres facteurs, tels que les dynamiques sociales et familiales (force ou fragilité des liens familiaux) ainsi que les opportunités d'emploi sur le territoire, viennent influencer sur leurs trajectoires et remettre en question les tendances généralement observées.

1.1.1. Anne, l'ancienne jeune fille de la campagne

Anne aura bientôt 22 ans, elle travaille depuis un an et demi en tant qu'opticienne dans un magasin à Mont-Saint-Aignan à côté de Rouen. Fille d'une mère institutrice et d'un père comptable, elle est la cadette d'une fratrie de deux sœurs et un frère. Elle débute son école maternelle et primaire à Notre-Dame de Gravenchon. Comme elle savait déjà lire, elle a sauté la classe préparatoire. Elle y passe également son collège. Elle intègre par la suite un lycée à Lillebonne où elle s'oriente dans une filière scientifique S. Elle obtient son bac 2020 en pleine crise sanitaire, comme elle le décrit : « *C'est un bac Covid, c'est pas un vrai bac* ».

Un parcours scolaire marqué par des ajustements

Elle connaît une scolarité épanouie en maternelle et en primaire, avec de bonnes relations sociales et de bons résultats. Cependant, le collège s'avère plus difficile sur le plan relationnel, bien qu'elle conserve de très bons résultats. Son expérience au lycée est plus agréable sur le plan social, mais elle éprouve des difficultés scolaires et se désintéresse de la filière scientifique, qu'elle avait choisie par défaut.

D'abord attirée par le métier de vétérinaire, elle réalise après le lycée que ce parcours serait trop exigeant. Elle cherche alors une formation courte dans le secteur paramédical et opte pour un BTS Opticien-Lunetier, après une suggestion de sa mère. Après un BTS en alternance entre Cambrai et Gravenchon, elle poursuit une licence en optométrie et contactologie, puis commence un master en optométrie à Orsay. Cependant, elle abandonne son cursus et se consacre à son emploi. Son intégration difficile à la vie parisienne et la complexité des cours renforcent sa décision d'arrêter ses études et de se concentrer sur sa carrière professionnelle.

Une jeune très mobile entre des territoires : tournant vers l'indépendance

Elle fait le choix d'une alternance à Gravenchon afin de ne pas vivre en permanence à Cambrai et de rester proche de sa famille :

« Alors au début, c'était très dur. Ce qui était le plus dur, c'était la séparation avec ma famille. Avec ma mère... j'ai aussi une grande sœur et un petit frère, donc là c'était très dur de me séparer d'eux. Mais une fois que je suis arrivée là-bas, pareil, je me suis fait des amis, donc c'était super. J'ai adoré mes études. Je me suis vraiment bien amusée et c'était super intéressant, donc j'aurais bien aimé » (Anne, 22 ans, opticienne à Rouen).

C'est ainsi qu'elle décrit son départ du domicile parental en milieu rural pour poursuivre ses études dans une autre ville.

L'absence d'écoles d'optique en Normandie la contraint à partir étudier ailleurs, malgré la difficulté de l'éloignement. Son parcours est marqué par de nombreux déplacements entre sa ville natale, son lieu d'études et son entreprise, avec une forte mobilité imposée par son choix de formation. Selon Anne, le passage de l'école à la vie active a été un moment marquant, surtout lorsqu'elle a obtenu son BTS. Cela a symbolisé le début de son autonomie, tant sur le plan financier que personnel. À 22 ans, elle est totalement indépendante, elle assure ses finances, son logement, et ses factures. L'idée de retourner vivre chez ses parents ne lui paraît pas envisageable.

Anne a maintenu un lien fort avec sa famille et son milieu de résidence rurale au cours des études. Mais après celles-ci, ce milieu est perçu comme « vide » ou dépourvu « de jeunes de son âge » (Amsellem-Mainguy, 2021). Par conséquent, son départ est précipité bien qu'elle revienne voir sa maman pendant les vacances. Contrairement à Anne, Jean et Louis présentent des parcours encore contrastés.

1.1.2. Des jeunes hommes « ruraux »

Les jeunes hommes habitant en milieu rural et périphérique traversent aussi des situations complexes comme en témoignent les parcours de Jean et Louis. Jean a 20 ans et est titulaire d'un BTS. Il réside à la campagne dans la maison de son père. Ce dernier, qui n'y habite plus, est propriétaire d'une ferme agricole. Sa mère est une institutrice en arrêt. Il a commencé un lycée général, mais il passe, plus tard, à partir de la première par une filière technologique pour terminer son bac. Il est diplômé d'un bac technologique dans l'énergie et l'environnement. Il débute ensuite un BTS ERA, c'est-à-dire études et réalisations d'agencement, qu'il obtient au bout de deux ans. Toujours passionné par l'architecture, Jean découvre à la dernière minute ce BTS sur Parcoursup. Par contre, l'architecture n'est pas son premier projet professionnel, car, depuis tout petit, le jeune souhaitait être militaire et pilote dans l'armée. Mais quand il apprend plus tard qu'il fallait faire de « longues études » dans le « général » sur plusieurs années, il a décidé de faire autre chose et l'architecture s'est érigée en second choix.

Jean fait partie de ces jeunes hommes qui entretiennent un lien fort avec leur territoire d'origine, avant et après leur « émigration scolaire ». Il est parti poursuivre son BTS en métropole, mais est revenu s'installer à la campagne. Il se sent profondément attaché à la vie rurale et ne s'imaginer pas vivre en ville.

Quant à Louis, il a 21 ans au moment de l'enquête, et habite à Isneauville, une commune située à la périphérie nord-est de Rouen. Son père est ambulancier. Sa mère travaille avec lui, principalement dans l'administratif. Concernant sa fratrie, il a deux sœurs. L'une travaille avec leurs parents dans la gestion administrative de l'entreprise, tandis que l'autre est nourrice. Il commence son enfance à Quincampoix, où il débute l'école maternelle et primaire. Il poursuit son école primaire à Bihorel. Après son collège passé à Isneauville, Louis intègre un lycée public à Rouen. Après l'obtention de son bac en 2021, Louis fait une année sabbatique pendant laquelle il occupe des emplois dans la grande surface. Il intègre l'université un an après. Il fait une année de faculté à Rouen, en licence AES qu'il ne terminera pas. Très vite, il a arrêté car, selon ses propres termes : « Je n'aimais pas et j'ai commencé à travailler ».

Il avoue, à travers ses propos, son envie d'intégrer très tôt le marché du travail. Après avoir définitivement abandonné l'université, son autre beau-frère lui propose un poste dans le secteur de la fibre optique, où il travaille désormais en CDI depuis un an et demi. Ce travail lui convient mieux et lui assure une stabilité financière. Bien qu'ayant les moyens de vivre seul, il préfère rester chez ses parents à Isneauville, sauf s'il décide de se mettre en couple à l'avenir.

L'analyse des situations de ces jeunes révèle la complexité des trajectoires juvéniles. Pour mieux les comprendre, il est essentiel de prendre en compte d'autres facteurs, souvent subtils, qui influencent ces parcours. Les contextes sociaux et familiaux jouent un rôle déterminant dans la construction des trajectoires scolaires et professionnelles.

2. Ruptures familiales et leurs effets sur les trajectoires des jeunes

Les ruptures familiales influencent beaucoup les trajectoires des enfants. Toutefois, leurs effets varient selon l'environnement social dans lequel les jeunes ont évolué et les ressources disponibles.

2.1. Difficultés des enfants des familles séparées

Les jeunes de notre enquête cumulent d'énormes inégalités. Si le point commun entre eux demeure la marginalisation de leurs territoires de résidence, ils n'ont pas vécu les mêmes événements. Quand ils empruntent une même trajectoire, leurs ressentis face aux conséquences des événements survenus diffèrent.

2.1.1. Une séparation des parents sans effet majeur sur le parcours scolaire

Grandir avec sa mère : atténuation des effets de la séparation par l'amour maternel

Bien que les parents d'Anne se soient séparés lorsqu'elle était en CM2, elle estime que cela n'a pas influencé son parcours scolaire :

« Alors, en maternelle, mes parents étaient encore ensemble... Ils se sont séparés quand j'étais en CM2... Et après, mon père a déménagé au Havre assez rapidement. Donc du coup, je ne le voyais pas beaucoup. Donc c'était plus ma mère qui me soutenait par rapport aux cours que mon père. Mon père, il ne suivait pas trop. Je suis plus proche de ma mère que de mon père », évoque la jeune fille (Anne, 22 ans, opticienne à Rouen).

Sa mère, institutrice, a joué un rôle central dans son éducation, tandis que son père était moins impliqué. Si la séparation a été une source de tristesse au début, elle a fini par l'accepter en grandissant. Selon elle, cet événement n'a pas eu de conséquences significatives sur sa vie d'étudiante comme on peut le noter dans cet extrait :

— Enquêteur : *« D'accord. Donc par rapport aux échecs, ce n'est pas lié à cette séparation, par exemple ? »*
 — Anne : *« Non, non, non, pas du tout. »*

Elle a bénéficié d'un soutien maternel bienveillant. Sa mère lui a toujours accordé une grande confiance dans son travail scolaire, en valorisant ses réussites sans jamais exprimer de déception face à ses échecs. Cet encouragement discret l'a aidée à avancer sereinement dans ses études. Nous considérons cette présence maternelle comme un facteur atténuant face aux éventuels effets négatifs de la séparation. Contrairement à elle, Jean a une autre expérience de la séparation de ses parents.

2.1.2. Subir l'effet de la séparation des parents

Jean est issu d'une famille modeste en plus d'être divorcée. Ses parents sont séparés depuis son enfance. Mais il a beaucoup plus vécu avec sa mère qu'avec son père. Il est d'ailleurs plus proche de sa mère. Il estime que la séparation de ses parents a influencé sa vie d'étudiant. Aujourd'hui, ses relations familiales sont stables, contrairement au passé. Il se sentait plus enfermé par rapport à sa famille. Ses années de collège ont été particulièrement difficiles. Cependant, en grandissant, il s'est renforcé et a pu poursuivre son lycée et ses études supérieures de manière plus indépendante, sans être pour autant affecté par la relation compliquée entre ses parents. Étant issu d'une famille modeste, avec un père agriculteur et une mère institutrice, il a dû apprendre à « se débrouiller seul ». De plus, ayant une petite sœur, ses parents ont dû se concentrer davantage sur elle, ce qui a eu des effets sur son parcours. Elle est encore dans les études et s'apprête à passer son bac général.

Lien familial relativement déséquilibré

Les liens familiaux sont importants pour l'évolution des enfants (Lahire, 2019), surtout quand il y a une entente entre tous les membres. Pourtant, dans le cas de Jean, ce lien est complexe. Actuellement, sa relation avec sa famille est plutôt positive. Cependant, auparavant, la situation était bien plus compliquée sur plusieurs plans. Sur le plan financier, il a bénéficié des bourses durant ses études, qui l'ont aidé notamment pour le logement. Depuis sa majorité, il touche également une pension alimentaire de son père. Alors que le jeune doit supporter la pression de sa famille en ce qui concerne la réussite scolaire. Cette situation a été particulièrement difficile à gérer mentalement.

Le divorce est identifié comme un élément marquant dans les trajectoires des jeunes (Oria & Richardot, 2014). Dans le cas d'Anne ou de Jean, on remarque une mise en œuvre des capacités psychologiques pour traverser cette rupture. Les deux ont été plus proches de leurs mères que de leurs pères comme cela a été prouvé dans d'autres cas (*ibid.*). Si Anne a été moins impactée, c'est, en partie, dû à sa distance prise avec son père. Plus encore, la relation avec sa mère et sa fratrie est demeurée inchangée. Jean, lui, qui vit dans la maison de son père a un mauvais rapport à sa belle-mère. Il explique sa relation avec ses parents :

« Comme j'ai dit, mon père, qui à part l'exploitation agricole ne m'a jamais aidé... mais ma mère sera toujours là et puis c'est elle qui va se renseigner sur comment ça se passe et autres donc elle sera toujours plus dans le renseignement » (Jean, 20 ans, Contrôleur intérimaire, BTS).

Son père l'a aidé à décrocher un job d'été dans le domaine de l'agriculture. Quant à sa mère, elle l'a guidé en lui fournissant des informations sur le fonctionnement de l'intérim.

3. Capital culturel familial et réussite scolaire : fabrique sociale des « bons élèves » et « mauvais élèves »

Nous abordons ici le rapport des jeunes à l'école en lien avec le cadre familial. Ce cadre concerne aussi les membres de la famille proche. L'influence du capital culturel transmis par les parents sur les parcours scolaires des enfants (rapports aux apprentissages, codes scolaires) est sociologiquement prouvée (Bourdieu, 1979). Malgré leur position dans la hiérarchie sociale, les jeunes enquêtés dans cette recherche témoignent majoritairement avoir bénéficié d'un soutien scolaire favorable dès leur enfance. Cela montre comment des parents des classes populaires encouragent leurs enfants à décrocher des titres académiques prestigieux, en dépit de leur méconnaissance du milieu universitaire, afin d'éviter plus tard le déclassement dont, eux, ont été victimes à cause de leur faible « capital culturel ». Mais ce soutien précoce peut être limité selon le contexte familial chez certains. Et lorsque les deux parents n'ont pas un capital élevé, d'autres jeunes mobilisent l'entourage le plus proche comme les oncles et les tantes pour assurer leur réussite scolaire, puis universitaire.

3.1. Un rapport complexe à l'école

3.1.1. Une faible « intériorisation des dispositions scolaires »

Louis, titulaire d'un bac, a abandonné ses études en estimant qu'il « n'a jamais été bon pour l'école ». Pour lui, cela se résume au fait qu'il n'ait jamais eu de très bons résultats ni développé de passion pour l'apprentissage. À l'université, il a rencontré des difficultés de concentration et ne pouvait pas suivre un cours plus de dix minutes, ce qui a contribué à son échec et à son désintérêt pour la poursuite des études.

Un « mauvais élève » ou un manque de socialisation scolaire ?

Louis n'a jamais été intéressé par le « métier d'élève ». Il avoue qu'il n'a jamais eu le goût d'apprendre ni l'habitude de rester en classe toute la journée. Pourtant, il n'a subi aucun traumatisme. Son environnement familial ne l'a pas motivé à poursuivre des études : bien que ses parents l'aient forcé à aller en cours, il estime qu'à l'exception de son grand frère qui a atteint l'université :

« *Personne dans ma famille n'aime l'école* » (Louis, 21 ans, bac, employé).

Ses souvenirs les plus marquants de l'école restent ceux du collège, où il appréciait l'ambiance et les relations avec ses amis. Sa mère l'aidait pour ses devoirs dans l'enfance, tandis que son père l'aidait en mathématiques. Cependant, dès le collège, il faisait ses devoirs seul.

3.2. Des « bons élèves » de la campagne

3.2.1. Compter sur ses ressources scolaires et sociales pour atteindre son objectif

Romain, 19 ans au moment de l'enquête, a obtenu un bac général en 2023. Son père est chaudronnier et sa mère assistante de direction. Il a suivi toute sa scolarité dans des établissements situés en milieu rural, allant de la maternelle au collège à Saint-Romain-de-Colbosc, puis son lycée dans un cadre similaire, à Lillebonne. Après son bac, il a intégré une classe préparatoire aux grandes écoles (CPGE) littéraire au lycée Jeanne d'Arc à Rouen, où il entame actuellement sa deuxième année.

À l'origine, Romain envisageait de préparer le concours de Sciences Po, mais les parcours universitaires qui y menaient ne lui convenaient pas, car il ne souhaitait pas aller à la fac. La classe préparatoire lui est apparue comme une alternative plus adaptée à ses attentes. Son choix a été influencé par les conseils de ses professeurs, l'expérience de certains membres de sa famille ayant suivi cette même prépa (classe préparatoire), et une volonté d'éviter l'incertitude d'un éventuel passage par l'université en cas d'échec au concours. Après deux tentatives pour intégrer Sciences Po : « *J'ai tenté le concours deux fois, mais j'ai été refusé deux fois* », le jeune bachelier s'oriente finalement vers la prépa.

Il est en pleine reconstruction de son projet scolaire et professionnel. Ses professeurs lui ont conseillé de faire une deuxième année de prépa. C'est aussi un moment qui lui permet de mener ses réflexions et de se renseigner : il prévoit de faire Erasmus. Il compte sur ses dispositions scolaires. Il pense avoir eu la chance de bien réussir à l'école. La prépa lui a permis d'approfondir ses connaissances et de consolider ses bases.

L'importance des liens sociaux

Romain, perçu comme un « bon élève » par ses professeurs, a été encouragé à intégrer une classe préparatoire en raison de ses bons résultats. Bien que ses parents ne travaillent pas dans l'Éducation nationale, une grande partie de sa famille appartient à ce milieu, ce qui lui a permis d'obtenir des informations sur les parcours et opportunités académiques. Il a pu acquérir des dispositions scolaires grâce à un soutien familial équilibré : son père l'aidait en mathématiques et sa mère dans les autres matières. Ce soutien, tant moral que financier, se poursuit dans ses projets actuels, comme son départ en Erasmus. Contrairement à Jean, il ne subit pas de pression parentale excessive, ses parents souhaitent avant tout qu'il réussisse et s'épanouisse. Toutefois, sa mère manifeste une certaine inquiétude face à son départ. Il évoque l'influence de son environnement familial sur son parcours, marqué par un capital culturel important et des membres engagés dans des domaines variés (relationnel, politique). Son parcours lui semble plus cohérent après le

lycée. Avant, il ne se sentait « pas vraiment à sa place », que ce soit dans son lycée de campagne ou même dans son environnement rural.

3.2.2. Un parcours scolaire structuré et déterminé

Un itinéraire clair vers la plasturgie

Thierry, 19 ans, réside à une quinzaine de kilomètres de Rouen. Issu d'un milieu familial stable et favorisé, il est le fils de deux parents cadres. Sa mère travaille aujourd'hui en recherche et développement de matériaux. Son père, quant à lui, est cadre dans la fonction publique et occupe un poste de chargé de communication. Cet environnement familial lui offre un cadre stable et un soutien important dans son parcours. Son ancrage territorial reste fort et influence ses choix d'études et de trajectoire professionnelle.

Thierry a effectué toute sa scolarité au Vaudreuil, en Normandie, avant d'obtenir un bac STI2D à Louviers en 2023. Son intérêt pour la plasturgie s'est développé progressivement, influencé par sa passion pour les *Lego*. Il a ensuite intégré un BTS Europlastics et composites en alternance à Alençon, tout en travaillant en entreprise au Vaudreuil. L'intervention de sa mère, employée dans cette entreprise, a facilité son recrutement. Logé dans un foyer de jeunes travailleurs, il effectue ainsi son alternance entre Alençon et sa ville d'origine. Il ambitionne de poursuivre des études d'ingénieur pour intégrer *Lego* à terme.

Il se décrit comme un élève motivé et soutenu. Thierry estime être un élève sérieux et adaptable. Il a obtenu le brevet et le bac avec « mention très bien », malgré la période du Covid. Il bénéficie d'un bon encadrement scolaire et familial, ses parents l'ont soutenu tout au long de sa scolarité, notamment pour les devoirs et les révisions.

Son projet professionnel apparaît précis. Il a construit son orientation scolaire en fonction de son objectif de carrière dans la plasturgie. Son choix de bac STI2D a facilité son accès au BTS en alternance et son insertion dans le monde du travail. Cette façon de planifier et de se projeter se retrouve aussi chez son frère, qui vise une carrière dans le cinéma et dont la scolarité a été organisée en fonction des possibilités familiales : ses parents l'ont inscrit dans un lycée réputé à Évreux. Grâce à la proximité du lieu de travail de leur père, ce choix a été facilité par une organisation familiale pragmatique :

« Et en fait, on a de la chance parce que notre père, il travaille sur Évreux. Et donc, en fait, du coup, mon père peut emmener et venir récupérer mon frère quand il a terminé » (Thierry, 19 ans, en alternance).

Une entrée progressive dans le monde du travail

Thierry poursuit son alternance en mobilisant son réseau professionnel pour sécuriser un futur stage et avancer vers une carrière en ingénierie. Son intégration dans le monde du travail se fait de manière naturelle. Il ressent une certaine nostalgie à l'idée de quitter définitivement le cadre scolaire. Actuellement, il vit chez ses parents et ne prévoit pas de départ immédiat. Toutefois, il envisage de quitter le foyer lorsqu'il sera en couple.

4. Une jeune issue de l'immigration : parcours « atypique » de Marie

Nombreuses sont les recherches qui analysent les effets de l'immigration sur les parcours des jeunes. En France, les descendant·e·s d'immigré·e·s rencontrent davantage de difficultés d'insertion professionnelle que les personnes d'origine française, avec des variations selon l'origine migratoire. Les jeunes issus du Maghreb ou d'Afrique subsaharienne sont particulièrement touchés par le chômage, en partie en raison de leurs origines sociales, de leur niveau d'éducation et de leur concentration dans des quartiers marqués par une forte ségrégation sociale (Brinbaum, 2018). L'enquête Génération 2017, menée en 2020, permet d'actualiser ces constats (Jugnot, 2023) et, en les comparant avec les données de la Génération 2004, d'observer les évolutions sur le moyen terme. Elle montre les dynamiques persistantes ou changeantes en matière d'insertion professionnelle et de discrimination. Les données montrent une tendance générale, mais le cas de Marie révèle un contraste. Contrairement à la majorité, son parcours témoigne d'une réussite exceptionnelle malgré les obstacles.

Marie a 24 ans et habite dans une banlieue rouennaise. Elle débute son école maternelle jusqu'en classe de troisième en Centrafrique. Elle rejoint ses parents qui vivaient en France depuis 2006. Arrivée en France, elle a dû reprendre sa troisième. Elle commence son parcours en Picardie, et finit en Normandie, suite au déménagement de ses parents, qui y ont migré pour des raisons professionnelles. Elle y poursuit sa classe de première jusqu'au master. Marie vient à peine de finir son master. Mais depuis longtemps, elle travaille en tant qu'employée polyvalente chez Carrefour. Son père qui a été juriste dans l'administration en Centrafrique travaille aujourd'hui en France en tant qu'agent de sécurité. Sa mère est auxiliaire de vie. Issue d'une fratrie de 7 frères et sœurs, une de ses sœurs est en master 1 en droit. Et son grand frère en master droit des affaires.

4.1. Un projet d'étude et professionnel qui se construit de bout en bout

Marie a suivi un parcours universitaire évolutif. Après un bac STMG à Rouen, elle intègre un BTS, puis une licence en commerce international. Elle poursuit ensuite un master en sciences du langage à distance, qu'elle termine en trois ans après avoir redoublé, faute d'avoir rendu son mémoire, tout en travaillant à temps plein.

Son arrivée en France a été marquée par des difficultés d'adaptation au système éducatif, mais la langue n'a pas été un obstacle, car le français est la langue d'enseignement en Centrafrique. Elle a surtout dû s'adapter aux outils technologiques. Initialement, elle souhaitait faire un BTS Banque, mais un manque d'information en terminale l'a orientée vers la comptabilité. Bien qu'elle ait su s'adapter, son expérience montre les difficultés d'orientation post-bac et le besoin d'un meilleur accompagnement des lycéens dans leurs choix d'études. Aujourd'hui, elle se sent bien à Rouen et apprécie la diversité sociale.

4.2. Quitter Rouen, c'était un peu trop soudain

Marie n'était pas prête à quitter Rouen pour suivre un BTS Banque à Caen ou au Havre, car elle venait à peine de s'installer et n'avait pas encore trouvé sa « stabilité résidentielle ». Elle explique que le déménagement lui semblait trop soudain et qu'elle se sentait bien ancrée à Rouen. Finalement, elle opte pour un BTS Comptabilité. Malgré son appréciation de cette voie, elle réalise que les matières ne correspondaient pas à ses attentes. Ce choix a aussi été influencé par la difficulté de vivre loin de sa famille, avec laquelle elle était séparée depuis plus de dix ans. Malgré la réussite de Marie, on remarque chez elle des éléments qui caractérisent les parcours des jeunes issus d'immigration, à savoir l'instabilité résidentielle, professionnelle et le déclassement (diplôme et origine sociale). Après son master, elle se trouve dans une phase de reconstruction de son avenir professionnel.

Conclusion

Les cas de ces jeunes montrent que les inégalités ne se situent pas seulement entre les classes sociales, mais qu'elles sont observables au sein même de chaque catégorie sociale. Les analyses statistiques semblent limitées lorsqu'elles produisent des observations générales. Les jeunes cumulent, selon leur situation sociale, plusieurs formes d'inégalités. Au-delà des inégalités généralement mises en avant (sexe, origine sociale, immigration, etc.), d'autres types d'inégalités, plus subtiles, émergent à travers l'analyse des parcours de ces jeunes en Normandie. Parmi celles-ci figurent les inégalités territoriales (liées à la commune de résidence), qui impliquent des problématiques de mobilité et résidentielles (liées au logement et à l'espace de vie). L'environnement dans lequel les individus évoluent, que ce soit au niveau scolaire (avec les camarades et les professeurs) ou familial (Bourdieu, 1979 ; Lahire, 2019), joue un rôle déterminant dans leurs trajectoires. Ces inégalités sont d'autant plus marquées selon les territoires. Dans le contexte normand, où les disparités territoriales sont particulièrement visibles en termes d'accès aux ressources (emploi, écoles, etc.), elles se manifestent sous des formes spécifiques.

Bibliographie

- Amsellem-Mainguy, Y. (2021). *Les filles du coin*. Paris : Presses de Sciences Po.
- Bost, F. & Messaoudi, D. (2017). La désindustrialisation : quelles réalités dans le cas français ? *Revue Géographique de l'Est*, 57(1-2).
- Bourdieu, P. (1979). *La distinction : Critique sociale du jugement*. Paris : Éditions de Minuit.
- Brinbaum, Y. (2018). L'accès à l'emploi des descendants d'immigrés en début de carrière : le rôle clé des réseaux et des intermédiaires. *Formation emploi*, 141(1), 193-212. <https://doi.org/10.4000/formationemploi.5383>
- Crenshaw, K. (1991). Mapping the margins: Intersectionality, identity politics, and violence against women of color. *Stanford Law Review*, 43(6), 1241-1299.
- Dabet, G., Epiphane, D. & Personnaz, E. (2024). Origine sociale, diplôme et insertion : la force des liens. *Céreq Bref*, 452.
- Di Paola, V., Epiphane, D. & Del Amo, J. (2023). Inégalités de genre en début de vie active : un bilan décourageant. *Céreq Bref*, 442.
- Guéraud, E., Jedlicki, F. & Noûs, C. (2021). L'émigration étudiante des « filles du coin » : entre émancipation sociale et réassignation spatiale. *Travail, genre et sociétés*, 46(2), 135-155.
- Institut national de la jeunesse et de l'éducation populaire (INJEP), Observatoire de la jeunesse et des politiques de jeunesse, & Labadie, F. (2014). *Parcours de jeunes et territoires. Rapport de l'Observatoire de la jeunesse 2014*. Paris : La Documentation française.
- Jugnot, S. (2023). L'accès à l'emploi des jeunes immigrés et descendants d'immigrés. *Céreq Bref*, 434.
- Lacuve, J.-L. & Moisan, M. (2016). La Normandie : Une région jeune et productive face au défi de l'attractivité. *Insee Analyses Normandie*, (10). <https://www.insee.fr>
- Lahire, B. (dir.). (2019). *Enfances de classe. De l'inégalité parmi les enfants*. Paris : Éditions du Seuil.
- Oria, N. & Richardot, S. (2014). Trajectoires d'autonomisation en temps de crise : ruptures de vie et modes de raccrochage dans le parcours de jeunes adultes. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 43(2). <https://journals.openedition.org/osp/4356>

Atelier 7

Trajectoires et articulations des inégalités au collège

Diversités territoriales d'éducation : l'accompagnement pédagogique à l'orientation en fin de collège

*Alicia Buissonnet**

Introduction

Nombreux sont les travaux décrivant l'enjeu d'une orientation scolaire réussie (Caille & Lemaire, 2002 ; Danvers, 2017 ; Duru-Bellat, Jarousse & Solaux, 1997) pour lutter contre les inégalités et le décrochage (Bernard, 2021) et favoriser l'insertion professionnelle des jeunes. L'orientation engage l'élève au cœur de ses aspirations et représentations du métier, nécessitant un accompagnement pédagogique concerté et réfléchi (Vouillot, 2010). Comment cet accompagnement se matérialise-t-il sur un territoire ? Dans quelle mesure est-il influencé par le contexte et la territorialité ?

Les territorialités, représentation symbolique des lieux (Vanier, 2009), sont nourries par une conscience collective et des valeurs identitaires (Aldhuy, 2008). L'« effet de territoire » façonne les représentations et pratiques professionnelles (Champollion, 2013). Le contexte territorial, inscrit dans une organisation socio-économique et éducative spécifique, structure l'accompagnement pédagogique (Bressoux, 1994). Les acteurs éducatifs, les élèves et leurs familles partagent une culture territoriale, influençant les modes d'orientation.

L'orientation repose sur un partenariat entre école, famille et éducation populaire. Mais cet accompagnement diffère-t-il selon le territoire ? Les acteurs prennent-ils en compte les spécificités locales dans leurs pratiques ? Pour répondre, nous analysons trois types de territoires – piémont alpin, rural isolé de moyenne montagne, urbain défavorisé – à travers l'étude comparative de trois collèges par territoire. L'objectif est d'éclairer les différences et similitudes, en interrogeant la manière dont les caractéristiques territoriales influencent les pratiques d'orientation.

1. Contextes territoriaux et territorialités

1.1. Le choix d'une comparaison tripartite territoriale

Le territoire est un ensemble de lieux où les habitants et les acteurs, individuellement ou collectivement, construisent des repères à travers leurs pratiques quotidiennes pour coexister. Il s'agit d'une construction sociale (Thémines, 2020). Ainsi, lorsque nous évoquons les « territoires », nous ne faisons pas référence à une échelle nationale ou à un découpage administratif – régional ou départemental – mais à la territorialité. L'ancrage matériel des lieux et leur dimension symbolique peuvent conférer à un même type d'espace des caractéristiques distinctes.

Selon Frémont (1976), les territoires peuvent être classés selon deux approches : économique et sociale, d'une part, et par les représentations, perceptions et images que les individus en ont – ce que l'on nomme territorialités, d'autre part. La qualification d'un territoire repose donc sur la relation qu'un individu entretient avec l'espace terrestre (Thémines, 2020). L'appropriation du territoire par ses habitants, leur dynamique collective, leur sentiment d'appartenance et les relations qu'ils tissent (Champollion, 2013) participent à faire vivre ce territoire.

* Laboratoire ECP Lyon 2.

Peut-on parler d'un sentiment d'appartenance à l'espace et au territoire ? Se limite-t-il aux habitants ou concerne-t-il également les acteurs qui y interviennent ? Existe-t-il une identité territoriale propre qui se manifeste jusque dans l'accompagnement à l'orientation des élèves ?

Adopter une comparaison tripartite à cette échelle permet d'affiner l'analyse des dispositifs d'orientation des élèves de 3^e. L'étude de ces trois terrains vise à mesurer, qualifier et quantifier l'impact de contextes territoriaux spécifiques – et plus précisément de leurs territorialités – dans la construction des projets et choix d'orientation scolaire. Comparer un territoire montagnard à un quartier défavorisé et à une ville située entre plaine et montagne permet d'appréhender la diversité des territorialités. Cette approche éclaire les pratiques et postures éducatives, ainsi que les contextes scolaires territorialisés, en lien avec une culture du territoire, voire un ancrage territorial fort des élèves et de leurs familles. Cet ancrage façonne une identité et influence les choix d'orientation.

L'opposition entre un milieu rural isolé de moyenne montagne et des territoires urbains et de piémont permet également d'analyser d'autres caractéristiques territoriales et la manière dont elles sont perçues et mobilisées. L'orientation scolaire et les territorialités sont ainsi intrinsèquement liées à un contexte territorial donné. Dans cette étude, nous considérons trois milieux ruraux isolés de moyenne montagne avec des établissements « sport-études » et internats d'excellence, trois quartiers relevant de la politique de la ville avec des collèges en réseau d'éducation prioritaire (REP), ainsi que trois établissements scolaires ordinaires situés en piémont alpin.

Les choix d'orientation observés sur ces différents terrains sont le résultat d'un processus débutant dès l'entrée en 6^e et impliquant un accompagnement individualisé et personnalisé par divers acteurs éducatifs de l'environnement scolaire : psychologues de l'Éducation nationale, professeurs principaux, chefs d'établissement, entre autres. Selon les territoires et les établissements, d'autres intervenants, issus ou non de l'Éducation nationale, peuvent également contribuer à cet accompagnement.

1.2. Description des trois territoires retenus pour la comparaison

1.2.1. Les territoires ruraux isolés de moyenne montagne

Les trois établissements étudiés se situent dans le massif du Vercors, un territoire enclavé dont l'accès se fait par des cols et des gorges fréquemment coupés en hiver en raison des intempéries. Les villages, éloignés des grandes agglomérations (jusqu'à 1 h 30 de transport), vivent principalement d'activités agricoles, artisanales et commerciales. Le tourisme y est un moteur économique majeur, avec des emplois saisonniers en été (activités nautiques, randonnées) comme en hiver (domaine skiable alpin et nordique).

La population locale mêle des familles installées depuis plusieurs générations et des néoruraux attirés par un mode de vie alternatif (bio, naturopathie) ou par un territoire mystifié (Di Méo, 2005). Toutefois, ces groupes se côtoient peu et le déclin démographique entraîne la fermeture de classes. L'arrivée de catégories sociales très favorisées a fait grimper le prix de l'immobilier, provoquant un exode des habitants natifs et une désertification hors saison due aux résidences secondaires.

Les trois établissements étudiés sont des structures sport-études (sports de montagne, neige et glace) avec internat d'excellence. Pour assurer leur pérennité, certains recrutent à l'échelle nationale. Les jeunes du territoire sont fortement ancrés dans des valeurs liées à la nature et à l'environnement : chasse et pêche raisonnées, engagement écologique, opposition aux projets immobiliers de luxe. Cet ancrage influence directement leurs aspirations : les élèves s'orientant vers la voie professionnelle privilégient les métiers liés à l'environnement, au sport ou à la gestion des espaces naturels.

1.2.2. Le territoire urbain défavorisé

Les terrains urbains étudiés se situent dans l'agglomération grenobloise, au sein de quartiers classés en politique de la ville. L'habitat y est précaire, parfois vétuste, avec des démolitions en cours. La population, issue majoritairement de classes défavorisées, connaît des taux élevés de chômage et de RSA. Le logement social prédomine, souvent attribué aux familles immigrées en début de parcours résidentiel après l'obtention

du droit d'asile. Ces quartiers illustrent une forte ségrégation urbaine (Van Zanten, 2012), marquée par l'absence de mixité sociale et une stigmatisation persistante.

L'insécurité ressentie pousse certains propriétaires à vendre, tandis que les médias amplifient cette perception à travers des faits divers (trafic, violences, interventions policières). La carte scolaire est régulièrement contournée, accentuant l'entre-soi. Malgré leur proximité avec des quartiers pavillonnaires, les habitants se croisent peu. Les immeubles, souvent hauts de dix étages, sont reliés par des coursives et abritent des services de proximité (médicaux, sociaux, commerces). Des dispositifs jeunesse et culturels visent à ouvrir des perspectives aux jeunes *via* des séjours, sorties culturelles ou sportives.

Les quartiers sont bien desservis par les transports (bus, trams, pistes cyclables), et disposent de toutes les infrastructures nécessaires (emploi, santé, sports, commerces), limitant les déplacements extérieurs. Chaque quartier héberge un collège en réseau d'éducation prioritaire (REP), incluant des classes SEGPA. La mobilité des habitants varie selon la localisation : certains, proches du centre de Grenoble, circulent plus facilement, tandis que d'autres restent enclavés.

La stigmatisation impacte l'accompagnement éducatif et limite les aspirations professionnelles des élèves. Beaucoup hésitent à quitter leur quartier et privilégient des formations proches. Comme l'exprime un élève : « *J'ai peur de partir, de ne pas être à ma place* », malgré les dispositifs mis en place pour encourager leur mobilité.

1.2.3. Le territoire piémont alpin

Le piémont alpin, situé au pied des montagnes, accueille une population mixte, entre périurbains et ruraux travaillant en vallée. Cette diversité entraîne des pratiques communes malgré des cultures territoriales distinctes. Les élèves issus des zones rurales, scolarisés en primaire dans leur village, rejoignent le collège en transport (car, train, voiture) et s'adaptent progressivement aux codes de la culture urbaine.

Les trois collèges étudiés, situés sur un territoire « neutre », ne relèvent pas d'un dispositif de politique de la ville. Les communes, situées aux portes de la vallée et bien desservies (train, bus, routes), attirent une population hétérogène : ouvriers, agriculteurs, cadres et professions intellectuelles supérieures. Le tissu associatif renforce la mixité sociale, et les habitants se croisent régulièrement dans les espaces de loisirs et de services. L'économie locale repose sur l'industrie (hydroélectricité, métallurgie, remontées mécaniques), l'agriculture (AOC vins de Savoie, Tome des Bauges) et le tourisme, notamment avec trois grands domaines skiables.

L'arrivée des élèves ruraux en sixième ne constitue pas une rupture : ils côtoient déjà leurs pairs citadins à travers diverses activités. La mobilité est forte, et les jeunes se projettent facilement hors du territoire pour leurs études. Toutefois, leur attachement reste ancré : « *Ils ont tout ici. Ils vont d'abord regarder l'employabilité sur le territoire, pour se former, des fois très loin, pour mieux revenir* ». L'orientation ne se limite pas à l'offre locale, mais s'inscrit dans une logique de retour après formation.

2. Une méthodologie quantitative éclairée par le qualitatif

Cette recherche repose sur une étude comparative des effets de trois contextes territoriaux sur l'orientation, en analysant les influences spécifiques de chacun. L'enquête, menée dans trois collèges par territoire, croise données quantitatives et qualitatives ainsi que les pratiques pédagogiques dédiées à l'orientation des élèves de troisième.

L'approche mobilise la géographie sociale pour examiner la construction des pratiques spatiales urbaines et rurales à travers la mobilité, l'offre d'emploi et de formation, la composition des ménages, l'architecture, l'exploitation industrielle et agricole, ainsi que les dynamiques culturelles, éducatives et socioculturelles. Les dispositifs politiques et leur impact sur les rapports sociaux (ségrégation urbaine, entre-soi) sont également analysés. Des données statistiques de l'INSEE, la DEPP, DGESCO, Pôle Emploi et l'Observatoire des inégalités offrent un premier éclairage sur les terrains d'enquête. L'analyse longitudinale des vœux et

affectations des élèves depuis 2018-2019 permet de confronter leurs aspirations aux orientations finales, enrichie par les réactions du personnel éducatif lors des entretiens.

L'observation ethnographique, menée sur chaque terrain durant un mois minimum, a permis une immersion progressive (Abric, 2011) pour appréhender les particularités territoriales et les représentations locales (Laplantine, 2010). Cette démarche, encadrée par un guide d'observation, combinait observation non participante (écoute des échanges en milieu public) et participante (entretiens informels). L'immersion influant sur les comportements, il était essentiel de confronter nos représentations aux réalités locales (Laplantine, 2010).

En parallèle, cent-cinquante-huit entretiens qualitatifs ont été menés : soixante-et-onze entretiens biographiques de vingt minutes avec des élèves sélectionnés aléatoirement (dix par collège, cinq filles/cinq garçons, avec un échantillon supplémentaire d'internes), quarante-deux entretiens semi-directifs de soixante à quatre-vingts minutes avec les personnels éducatifs (chefs d'établissement, CPE, enseignants, psychologues de l'Éducation nationale, travailleurs sociaux, élus à la jeunesse), dix entretiens avec des parents et trente-cinq entretiens informels (habitants, commerçants, gendarmes, personnel communal, acteurs associatifs). Les entretiens suivaient un guide abordant les caractéristiques du territoire, sa dynamique et sa culture. Ceux menés avec les élèves et le personnel éducatif ont eu lieu dans les établissements, tandis que ceux des parents se sont déroulés par téléphone, visio ou à domicile.

Enfin, l'étude des récits locaux (traditions, codes, modes de vie) permet d'analyser la dimension symbolique du territoire et son influence sur les postures professionnelles. Le croisement entre données statistiques et parcours de vie révèle que les trajectoires ne sont pas uniquement déterminées par des contraintes professionnelles, mais aussi par des stratégies individuelles. L'analyse s'organise autour de trois axes : contexte naturel du territoire, organisation de l'espace géographique et structuration des acteurs de terrain.

3. Un accompagnement pédagogique territorial spécifique

L'orientation joue un rôle clé dans l'insertion professionnelle (Lieury & Fenouillet, 2006). L'éducateur accompagne l'élève et sa famille, ajustant sa posture pour instaurer une relation de confiance. Au sein du collège, plusieurs acteurs – conseiller d'orientation psychologue, conseiller principal d'éducation, professeurs principaux – travaillent en équipe pour sécuriser les parcours et favoriser l'épanouissement personnel des élèves en lien avec leurs aspirations. L'accompagnement à l'orientation dépasse la simple transmission d'informations ; il s'agit d'initier les élèves aux codes sociaux et professionnels essentiels à leur insertion : *« Avant son entrée en stage, nous travaillons son discours en milieu professionnel en bannissant les wesh, frère ou gros par exemple, sa manière de se tenir ou de s'habiller »*. L'ambition est aussi de leur ouvrir des perspectives : *« Je leur fais découvrir les différentes options qui s'offrent à eux, afin qu'ils développent leurs aspirations, qu'ils exploitent leur potentiel, de l'autre côté du quartier »*. Cependant, certaines familles freinent l'autonomisation des élèves : *« Le jeune a pris l'habitude que ses parents fassent tout à sa place. Le pauvre petit chéri dans le monde impitoyable du travail... L'équipe est là pour casser certaines habitudes et confronter l'élève à une future réalité. Nous préférons l'accompagner dans ses envies de formation plutôt que la facilité, au risque de ne pas plaire aux familles »*. L'orientation s'inscrit donc dans une logique de coéducation, impliquant élèves, familles et équipes pédagogiques dans un même projet.

La construction des projets et choix d'orientation représente un enjeu majeur. Une orientation réfléchie et concertée permet à l'élève de mieux s'approprier son parcours. Cet accompagnement repose sur le savoir-être de l'éducateur, qui doit comprendre le contexte territorial et les aspirations de son public : *« Quand j'ai été mutée ici, j'avais plein de préjugés et surtout la trouille de ne pas y arriver. J'ai voulu comprendre le quartier où j'allais travailler. J'ai déambulé dans les rues pour repérer les lieux de vie des élèves, et cela m'a aidée à ajuster mon approche, à gagner leur confiance »*. Les enseignants et chefs d'établissement arrivent avec leurs propres représentations du territoire, qu'ils confrontent et réajustent au fil du temps. Beaucoup, initialement réticents à rester, finissent par s'ancrer dans leur territoire et adapter leurs pratiques : *« Avant, j'avais un fonctionnement plus urbain, plus anonyme. Ici, tout le monde se connaît. On sait à quelle famille appartient l'élève, ce qui facilite la communication avec les parents et renforce la confiance »*. L'accompagnement à l'orientation varie selon le contexte territorial. Dans les quartiers défavorisés, l'enjeu est souvent d'élargir les horizons : *« Ici, il faut le faire sortir du quartier. Sinon, il choisira une filière en fonction des places restantes »*.

en cuisine ou maçonnerie, juste pour aller au lycée d'à côté ». En milieu rural montagnard, l'absence de psychologue de l'Éducation nationale complique l'orientation : « *Les enseignants endossent plusieurs rôles. Il n'y a ni centre de formation, ni mission locale. L'élève part de toute façon à la fin de l'année, souvent loin. Autant que son choix soit mûrement réfléchi* ». L'ancrage territorial pèse aussi sur les aspirations professionnelles (Champollion, 2019) : « *Certains doivent reprendre l'exploitation agricole familiale, même si ce n'est pas leur souhait. Parfois, je vais directement à la ferme pour discuter avec les parents* ». Les établissements collaborent avec des associations et institutions locales (MJC, centres sociaux, mission locale) pour diversifier les stages, souvent effectués en proximité ou *via* le réseau familial. Seuls ceux impliqués dans des coopérations territoriales parviennent à proposer des stages alignés avec les aspirations des élèves : « *Nous travaillons l'orientation dès la cinquième. Une élève passionnée de chant a ainsi pu faire son stage en régie son et lumière, grâce à notre partenariat avec la scène locale* ». Ces dynamiques de coopération renforcent le lien entre école et acteurs du territoire, facilitant l'orientation et l'insertion professionnelle des élèves.

L'accompagnement pédagogique et les gestes professionnels (Crocé-Spinelli, 2013) sont directement influencés par les territorialités, les valeurs et l'identité que les enseignants attribuent à leur territoire scolaire. Dans un collège montagnard, les professeurs principaux, souvent issus de l'éducation physique et sportive, organisent deux séjours d'intégration par an en pleine montagne. Le premier vise à travailler l'estime de soi et à amorcer une réflexion sur l'orientation dans un cadre moins formel et sans pression familiale. Certains élèves, bien que porteurs d'un projet personnel, se sentent « piégés » par les attentes parentales (Lahire, 2016). Ce séjour leur permet d'affiner leur argumentaire face à leur famille. Le second séjour, après formulation d'un choix d'orientation, aborde collectivement la question du départ du territoire pour poursuivre une formation. Un accompagnement similaire existe en collège REP, où les enseignants n'hésitent pas à rencontrer les familles à domicile pour discuter de l'orientation. Ces pratiques témoignent d'une adaptation aux réalités territoriales : les enseignants intègrent l'environnement, ses ressources, ses limites et ses acteurs pour ajuster leur approche. La démarche d'« aller vers » (Parisse *et al.*, 2022) – sortir du cadre scolaire pour aller à la rencontre des familles en milieu urbain défavorisé ou emmener les élèves hors du territoire en zone rurale isolée – répond à une même logique : rompre l'isolement et dépasser l'enclavement territorial. Les professionnels s'affranchissent ainsi des cadres institutionnels pour adopter une approche de pédagogie sociale (Graven, Berne & Nové-Josserand, 2008).

L'accompagnement pédagogique à l'orientation s'appuie sur le contexte territorial. Dans le piémont alpin, les établissements scolaires exploitent le maillage territorial pour sensibiliser les élèves aux métiers locaux, qu'ils relèvent du service à la personne, de l'ingénierie, du commerce ou des arts du spectacle. Grâce à un réseau de partenaires, les élèves disposent d'un large choix pour leur stage de découverte professionnelle. En intégrant les opportunités du territoire et ses dynamiques de mobilité, cet accompagnement vise à former les jeunes là où se trouvent leurs futurs emplois. Les élèves du piémont choisissent majoritairement une filière en fonction de l'employabilité locale. Cette tendance relève-t-elle d'une autocensure ou d'un attachement au territoire ? L'orientation s'inscrit ici dans une logique d'adéquation entre l'offre et la demande de formation. Pourtant, la mobilité n'est pas perçue comme un frein : « *J'ai l'habitude de prendre le train... ça va, c'est 15 min* » ; « *Je veux bien partir en internat, ça me fait pas peur. Je rentrerai tous les week-ends et vacances, c'est juste le temps de me former. Après, je reviens* » ; « *Ça va, c'est pas Paris non plus. Ici, on n'a pas le choix, pour bouger faut prendre le train ou le bus. Donc faire trois quarts d'heure de bus pour aller en cours, ça me dérange pas* » ; « *Mais pas plus loin* ».

L'accompagnement à l'orientation se structure autour des pratiques spatiales des élèves et de leur rapport à l'espace vécu (Frémont, 1976). Une forte coopération territoriale entre les établissements et les acteurs professionnels permet la mise en place de stages dès la quatrième pour élargir les perspectives. Ce processus concerté favorise l'adhésion des élèves à leur orientation. Dans le piémont alpin, cette coordination repose sur un ancrage territorial fort, partagé par les élèves et les acteurs éducatifs, qui misent sur le dynamisme économique local pour structurer les choix d'orientation.

Dans les territoires urbains défavorisés, où la jeunesse est parfois confrontée à des environnements marqués par le décrochage scolaire, la délinquance ou l'illégalité, les établissements scolaires coopèrent étroitement avec les acteurs de la jeunesse. L'éducation populaire joue un rôle clé dans l'accompagnement à l'orientation, impliquant des professionnels tels que les éducateurs spécialisés, la mission locale ou encore les MJC. Ces partenaires sont intégrés aux cellules de veille éducatives afin de favoriser la réussite scolaire et sociale des

élèves. Cette coopération territoriale place le jeune au cœur d'un réseau de soutien, lui offrant des espaces d'échange sur son orientation à travers les temps scolaires, sociaux et de loisirs. L'orientation s'inscrit ainsi dans une dynamique concertée, impliquant enseignants, éducateurs et familles. Dans les collèges REP, cette harmonisation territoriale est essentielle : « *On travaille beaucoup avec la MJC du quartier. Nous avons les mêmes jeunes et accordons une grande importance à leur scolarité. Nous nous appelons souvent avec la direction pour assurer un suivi en dehors du temps scolaire. Si un élève est sur le point de décrocher, on s'alerte mutuellement* ». L'accompagnement s'adapte aux réalités locales, notamment pour lutter contre l'autocensure territoriale : « *Certains élèves brillants pourraient intégrer une CPGE, mais préfèrent rester au lycée de secteur pour ne pas quitter leur quartier* », ou encore, « *Ils rêvent d'une école de cuisine réputée, mais renoncent en découvrant le temps et le coût du transport, et choisissent un CAP dans l'établissement le plus proche.* » Dans ces quartiers, les collèges s'ouvrent largement aux familles et aux acteurs éducatifs. Certains établissements vont plus loin en se délocalisant dans des lieux de proximité (MJC, salle communale, mairie annexe) pour échanger avec les familles sur l'orientation, notamment lors du mois dédié aux vœux d'orientation. Des équipes composées de psychologues, chefs d'établissement et enseignants se déplacent ainsi directement sur le territoire de vie des élèves. Les collèges ruraux, quant à eux, participent à des projets culturels en ville afin de familiariser les élèves à la mobilité et aux opportunités extérieures : « *Certains n'ont jamais mis les pieds dans une grande ville* ». Cette première immersion, dans un cadre scolaire et sécurisé, leur permet d'appréhender plus sereinement les déplacements vers leur futur lycée. Cependant, si les élèves des filières professionnelles se projettent plus facilement après avoir visité leur établissement de formation, l'éloignement reste une difficulté : « *Ce qui ne les empêche pas de ne pas avoir envie de partir, d'être à l'internat, loin de leur famille* ».

Dans les territoires ruraux de montagne, les élèves tendent à s'orienter vers des métiers en lien avec leur environnement montagnard : environnement, agronomie, métiers agricoles, accompagnateur de moyenne montagne, métiers du ski, musher, etc. Ces choix sont profondément ancrés dans leur territoire, avec une difficulté marquée à se projeter dans un avenir éloigné, notamment dans un cadre urbain. Il existe une forte réticence face à l'inconnu, incarné par l'urbanité. L'attachement au territoire se manifeste dans les choix d'orientation, souvent motivés par les valeurs liées à la préservation de l'environnement, à la protection de la montagne et à la biodiversité, dans un contexte de dérèglement climatique. Les élèves souhaitent choisir des métiers en phase avec leur milieu de vie : « *J'aimerais un métier qui me permette de profiter de mon environnement, en lien avec la nature, la protection des forêts* », ou encore, « *Travailler dans le bâtiment durable, il faut arrêter de construire du neuf. Je veux apprendre un métier qui permette de rénover des fermes anciennes ou des maisons abandonnées, ici, dans notre région* ».

Les trajectoires d'orientation présentent à la fois des similitudes et des disparités interrégionales, particulièrement en fonction des pratiques professionnelles. Ces trajectoires peuvent être influencées par l'appartenance sociale et culturelle (Jellab, 2022), mais aussi par les représentations parentales de la réussite scolaire. À 15 ans, il est difficile pour les jeunes de se projeter au-delà du lycée et de penser à une future carrière. La plupart des élèves de l'enquête privilégient donc les filières générales et technologiques, espérant ainsi garder plus de portes ouvertes pour leur avenir. Les professionnels de l'orientation se battent contre une forme de sacralisation de la voie générale, fortement ancrée dans certaines familles, qui perçoivent la voie professionnelle comme un échec scolaire ou une forme de relégation sociale. Pour ces familles, la voie générale est synonyme de réussite ultime. Cette vision est partagée sur les trois types de territoires. Le premier vœu des parents est donc généralement la filière générale. Pour contrer cette perception, les acteurs éducatifs des trois territoires tentent d'accompagner les familles vers une meilleure reconnaissance des filières technologiques et professionnelles. Dans le piémont alpin, les établissements mettent en avant ces voies en organisant des visites de sites industriels et des rencontres avec des professionnels du territoire. En milieu urbain, des échanges avec d'anciens élèves devenus artisans ou auto-entrepreneurs permettent de valoriser des métiers peu connus ou mal perçus, comme la chaudronnerie ou la plomberie.

Dans les trois territoires d'enquête, les choix d'orientation sont largement influencés par la proximité géographique. Les élèves ruraux, notamment ceux des collèges faisant partie d'une cité scolaire, s'orientent généralement vers le lycée de leur établissement pour une seconde générale. Les élèves urbains choisissent leur lycée de secteur pour les filières générales, et privilégient les lycées proches pour les filières professionnelles. Les jeunes des quartiers rencontrent souvent des difficultés à se former hors de leur quartier, et privilégient d'abord le lycée le plus proche. Par la suite, ils s'informent sur les filières proposées pour choisir celle qui leur permet d'intégrer l'établissement local. Il n'est pas rare de voir un élève d'un collège choisir un

lycée professionnel près de chez lui, même si son souhait initial était de se former dans un autre domaine, comme la cuisine, dans un établissement voisin desservi par le tram. Les enseignants, rencontrés lors des enquêtes, se retrouvent parfois désarmés face à de tels choix : « *Quand la famille valide un choix en maçonnerie parce que le lycée est juste en face de chez eux, même si l'élève souhaitait intégrer une école de cuisine dans une autre commune, je ne sais plus quoi faire. Je ne peux pas prendre le tram avec lui tous les matins !* ». L'accompagnement à l'orientation ne peut pas être imposé aux élèves et à leurs familles. Seule une concertation avec l'élève et ses parents permettra d'aboutir à un choix réfléchi et adapté.

Conclusion

Analyser l'accompagnement à l'orientation sous l'angle des territorialités permet d'éclairer les enjeux auxquels font face les collégiens. À cet âge, il est difficile de se projeter dans un métier d'avenir. Comment les acteurs s'appuient-ils sur leur territoire d'exercice pour accompagner les élèves ? Les valeurs, identités et représentations locales influencent-elles cet accompagnement ? Comparer trois types de territoires et neuf territorialités permet d'identifier les spécificités de l'accompagnement pédagogique et les conditions d'une orientation concertée et choisie.

Le piémont alpin illustre l'importance du maillage territorial dans l'orientation des élèves : sa géographie encourage la mobilité et favorise les liens entre entreprises, associations et établissements scolaires dans un rayon élargi. Cette dynamique se retrouve, avec des variations, dans les autres territoires étudiés.

Nos observations confirment un lien entre pratiques territoriales et accompagnement à l'orientation. Certains acteurs, mutés d'un territoire à un autre, y importent leurs propres représentations, influençant leur action éducative. Malgré des moyens limités et un contexte marqué par les réformes, ils s'engagent dans une mission d'émancipation. Les pratiques pédagogiques varient selon les enjeux éducatifs et sociaux propres à chaque territoire, tout en partageant une volonté commune de coopération entre collègues et structures locales. Si des différences persistent, des similitudes apparaissent : les postures et pratiques professionnelles s'adaptent aux besoins des élèves en fonction des spécificités territoriales (Champollion, 2013).

Bibliographie

- Abric, J.-C. (2011). *Pratiques sociales et représentations*. Paris : PUF.
- Aldhuy, J. (2008). Au-delà du territoire, la territorialité ? *Géodoc*, 55, 35-42.
- Bernard, P.-Y. (2021). Ce que le décrochage nous dit des parcours scolaires. *Revue française de pédagogie*, 211, 5-10.
- Bressoux, P. (1994). Les recherches sur les effets-école et les effets-maîtres. *Revue française de pédagogie*, 108, 91-137.
- Caille, J.-P. & Lemaire, S. (2002). Filles et garçons face à l'orientation. *Educations et formations*, 63, 111-121.
- Champollion, P. (2013). *Des inégalités d'éducation et d'orientation d'origine territoriale*. Paris : L'Harmattan.
- Champollion, P. (dir.) (2019). *Territorialisation de l'éducation. Tendance ou nécessité*. Londres : ISTE.
- Champollion, P. (2019). Inégalités d'orientation et territorialité : l'exemple de l'école rurale montagnarde. Contribution au rapport Cnesco *Justice à l'école et territoires*. Paris : Cnesco. (disponible sur le site du Cnesco : <http://www.cnesco.fr>).
- Crocé-Spinelli, H. (2013). Gestes professionnels. Dans : A. Jorro (éd.). *Dictionnaire des concepts de la professionnalisation* (p. 145-148). Bruxelles : De Boeck Supérieur

- Danvers, F. (dir) (2017). *S'orienter dans un monde en mouvement*. Paris : L'Harmattan, coll. « Éducatons et Sociétés ».
- Di Méo, G. (2005). À l'écart des métropoles : l'émergence de nouvelles territorialités. *Revue géographique des Pyrénées et du sud-ouest. Sud-Ouest Européen*, 19, 1-6.
- Duru-Bellat, M., Jarousse, J.-P. & Solaux, G. (1997). S'orienter et élaborer un projet au sein d'un système hiérarchisé, une injonction paradoxale ? L'exemple du choix de la série et de l'enseignement de spécialité en classe de terminale. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 26(4), 459-482.
- Frémont, A. (1976). *La région espace vécu*. Paris : PUF.
- Graven, J.-L., Berne, A.-C. & Nové-Josserand, P. (2008). *Pédagogie du développement social. Faire cause commune*. Lyon : Chronique Sociale.
- Jellab, A. (2022). L'éducation prioritaire à l'épreuve de la mixité sociale : un enjeu pour l'égalisation effective des chances. *Empan*, 125(1), 139-146.
- Lahire, B. (2016). *Tableaux de famille. Heurs et malheurs scolaires en milieux populaires*. Paris : Points.
- Laplantine, F. (2010). *La description ethnographique*. Paris : Collin.
- Lieury, A. & Fenouillet, F. (2006). *Motivation et réussite scolaire*. Paris : Dunod.
- Parisse, J., Porte, E., Gunther, J., Bricaud, G., Martin, C., Quiblier, A., Poncet-Bernard, V. & Eugène-Maestracci, M. (2022). *Des liens et des lieux : l'« aller vers » en pratiques*. Paris : INJEP, coll. « Cahiers de l'action » (n° 59).
- Thémines, J.-F. (2020). Images du métier et prise de parole d'enseignants. *Administration & Éducation*, 168(4), 41-47
- Vanier, M. (2009). *Territoires, territorialité, territorialisation. Controverses et perspectives*. Rennes : PUR.
- Van Zanten, A. (2012). *L'école de la périphérie : scolarité et ségrégation en banlieue*. Paris : PUF.
- Vouillot, F. (2010). L'orientation, le butoir et la mixité. *Revue française de pédagogie*, 171, 59-67.

Analyser les bouquets éducatifs au collège : régulations et orientations des élèves

*Ali Mounayad**

Introduction

Depuis les années 80, l'État français a amorcé une transformation dans son mode d'intervention en matière d'éducation scolaire. Alors que le modèle centralisé dominait jusque-là, une dynamique de déconcentration et de décentralisation s'est progressivement installée, accordant une marge d'autonomie aux acteurs locaux. Cette reconfiguration de l'action publique s'est opérée notamment à travers le développement du partenariat, envisagé comme un nouvel instrument de régulation éducative. À l'échelle des établissements, le personnel éducatif est encouragé à collaborer avec les acteurs locaux pour mettre en place des mesures visant à combattre les difficultés scolaires et à favoriser la réussite des élèves.

Ce tournant s'est affirmé en 1981, avec l'initiative d'Alain Savary et la création des ZEP (zones d'éducation prioritaire), qui plaçaient au cœur du projet les « partenaires habituels du système éducatif ». À l'époque, ce terme désignait une catégorie d'acteurs encore floue, pour laquelle aucun cadre de travail structuré n'existait (Lorcerie, 1993).

Cette transformation pose plusieurs interrogations que nous souhaitons appréhender dans le cadre de notre analyse sur l'offre éducative. Ces questionnements sont souvent abordés de manière distincte, mais l'originalité de notre démarche réside dans l'examen conjoint de trois niveaux de problématisation qui se sont posés historiquement et qui demeurent d'actualité.

En premier lieu, pourquoi en sommes-nous arrivés à ce basculement ? Pourquoi l'État, longtemps attaché à un contrôle centralisé, a-t-il progressivement délégué certaines responsabilités à des acteurs locaux ? Derrière cette évolution se pose la question des logiques politiques, économiques et idéologiques qui l'ont sous-tendue.

Ensuite, qui fait quoi ? L'arrivée de nouveaux acteurs interroge autant la nature des tâches qui leur seront confiées que la définition/redéfinition des rôles de chacun dans la division du travail éducatif. Si l'ouverture de l'école à des acteurs extérieurs ne constitue pas une rupture récente – des collaborations ayant toujours existé de manière plus ou moins informelle selon les contextes (Ozouf, 2014) – longtemps, l'éducation scolaire s'est construite autour d'un monopole des enseignants. Leur autorité s'exerçait dans un cadre institutionnel structuré autour de la classe, conçue comme l'espace exclusif de la transmission des savoirs (Prost, 1997). Ce qui distingue la configuration actuelle, c'est l'encadrement institutionnel du partenariat extérieur. Il s'intègre désormais dans des dispositifs et structurent le pilotage du système éducatif. Sa mise en œuvre repose sur des cadres administratifs et des logiques de gouvernance qui redéfinissent les relations entre les acteurs éducatifs.

Enfin, la dernière question porte sur les effets de cette transformation, tant sur l'action éducative elle-même que sur les élèves. Voilà bientôt 50 ans que les zones/réseaux d'éducation prioritaire (REP) et le partenariat éducatif se développent en France. Malgré la multiplication des actions, des dispositifs et des acteurs éducatifs autour de l'école, pourquoi leur impact reste-t-il si limité ? À l'échelle macro, les comparaisons internationales montrent que l'origine sociale demeure un facteur très déterminant dans la réussite scolaire en France. En d'autres termes, malgré l'accumulation de dispositifs, l'école française peine à compenser les inégalités socio-économiques.

* Aix-Marseille Université/LEST-CNRS.

Dès lors, quelles dynamiques sociales le partenariat a-t-il générées ? Comment se matérialise-t-il et évolue-t-il concrètement sur le terrain ? Les tendances globales masquent-elles des réalités plus contrastées dans les « initiatives locales » ?

Pour analyser ce phénomène, notre cadre théorique s'appuiera principalement sur la théorie de la régulation sociale développée par le sociologue Jean-Daniel Reynaud (Reynaud 1997 ; Terssac, 2003). Nous y intégrerons également les apports constructivistes de Christian Maroy, ainsi que ceux de politistes, qui mettent en avant l'idée que la régulation est un processus pluriel, inachevé, se construisant essentiellement par la négociation entre acteurs situés à différents niveaux. Ainsi, « *la régulation est ici d'abord une action, et non une propriété d'un système* » (Maroy, 2006).

En complément, nous mobiliserons des concepts issus de la sociologie de l'action publique et de l'éducation afin de mieux saisir les logiques d'action derrière la construction de l'offre éducative dans des espaces locaux d'interdépendance entre établissements situés dans des contextes géographiques spécifiques (Van Zanten, 2006).

Enfin, pour comprendre les effets potentiels de ce phénomène sur les bénéficiaires, nous avons suivi une cohorte d'élèves issus des établissements étudiés. Nous avons analysé statistiquement leurs dossiers scolaires, mené des observations et des entretiens sur trois années scolaires. En nous inspirant des travaux de Séverine Cayouette-Remblière, nous souhaitons rendre compte à la fois de « l'empreinte acculturatrice de l'école » (qui marque) et de son rôle de classement (l'école qui démarque) (Cayouette-Remblière, 2016). Ce volet a nécessité l'intégration du concept de dispositions sociales (Lahire, 1993, 2006) pour mieux comprendre comment ces dernières s'articulent avec les choix, les stratégies et les rapports que les élèves et leurs familles entretiennent avec l'offre éducative.

Les inégalités scolaires, ancrées dans les disparités socio-économiques, demeurent un enjeu central en sociologie de l'éducation. Les travaux montrent que l'origine sociale reste, encore aujourd'hui, le principal facteur de différenciation des parcours scolaires. Les enquêtes nationales et internationales soulignent toujours le faible impact des mesures mises en place (OCDE, 2023).

L'étude de « l'école en mouvement », dans ses pratiques quotidiennes de classement, de différenciation, de production et reproduction des inégalités, ainsi que dans ces moments où les trajectoires scolaires se redessinent de manière imprévue, constitue un enjeu central pour la sociologie de l'éducation contemporaine. Il s'agit de penser une école qui, tout en perpétuant des inégalités, voit parfois émerger des dynamiques de changement. Comme le souligne Rochex, il est essentiel d'étudier les inégalités « en train de se faire », en approfondissant la compréhension de la construction du phénomène social. Notre ambition, dans ce travail, est de contribuer à cet éclairage analytique de l'éducation scolaire en acte (Rochex, 2016).

1. Perspectives d'analyses

Dans ce texte, nous nous attachons à expliciter la démarche adoptée pour l'analyse statistique des dossiers scolaires de la cohorte suivie sur plusieurs années. Notre objectif est d'examiner comment l'institution scolaire façonne les parcours des élèves, tout en mettant en lumière les logiques d'engagement des familles et des élèves dans la structuration de l'offre éducative. Par ailleurs, les observations conduites visent à approfondir la compréhension des relations que ces derniers entretiennent avec les dispositifs éducatifs et les acteurs impliqués, qu'il s'agisse des personnels de l'Éducation nationale ou des intervenants extérieurs.

Notre hypothèse centrale repose sur l'idée que, au-delà des distinctions d'offres observables entre établissements, se dessinent également des différenciations internes au sein des collèges. L'autonomie relative dont disposent les établissements pour mettre en place divers projets, options, clubs et dispositifs contribue à la création de véritables « couloirs éducatifs » différenciés. Ces différenciations posent question, car les moyens supplémentaires, l'innovation demandée et l'accompagnement scolaire, initialement conçus pour soutenir les élèves les plus en difficulté, semblent profiter davantage à ceux déjà en réussite. Ces derniers développent des stratégies d'accumulation en participant à des activités culturelles valorisées ou à des prolongements du programme scolaire. À l'inverse, les élèves qui devaient être les principaux

bénéficiaires de ces mesures d'accompagnement semblent souvent relégués dans des dispositifs externalisés, parfois déconnectés du programme académique central.

Nous formulons également l'hypothèse que certains dispositifs (les plus valorisés scolairement) font l'objet d'une sélection implicite, centrée sur les profils scolaires. Cette sélection repose soit sur les ressources limitées des dispositifs (nombre de places disponibles), soit sur l'enjeu réputationnel que ces dispositifs peuvent représenter, notamment lors de présentations publiques. La multiplication des dispositifs au sein des établissements révèle des hiérarchies scolaires informelles : certains dispositifs, tels que les voyages ou les projets d'ambassadeurs, font l'objet d'une sélection, tandis que d'autres, comme ceux portant sur le harcèlement ou les dangers numériques, sont moins investis par les enseignants et souvent délégués à des intervenants extérieurs.

Parallèlement, il est intéressant de questionner les dispositifs en option libre (par exemple le théâtre, la chorale, latin, jardinage, club math, etc.). Ces activités ne sont pas perçues de la même manière que les sports, et les élèves qui s'y inscrivent diffèrent. Cela soulève des questions sur les stratégies des élèves et des familles face à cette offre. Dans ce sens, lorsque nous parlons d'effet sur le parcours éducatif, nous ne pensons pas seulement aux résultats scolaires ou à un changement des dispositions profondes des élèves. Notre objectif global est alors d'explorer deux dimensions clés :

- les logiques d'action qui sous-tendent la construction de l'offre éducative et la division du travail ;
- les modalités d'orientation des élèves dans ces dispositifs.

Ces modalités produisent des effets durables sur le rapport à l'école, marquant les élèves à travers les mécanismes de valorisation ou de dévalorisation (notes, étiquettes, dispositifs de remédiation ou élitiste). Elles influencent ainsi la trajectoire éducative en assignant aux élèves des statuts distincts.

Notre enquête repose sur trois établissements situés dans des contextes sociogéographiques différents : un REP+, un REP et un collège hors REP en milieu rural. Nous disposons de deux années scolaires complètes d'observation dans chacun de ces établissements, ce qui permet de comparer les dynamiques à l'œuvre.

Les logiques d'offre éducative sont étroitement liées aux stratégies déployées par les élèves et leurs familles. La plupart des dispositifs se concentrent aux moments-clés de l'entrée et de la sortie du collège, traçant ainsi des trajectoires dès les premiers choix d'options. Il nous apparaît donc pertinent d'explorer la notion de « valeur scolaire ». En effet, l'offre éducative semble ajustée en fonction de cette valeur construite au quotidien et attribuée aux élèves. Il s'agit de comprendre si la multiplication des dispositifs, loin de réduire les inégalités, renforce des stratégies d'entre-soi, d'accumulation de capital culturel et symbolique. L'orientation des élèves dans ces dispositifs serait alors hiérarchisée en fonction de la valeur scolaire perçue, du contenu des dispositifs et des acteurs impliqués. Ces dispositifs, loin d'homogénéiser les parcours, semblent fragmenter les trajectoires éducatives, créant des « couloirs » distincts pour les élèves perçus comme « en réussite », « en danger », ou « en difficulté ». D'un autre côté, il sera intéressant de voir si, contre toute attente, certains établissements, acteurs extérieurs ou familles parviennent à encourager les élèves les plus défavorisés ou en difficulté scolaire à s'investir dans des pratiques culturelles valorisées, à prolonger et renforcer leur appropriation des programmes scolaires. Plus largement, il s'agira d'examiner quelles sont leurs logiques d'action en matière d'offre éducative.

1.1. Résumé des terrains

La sélection des terrains d'enquête s'est opérée dans une perspective comparative, visant à représenter une diversité de contextes territoriaux sans prétendre à l'exhaustivité. Cette approche s'inspire des travaux de Van Zanten (2002), Broccolichi, Ben Ayed et Trancart (2010), qui ont mis en évidence trois facteurs déterminants (parmi d'autres) dans la construction des inégalités éducatives :

- la position géographique. Elle influence significativement l'accès aux ressources éducatives et culturelles. Les zones urbaines, périurbaines et rurales présentent des disparités marquées en termes d'offre scolaire, d'infrastructures culturelles et d'opportunités d'apprentissage ;
- le public accueilli. La composition sociale des élèves impacte les dynamiques d'enseignement et d'apprentissage. Les établissements accueillant des publics favorisés ou défavorisés font face à des défis pédagogiques distincts, influençant les pratiques enseignantes, les attentes académiques et les trajectoires scolaires des élèves ;
- l'étiquetage des établissements. La catégorisation des établissements (non classé, REP, REP+) influence leur réputation, leur attractivité et leurs ressources. Cette labellisation peut créer des effets de ségrégation scolaire, impactant les choix des familles et la composition des effectifs.

Notre étude s'est focalisée sur trois configurations territoriales regroupant ces variables :

- un collège REP+ dans un quartier défavorisé d'une grande ville, illustrant les défis de l'éducation prioritaire en milieu urbain ;
- un établissement hors éducation prioritaire dans un village semi-rural ;
- deux collèges contrastés à proximité immédiate (-400 m), permettant d'isoler l'impact du territoire et des ressources locales sur l'offre éducative, tout en observant l'effet de la composition sociale des élèves.

1.2. Les publics accueillis

Pour amorcer notre étude, nous avons jugé pertinent de nous pencher sur des éléments généraux concernant notre cohorte. Sur une période de deux années scolaires complètes, nous avons pu suivre un total de 333 élèves répartis dans trois établissements distincts. Il convient de noter que certains profils ont été écartés de notre analyse, soit en raison d'une arrivée tardive dans l'établissement, soit à cause d'un départ anticipé, quelle qu'en soit la raison. Notre objectif principal était de constituer un échantillon d'élèves ayant suivi les mêmes évaluations et ayant bénéficié, en théorie, d'un temps scolaire équivalent, à savoir deux années scolaires entières. Ce choix méthodologique vise à garantir l'uniformité des données recueillies et à faciliter l'analyse statistique.

Dans ce cadre, il est important de souligner que si des résultats venaient à manquer, par exemple des moyennes, seules trois explications seraient envisageables : l'absence de l'élève lors des évaluations, l'absence des enseignants, ou la décision délibérée de ces derniers de ne pas évaluer certains élèves. Cette dernière situation peut survenir lorsque le niveau de l'élève est jugé trop faible, ou dans le cas d'élèves en situation de handicap ou allophones, nécessitant des adaptations particulières dans leur processus d'évaluation.

1.3. Qu'est-ce que nous entendons par offre éducative ?

L'analyse de l'offre éducative dans les établissements étudiés s'articule autour de deux dimensions distinctes. La première dimension concerne les actions généralistes, déployées de manière systématique à l'échelle d'un niveau scolaire (sixième-cinquième), sans différenciation intra-établissement. Cette offre éducative généraliste s'inscrit dans une logique d'action collective et indifférenciée. Qu'il s'agisse de sorties culturelles, de sessions de sensibilisation aux enjeux contemporains, ou d'activités périscolaires, ces interventions sont déployées à l'échelle d'un niveau scolaire entier. Leur mise en œuvre répond à des critères d'âge ou de niveau d'études, partant du principe que l'ensemble d'une cohorte partage des besoins éducatifs communs à un stade donné de leur parcours.

L'offre éducative ciblée, quant à elle, opère selon des mécanismes de sélection tant explicites qu'implicites. Les critères explicites peuvent relever de l'excellence académique, de besoins de remédiation identifiés, ou d'une candidature formelle. Les mécanismes implicites, plus subtils, peuvent découler de processus informels comme l'auto-sélection des élèves ou les représentations des équipes pédagogiques quant aux « profils adaptés ». Cette offre éducative, qu'il s'agisse de clubs spécialisés, de tutorat, ou de rôles de représentation, crée des espaces de différenciation au sein de l'établissement, porteurs d'enjeux de distinction scolaire et sociale.

À notre connaissance, ce sont les travaux pionniers d'Isambert-Jamati (1990) qui ont établi une première typologie des « actions » dans les zones d'éducation prioritaire ; elles les définissaient comme des pratiques structurées destinées à des groupes d'élèves spécifiques. Ces actions englobaient des modifications du parcours scolaire, de l'organisation des classes et des approches didactiques.

Dans le prolongement de cette conceptualisation, Anne Barrère propose le concept de « dispositif », plus adapté au contexte éducatif contemporain (Barrère, 2013). Le dispositif apparaît comme un instrument flexible permettant d'apporter des réponses contextualisées aux diverses problématiques scolaires, qu'il s'agisse d'accompagnement scolaire, de collaboration, de difficultés d'apprentissage ou de promotion de l'excellence. Cette approche traduit une évolution vers une plus grande autonomie des établissements dans l'élaboration de solutions locales.

Dans le cadre de cette étude, nous privilégions le terme d'offre éducative plutôt que celui d'action ou de dispositif. Si le concept de quasi-marché scolaire (Van Zanten, 2006) a été principalement mobilisé pour analyser les logiques de choix entre établissements, nous postulons ici son extension aux dynamiques internes des établissements. En effet, nous observons des mécanismes similaires à une échelle micro : une offre régulée mais différenciée, des choix encadrés par l'institution, et des logiques de distinction qui s'opèrent à travers la sélection et la participation aux dispositifs proposés. Les familles et les élèves construisent ainsi leurs parcours scolaires à travers une série de micro-choix au sein de cette offre éducative interne, participant à une individualisation croissante des trajectoires.

Nous définissons ainsi l'offre éducative comme toute action éducative organisée et formalisée par l'établissement, distincte du cadre d'enseignement traditionnel et du programme scolaire obligatoire. Plus précisément, en nous inspirant de la définition du dispositif d'Anne Barrère qui constitue une « capacité d'inflexion » de la forme scolaire classique. Nous rajoutons qu'ici, l'offre éducative se caractérise par des modalités d'organisation alternatives au schéma traditionnel (un enseignant, une classe, un programme national) : regroupements différenciés, co-interventions, interventions d'acteurs extérieurs, déplacements hors les murs, ou encore prolongement du programme par l'ajout de disciplines supplémentaires. Ces configurations viseraient à enrichir, étoffer, se substituer ou pallier l'enseignement scolaire conventionnel en transformant par exemple le cadre spatial et organisationnel habituel. En modifiant les espaces, les intervenants, les contenus ou les modes de regroupement, l'offre éducative chercherait à proposer des modalités d'apprentissage complémentaires ou alternatives.

Pour approfondir cette réflexion, nous avons orienté notre analyse vers l'offre éducative ciblée. Il s'agit ici de comprendre si les bouquets éducatifs se distinguent non seulement entre établissements, mais également au sein d'un même établissement. Autrement dit, au-delà des spécificités territoriales et institutionnelles, l'offre éducative ciblée contribue-t-elle à la création de couloirs éducatifs pour les élèves, façonnés par différents facteurs ?

Notre hypothèse centrale repose sur l'idée que la valeur scolaire construite joue un rôle déterminant dans la composition des bouquets éducatifs des élèves. D'une part, nous supposons que les familles et les élèves en réussite mobilisent des stratégies d'accumulation de dispositifs éducatifs valorisés et valorisants afin de se démarquer des autres. D'autre part, nous avançons que les équipes éducatives renforcent cette dynamique de différenciation par des pratiques, formelles et informelles, d'orientation des élèves vers certains dispositifs, souvent fondées sur des critères scolaires.

Ces pratiques participeraient à la formation de couloirs éducatifs qui classent et catégorisent les élèves en fonction de perceptions différenciées : les élèves jugés « prometteurs », ceux « en danger aux acquis fragiles » et enfin ceux perçus comme « en difficulté, perturbateurs ou non scolaires ». Cette classification ne

se limite pas aux élèves : elle structure également la division du travail éducatif au sein des établissements, avec des bouquets éducatifs distincts et des acteurs éducatifs différenciés pour chaque catégorie.

Dans la suite de ce travail, nous centrerons notre analyse sur la notion de valeur scolaire comme élément déterminant dans la construction de ces couloirs éducatifs. Parallèlement, nous examinerons d'autres variables que nous considérons comme potentiellement influentes dans la différenciation des bouquets éducatifs proposés aux élèves. En somme :

- les origines sociales des élèves, qui reflètent les inégalités de capital culturel, économique et social ;
- la construction de la valeur scolaire, mesurée par les résultats académiques, l'intégration scolaire (assiduité et engagement), ainsi que le comportement ;
- le genre, qui structure les trajectoires éducatives et peut interagir avec d'autres critères pour produire des différenciations spécifiques.

1.4. Le poids de la valeur scolaire construite

S'agissant de la notion de valeur scolaire, il est crucial d'insister sur sa dimension construite. Loin de vouloir essentialiser les jugements scolaires ou reproduire des catégorisations arbitraires, cette notion vise à appréhender les mécanismes de différenciation à l'œuvre dans l'institution scolaire. La valeur scolaire ne constitue pas une étiquette figée ni une hiérarchisation objective des élèves, mais plutôt un ensemble de critères mouvants sur lesquels se fondent les acteurs éducatifs pour élaborer des parcours personnalisés.

Cette valeur scolaire traduit une position construite qui oriente l'action éducative. Elle agrège diverses propriétés : résultats académiques, intégration scolaire quotidienne (assiduité, comportement), engagements et sociabilités développés dans l'espace scolaire. Cette conceptualisation s'inscrit dans le sillage des travaux qui ont enrichi l'héritage bourdieusien en considérant l'école non seulement comme instance de reproduction mais aussi comme productrice de phénomènes sociaux. Ces fondements théoriques et méthodologiques seront approfondis ultérieurement pour en démontrer la pertinence dans notre analyse.

2. Quelques résultats

Les évolutions des pratiques de marquage et de démarquage observées autour des dispositifs étudiés semblent étroitement liées à la construction de la valeur scolaire attribuée aux élèves. Cette valeur se caractérise par une double dimension : d'une part, des critères strictement scolaires, et d'autre part, des critères d'ordre social. Initialement fondée sur des représentations professionnelles et personnelles des acteurs éducatifs, cette valeur scolaire évolue au fil de la mise en œuvre des pratiques pédagogiques, notamment lorsque les acteurs éducatifs se sont confrontés aux « intentions situées ».

Ces intentions émergent dans des contextes où il s'agit avant tout de préserver l'ordre social et la bienséance des temps scolaires, en arbitrant des décisions qui permettent de maintenir un cadre de travail jugé propice aux apprentissages. Elles s'inscrivent alors dans des logiques d'urgence et de gestion immédiate des situations de classe, où certains élèves sont relégués ou exclus temporairement des dispositifs, non pas en raison d'une évaluation structurelle de leurs besoins éducatifs, mais parce qu'ils sont perçus, à un instant *t*, comme une entrave à la fluidité des interactions pédagogiques. Cette dynamique produit un paradoxe fondamental : alors que ces dispositifs sont conçus pour favoriser l'inclusion et l'accompagnement des élèves en difficulté, leur mise en œuvre effective peut aboutir à des formes de tri implicite qui les en éloignent.

Loin d'être de simples ajustements conjoncturels, ces choix contribuent à façonner des parcours différenciés, où la participation aux dispositifs ne relève pas seulement d'une logique d'orientation, mais aussi d'un processus de *filtrage* qui reconduit certaines inégalités. En ce sens, l'enjeu n'est pas seulement d'examiner la finalité déclarée des dispositifs, mais bien de saisir comment, dans l'action quotidienne, les décisions situées viennent parfois détourner l'objectif initial d'inclusion, au profit de logiques de régulation de l'espace scolaire.

Les pratiques éducatives observées mettent en lumière diverses formes de dispositifs et les mécanismes de ciblage qui leur sont associés. Dans la majorité des cas, ces mécanismes se révèlent défavorables aux élèves les plus en difficulté, même lorsque ces dispositifs avaient pour objectif initial de les soutenir. Dans un souci d'intelligibilité et pour structurer cette analyse, nous avons opté pour une typologie des dispositifs observés, permettant de mieux rendre compte des dynamiques à l'œuvre.

Tableau 1 • Profil scolaire et taux de participation aux dispositifs ciblés par année (en%)

Profil scolaire	Taux participation B1 (%)	Taux participation B2 (%)
Très bonne maîtrise	48,6	64,9
Maîtrise satisfaisante	63,9	65,4
Maîtrise fragile	65,1	56,3
Maîtrise insuffisante	61,1	38,9

Note de lecture : en première année au collège, les élèves avec une très bonne maîtrise, affichent un taux de participation de 48,6 % aux dispositifs ciblés puis de 64,9 % en deuxième année.

Source : auteur de l'article à partir des données extraites sur Pronote (logiciel des établissements scolaires).

2.1. Les dispositifs à haute valeur symbolique

Ces dispositifs se caractérisent par une sélection formelle, fondée sur des critères académiques explicites. L'accès y est conditionné par des dossiers scolaires jugés solides, qui mettent en avant les réussites académiques des élèves. Ces dispositifs s'inscrivent souvent dans une logique de prolongement des apprentissages disciplinaires, qu'il s'agisse d'explorer de nouvelles disciplines ou d'approfondir celles déjà enseignées.

Ils sont perçus par les familles comme des « investissements éducatifs », leur conférant une forte valorisation symbolique, tant dans le contexte de l'éducation prioritaire qu'au-delà. Dans les établissements REP, ces dispositifs participent à structurer les groupes classes en favorisant une homogénéité académique qui rassure les familles lors des processus d'inscription. L'entre-soi des élèves en réussite est alors présenté comme un avantage notable. En dehors de l'éducation prioritaire, l'objectif principal associé à ces dispositifs réside dans leur rôle de tremplin vers des établissements prestigieux, notamment les lycées les plus prisés.

Ces dispositifs jouent un rôle stratégique, non seulement dans l'attractivité des établissements REP, mais également dans le renforcement de la réputation des collèges mieux favorisés. Leur conception et leur animation sont majoritairement prises en charge par les enseignants, qui collaborent rarement avec des acteurs extérieurs. Dans les rares cas où une collaboration est observée, elle s'établit généralement avec des institutions reconnues, telles que les universités ou les grandes écoles, conférant ainsi une légitimité supplémentaire à ces initiatives.

2.2. Les dispositifs à sélection progressive

Ces dispositifs souvent centrés sur un travail psychosocial ou organisés autour de projets et de concours, visent à promouvoir une approche éducative « accessible à tous ». L'ambition qui les sous-tend est de permettre à chaque élève, indépendamment de son niveau scolaire, de participer activement et de s'investir. Cette participation est censée reposer sur des compétences « sociales » plutôt que purement académiques. Toutefois, ce modèle d'inclusion présumé se confronte souvent à la réalité des interactions et des pratiques quotidiennes, où les « intentions situées » par exemple favorisent des dynamiques qui peuvent conduire à l'exclusion ou à une division hiérarchique du travail.

La première se produit lors de la réalisation des projets, au moment de la division des tâches. Les enseignants anticipent souvent l'investissement des élèves en s'appuyant sur des critères scolaires ou des références académiques. Cette anticipation conduit à confier les responsabilités les plus valorisantes et les tâches perçues comme cruciales aux élèves jugés sérieux et compétents selon ces critères. Ce processus renforce la confiance et la reconnaissance accordées à ces élèves, tout en sous-estimant implicitement les capacités des élèves en difficulté. Ces derniers se retrouvent cantonnés à des rôles secondaires ou peu valorisés, ce qui accentue leur marginalisation. Dans les entretiens, cette frustration a été exprimée à plusieurs reprises par les élèves eux-mêmes, témoignant d'une conscience aiguë de ces mécanismes.

La seconde forme de relégation intervient lors des présentations finales des projets. Dans ces moments de mise en visibilité, les élèves en réussite scolaire sont fréquemment choisis pour représenter l'établissement, incarner le projet et implicitement mettre en avant le travail des enseignants. Cette sélection exclut les élèves en difficulté des rôles valorisés et valorisants, limitant leur accès à une reconnaissance sociale et institutionnelle.

Enfin, la troisième forme d'exclusion est la plus radicale : elle prend la forme d'un éloignement, soit du dispositif, soit de l'établissement. Les élèves en difficulté se distinguent par des taux de maintien particulièrement bas dans les dispositifs éducatifs proposés. Par ailleurs, ce sont également eux qui font l'objet du plus grand nombre de sanctions disciplinaires, lesquelles aboutissent souvent à des exclusions temporaires ou définitives. Ces pratiques s'accompagnent de discours institutionnels qui tendent à essentialiser ces élèves en les décrivant comme « non scolaires », « peu investis » ou « perturbateurs ». Ces représentations les désignent comme des obstacles à la scolarité des autres élèves jugés « capables », renforçant ainsi leur marginalisation au sein de l'institution.

Conclusion

Ainsi, bien que ces dispositifs prétendent initialement rompre avec les attentes scolaires traditionnelles, ils adoptent souvent des structures et des modalités qui finissent par reproduire les mêmes exigences. Cependant, les conséquences des jugements portés sur les élèves dits « déviants » prennent une tournure différente. Lorsqu'un élève ne parvient pas à s'intégrer à une approche qui, bien que non académique, reste encadrée par des logiques similaires à celles de l'école, la non-participation est alors souvent interprétée selon des critères psychosociaux. L'élève peut ainsi être perçu comme « négatif », « irrécupérable », dépassant le simple cadre de la difficulté scolaire. Par conséquent, ces dispositifs, loin de s'affranchir des valeurs scolaires dominantes, contribuent à leur extension en y ajoutant des dimensions sociales.

C'est sur ce terrain que nous retrouvons une majorité d'acteurs extérieurs qui investissent les « champs vacants » de l'espace éducatif pour proposer des compléments pédagogiques et des formes d'accompagnement. Cependant, ces interventions se font fréquemment de manière isolée, avec peu de coordination ou de collaboration avec les enseignants, même pour des dispositifs de longue durée. D'un autre côté, ce manque de collaboration avec les enseignants ne minimise pas le risque de reproduire des formes d'étiquetage. Les acteurs extérieurs, en mettant en avant l'accessibilité de leurs séances aussi et ne connaissant d'ailleurs pas les niveaux scolaires des élèves, tendent eux aussi à juger la non-participation et les comportements déviants selon des critères psychosociaux.

Cela dit, ces dispositifs peuvent devenir des espaces de surprise pour les enseignants. Ils révèlent parfois des investissements inattendus chez certains élèves, tout en suscitant des déceptions lorsque des élèves perçus comme prometteurs ne répondent pas aux attentes initiales.

Bibliographie

- Barrère, A. (2013). Les établissements scolaires à l'heure des « dispositifs ». *Carrefours de l'éducation*, 36(2), 9-13.
- Broccolichi, S., Ben Ayed, C. & Trancart, D. (2010). *École : les pièges de la concurrence comprendre le déclin de l'école française*. Paris : La Découverte (Cahiers libres).
- Cayouette-Remblière, J. (2016). *L'école qui classe*. Paris : Presses universitaires de France. <https://doi.org/10.3917/puf.cayou.2016.03>
- Isambert-Jamati, V. (1990). Les choix éducatifs dans les zones prioritaires. *Revue française de sociologie*, 31(1), 75-100. <https://doi.org/10.2307/3321489>
- Lahire, B. (1993). *Culture écrite et Inégalités scolaires. Sociologie de l'« échec scolaire » à l'école primaire*. Lyon : Presses universitaires de Lyon.
- Lahire, B. (2006). *La culture des individus*. Paris : La Découverte.
- Lorcerie, F. (1993). *Le partenariat et la « relance » des Zep, Le partenariat et la « relance » des Zep*. Aix-en-Provence : Institut de recherches et d'études sur les mondes arabes et musulmans (Les Cahiers de l'Iremam). <https://doi.org/10.4000/books.iremam.2761>
- Maroy, C. (2006). *École, régulation et marché : une comparaison de six espaces scolaires locaux en Europe*. Paris : PUF.
- OCDE (2023). *Résultats du PISA 2022. Volume I*. Paris : OCDE Publishing.
- Ozouf, J. (2014). *Nous les maîtres d'école : Autobiographies d'instituteurs de la Belle Époque*. Paris : Gallimard.
- Prost, A. (1997). *Éducation, société et politiques : une histoire de l'enseignement en France, de 1945 à nos jours*. Nouvelle édition augmentée. Paris : Seuil (Points, 242).
- Reynaud, J.-D. (1997). *Les règles du jeu - L'action collective et la régulation sociale*. Paris : Armand Colin.
- Rochex, J.-Y. (2016). Faut-il crier haro sur l'éducation prioritaire ? Analyses et controverses sur une politique incertaine. *Revue française de pédagogie*, 194(1), 91-108. <https://doi.org/10.4000/rfp.4981>
- Terresac, G. de (2003). *La Théorie de la régulation sociale de Jean-Daniel Reynaud*. Paris : La Découverte.
- Van Zanten, A. et al. (2002). *Quand l'école se mobilise : les dynamiques professionnelles dans les établissements de banlieue*. Paris : La Dispute.
- Van Zanten, A. (2006). *Les effets de la compétition sur les logiques d'action des établissements d'enseignement dans six contextes locaux européens*. Bruxelles : De Boeck Supérieur.

Enseignants et position sociale des établissements : une approche par les trajectoires de mobilités

Tom Azoulay*

Introduction

La crise que traverse le groupe professionnel des enseignants (Charles *et al.*, 2023 ; Charles *et al.*, 2020 ; Farges & Szerdahelyi, 2024) et les déficits observés dans certaines académies et dans certaines filières influencent la mobilité des personnels. À Créteil ou Versailles, le manque de professeurs rend d'autant plus difficile le départ de ceux en poste vers une autre académie. En retour, les gestions de carrières apparaissent comme un point faible pour l'attractivité du métier. Ainsi, la Direction des études de la prospective et de la performance (DEPP) relevait que pour 34 % des professeurs avec moins de cinq ans d'ancienneté, la mobilité géographique était un axe d'amélioration prioritaire (Radé, 2023).

Les mouvements d'enseignants entre établissements scolaires sont aussi importants sur le plan des inégalités sociales. Si ces derniers quittent les écoles et collèges défavorisés (Hanushek & Rivkin, 2012 ; Léger, 1981), alors les déficits observés se conjuguent avec la ségrégation socio-scolaire des élèves (Oberti & Savina, 2019). Néanmoins, cette fuite n'est pas mécanique. Le statut de fonctionnaire des professeurs s'accompagne d'une gestion centralisée de leurs affectations. Leurs mobilités sont donc au cœur d'un arbitrage entre liberté de mouvement et nécessité de service. De plus, des mesures politiques sont mises en place pour renforcer l'attractivité des établissements de l'éducation prioritaire (EP), octroyant aux enseignants qui y exercent des primes et des bonifications pour la suite de leur carrière (Prost, 2013).

Dans ce contexte, nous proposons une nouvelle approche des mobilités. La perspective longitudinale permet de décrire finement les trajectoires des enseignants au fil de leurs mouvements successifs. Il est alors possible de dresser une typologie de ces parcours en relation avec la composition sociale des établissements. La fuite de l'enseignement prioritaire n'est pas un phénomène majoritaire sur la période observée. Néanmoins, la dynamique des trajectoires montre que les postes dans les établissements défavorisés continueront à être remplis par les cohortes successives de jeunes enseignants tant que ne seront pas renforcées les mobilités des enseignants en collège ordinaire vers l'éducation prioritaire.

1. Littérature : mobilités et immobilités des enseignants

Les études pionnières sur la mobilité des enseignants envisageaient ce phénomène dans le cadre des carrières professionnelles (Ball & Goodson, 1985 ; Becker, 1952 ; Chapoulie, 1987 ; Léger, 1981). Pour H. Becker, cette « mobilité horizontale », entre établissements, constitue la modalité principale d'évolution au sein d'une profession avec peu d'opportunités d'évolutions statutaires (mobilité verticale). Les professeurs élaborent des stratégies pour se diriger progressivement vers une école qu'ils trouvent plus agréable et *a fortiori* avec des élèves plus scolaires et socialement favorisés. Ce résultat est confirmé dans le contexte français par A. Léger (1981) qui note que les établissements favorisés sont également de beaux bâtiments, dans des quartiers bourgeois. C'est cet ensemble d'éléments, et non seulement les élèves, qui semblent attirer les professeurs au fil de leur carrière.

* CRIS Sciences Po-DEPP.

À partir des années 1990, c'est la question de l'attrition¹ des enseignants qui occupe le devant de la scène, notamment aux États-Unis. Les travaux s'intéressent aux caractéristiques individuelles qui favorisent ces départs. L'âge, l'ancienneté, le salaire, la matière enseignée apparaissent comme des facteurs déterminants (Boe *et al.*, 1997 ; Shen, 1997). Au tournant des années 2000, R.M. Ingersoll (2001a, 2001b) propose de déplacer la perspective des caractéristiques individuelles des enseignants vers les caractéristiques organisationnelles des établissements. De nouveaux facteurs sont alors ajoutés aux modèles explicatifs : la taille de l'école, son implantation territoriale, les caractéristiques de ses élèves, son statut public ou privé ou encore le mode de management et les relations entre personnels (R. M. Ingersoll & May, 2012 ; Ladd, 2011 ; Van Eycken *et al.*, 2024). Des travaux plus rares vont également analyser l'interaction entre caractéristiques organisationnelles et caractéristiques individuelles (Scafidi *et al.*, 2007). Dans l'ensemble, cette perspective va permettre de nuancer certaines prénotions : toutes les écoles défavorisées ne voient pas leurs enseignants partir chaque année (Lothaire *et al.*, 2012).

Néanmoins, les études citées partagent un même paradigme : le raisonnement « toutes choses égales par ailleurs » (Abbott, 1988). Appliqué à la mobilité des enseignants, cela a, selon nous, deux grandes limites. Premièrement, la temporalité des mobilités n'est saisie que de manière indirecte et figée au travers de l'âge ou de l'ancienneté, mais nous ne savons rien des séquences de mobilités. Or, il y a de grandes chances qu'un changement ait différentes raisons et différentes conséquences selon sa place dans la carrière de l'individu. Surtout, la mobilité est perçue sous un prisme différentiel, on s'intéresse aux différences de taux de mobilités entre plusieurs sous-groupes. Mais cela néglige un résultat aussi important que basique : la grande majorité des enseignants ne bougent pas d'une année sur l'autre : en France, la mobilité des enseignants entre 2022 et 2023 est de 8,3 %² (DEPP, 2024).

Un large pan de la littérature, plutôt axé sur des recherches qualitatives, a ainsi pointé l'immobilité des enseignants. La thèse d'H. Becker (1952) identifiait déjà ces enseignants qui ne bougent pas, même d'un établissement difficile. Ces derniers s'adaptent à leur contexte d'enseignement, si bien que changer de lieux d'exercice leur semble trop coûteux (Becker, 1960). Ainsi, dans des contextes où l'offre scolaire est fortement différenciée comme en Suède ou en Australie, les enseignants effectuent des mobilités dites « immobiles », c'est-à-dire qu'elles s'opèrent entre des établissements similaires (Bertilsson, 2017 ; Dannefjord *et al.*, 2023 ; Parding *et al.*, 2017 ; Persson & Dannefjord, 2022). Mais cela s'observe également en France, y compris dans des établissements défavorisés. M.-F. Gropiron et A. van Zanten (2001) montrent que les enseignants adaptent leurs attentes du métier et leur manière d'enseigner à ces contextes. Elles ajoutent qu'une « fuite du métier », un désengagement professionnel, peut avoir lieu sans qu'il y ait une démission ou un changement de poste.

Ainsi, pour comprendre les trajectoires des professeurs qui aboutissent à leur inégale répartition entre établissements, il convient d'appréhender à la fois les moments de changement et les périodes de stabilité. L'approche longitudinale permet cette combinaison. Plutôt que de s'intéresser aux profils moyens des professeurs qui partent ou de ceux des établissements qui sont quittés, nous nous demandons quelles sont les types de trajectoires entre établissements, et dans quelle mesure ces parcours participent à l'inégale répartition des enseignants.

¹ L'attrition des enseignants inclue à la fois les démissions et les changements d'établissement. Elle émerge dans le contexte américain où les mobilités des enseignants sont régulées par le marché du travail. *A contrario*, cette notion n'a pas la même pertinence en France où les enseignants appartiennent à la fonction publique d'État. Il en résulte un très faible taux de démission de la profession (Charles *et al.* 2023 ; DEPP 2024).

² Ces taux sont un peu plus élevés aux États-Unis. R.M Ingersoll (2001a) fait ainsi état d'un taux oscillant entre 13 et 15 % sur les périodes qu'il considère pour son étude. Néanmoins, l'attrition reste un phénomène minoritaire.

2. Champ, source, et méthode d'analyse

2.1. Champ : Les enseignants des collèges publics

Dans cette étude, nous nous intéressons à la cohorte des enseignants en collèges titularisés en 2009 que nous suivons jusqu'en 2023 (3 585 individus, 53 775 observations). Par cette focale sur leurs quinze premières années, nous souhaitons appréhender deux moments : le début de carrière et la stabilisation (Huberman, 1989). En début de carrière, les jeunes professeurs n'accèdent pas toujours à un poste définitif. Quand aucun de leur vœu ne peut être satisfait, ils sont affectés sur un établissement ou sur une zone de remplacement de manière temporaire. Dans ce cas, ils participent aux campagnes de mobilités jusqu'à obtenir une affectation souhaitée. Ils sont alors titulaires de leur poste de manière définitive. À partir de ce moment il est possible d'envisager une phase de stabilisation.

2.2. Sources des données

Les données utilisées proviennent du panel des personnels de l'éducation nationale produit par la DEPP. Depuis 2008 ces données renseignent chaque année scolaire l'établissement occupé par les enseignants et certaines caractéristiques individuelles liées à leur carrière (ancienneté dans l'enseignement, ancienneté dans l'établissement, corps, matière enseignée, modalité de l'affectation). Le panel indique également l'âge, le sexe des individus et l'appartenance des établissements à une politique de l'éducation prioritaire.

2.3. Méthode d'analyse

Pour analyser les différentes trajectoires effectuées par les enseignants de notre cohorte, nous codons chaque type d'établissement et de situation dans lesquels ils peuvent se retrouver (Annexe 1). Concernant, les établissements nous distinguons les collèges en éducation prioritaire (C_EP) des collèges ordinaires (C_ORD). Nous verrons que les nouveaux enseignants se retrouvent aussi fréquemment en zone de remplacement (ZR).

La combinaison de ces situations forme différentes séquences qui correspondent aux trajectoires des professeurs. Le premier enjeu est de décrire ces parcours, leur répartition et comment ils aboutissent à une inégale répartition de la cohorte entre collèges de l'éducation prioritaire et collèges ordinaires. Puis nous élaborerons une typologie des trajectoires en calculant la dissimilarité des séquences deux à deux (Gabadinho *et al.*, 2011 ; Macindoe & Abbott, 2004). Cet indice de dissimilarité nous permet ensuite de faire une classification par ascendance hiérarchique (CAH) pour aboutir à une typologie en sept classes. Enfin, nous croisons la typologie obtenue avec le genre et l'académie de départ des enseignants.

3. Résultats

3.1. Description des trajectoires

Les trajectoires observées des professeurs au cours de leurs quinze premières années traduisent une certaine tendance à l'immobilisme. La médiane est de trois changements d'établissements sur la période observée, mais ce chiffre est essentiellement porté par les enseignants dont l'affectation est temporaire. En revanche, une fois titulaire de leur poste, la majorité d'entre eux (56 %) reste dans leur établissement jusqu'en 2023. Les débuts de carrières sont également marqués par les remplacements. Cette situation est parfois négligée dans les études sur les enseignants (à l'exception notable des travaux de Xavière Lanéelle [2007a, 2007b, 2011]) ; or, nous verrons que les mobilités entre établissements sont liées à ce statut.

3.1.1. Des trajectoires peu mobiles et marquées par des remplacements

Parmi les 3 585 enseignants suivis, 59,4 % des trajectoires correspondent à l'une des séquences présentées dans le tableau 1.

Tableau 1 • Fréquences des dix séquences les plus communes

Séquence	Fréquence observée (%)
ZR -> C_ORD	17,8
C_ORD	16,5
C_EP -> C_ORD	7,2
C_EP	5,1
ZR -> C_EP	5
ZR -> C_EP -> C_ORD	3
C_ORD -> C_EP	2
C_ORD -> C_EP -> C_ORD	1,6
ZR	1,2

Note de lecture : 7,2 % des enseignants de la cohorte sont passés de collèges en éducation prioritaire à des collèges ordinaires.

Champ : cohorte des enseignants en collège public, néo-titulaires en 2009.

Source : panel des personnels de l'éducation nationale, DEPP.

Ces trajectoires gravitent autour de trois situations : le remplacement, le collège ordinaire et le collège en EP. La séquence la plus fréquente, qui concerne plus d'un enseignant sur six dans notre cohorte, est celle marquée par des débuts en tant qu'enseignant remplaçant puis un passage en tant qu'enseignant dans un collège ordinaire. Les remplacements sont donc non négligeables, ils s'observent dans quatre des dix séquences les plus fréquentes. Néanmoins, il s'agit souvent d'une situation temporaire en tout début de carrière (44 % de la cohorte en 2009, 12 % en 2015 et 5,5 % en 2023). Les trajectoires « immobiles » sont aussi relativement fréquentes, elles concernent 22,8 % des enseignants. Ce sont surtout ceux en collège ordinaire qui ont tendance à rester dans ce type d'établissement. Néanmoins, alors que les collèges d'éducation prioritaire sont souvent vus comme des repoussoirs, nous pouvons noter que 5 % de la cohorte y reste tout au long de leurs quinze premières années d'exercice et que 5 % supplémentaire y arrivent après un passage comme remplaçant.

Cette faible mobilité peut d'abord s'expliquer par le régime des affectations de postes. C. Terrier, J. Combe, et O. Tierceux (2019) ont montré que l'algorithme actuel mène à de fortes limitations en partie causées par les différentiels d'attractivité entre académies. En 2013, le ratio entre le nombre de titulaires voulant rentrer dans l'académie de Rennes et le nombre voulant en sortir était de 15,5 ; ce ratio était de 0,03 dans l'académie de Créteil. Dans ce contexte, seulement 44 % des mobilités ont été satisfaites³.

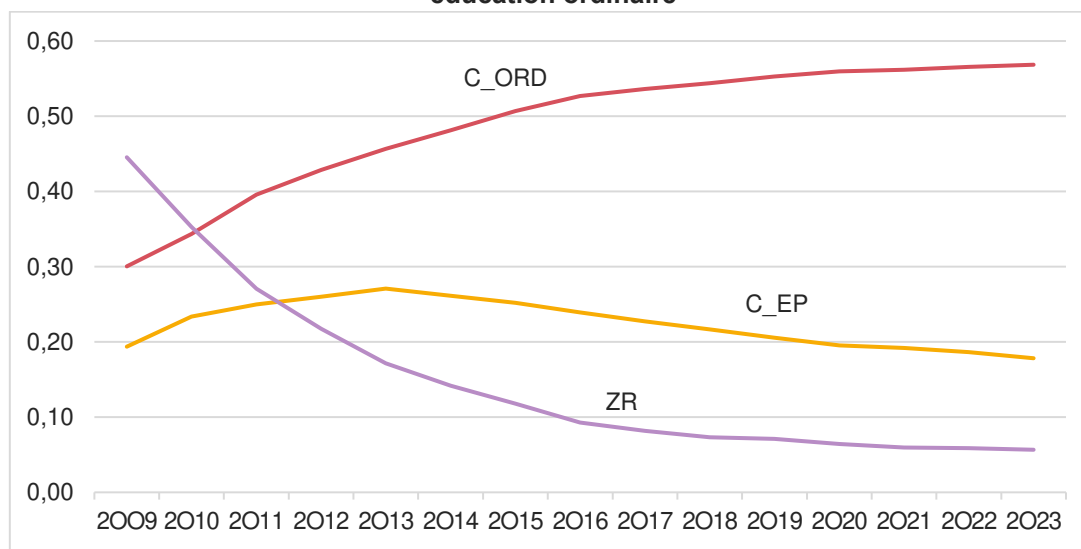
En plus des écarts entre demandes de mobilités et mobilités effectives, il faut considérer l'engagement (« *commitment* ») (Becker, 1960) des enseignants dans leur établissement. Cela va de pair avec une « adaptation contextuelle » (Grospron & Henriot-Van Zanten, 2001). Autrement dit, les enseignants investissent et s'adaptent à leur établissement, à leurs élèves, à leurs collègues et développent des connaissances et des savoir-faire spécifiques à ce contexte. En revanche, ces dispositions professionnelles ne sont pas directement transférables. Plus les contextes sont différents, plus le coût d'un changement est important (Parding *et al.*, 2017 ; Persson & Dannefjord, 2022). L'engagement professionnel s'accompagne aussi souvent d'un investissement dans l'espace local (achat d'une maison, développement d'un cercle de sociabilités...) accentuant l'attachement à un lieu d'exercice. Les auteurs notent que ce phénomène se retrouve aussi bien dans les établissements favorisés que défavorisés ; même dans des contextes difficiles, les enseignants développent un capital local qui limite les envies d'ailleurs (Grospron & Henriot-Van Zanten, 2001 ; Persson & Dannefjord, 2022).

³ Un travail en cours confirme ces résultats à la fois au niveau interacadémique, mais aussi inter-établissements (Azoulay et Radé, à paraître).

3.1.2. Les flux vers l'éducation prioritaire dépendent du stock d'enseignants remplaçants

Les enseignants qui passent de l'éducation prioritaire à l'éducation ordinaire rassemblent 11 % de notre cohorte. En somme, il y a à peu près autant d'enseignants qui arrivent et/ou qui restent dans l'éducation prioritaire que d'enseignants qui en partent. Cette situation d'équilibre nuance l'idée d'une fuite des professeurs des collèges défavorisés. Elle pourrait marquer la réussite de politiques incitatives qui accordent des primes et des bonifications sur les mobilités futures à un passage en EP (Prost, 2013). Néanmoins, une importante nuance doit être apportée : les flux vers l'éducation prioritaire ne sont pas constants sur les quinze années d'observation, ils tendent plutôt à se réduire (graphique 1).

Graphique 1 • Fréquences d'enseignants en zone de remplacement, éducation prioritaire et éducation ordinaire



Note de lecture : C_ORD = collège ordinaire ; C_EP = collège en éducation prioritaire ; ZR = zone de remplacement.

Champ : cohorte des enseignants en collège public, néo-titulaires en 2009.

Source : panel des personnels de l'éducation nationale, DEPP.

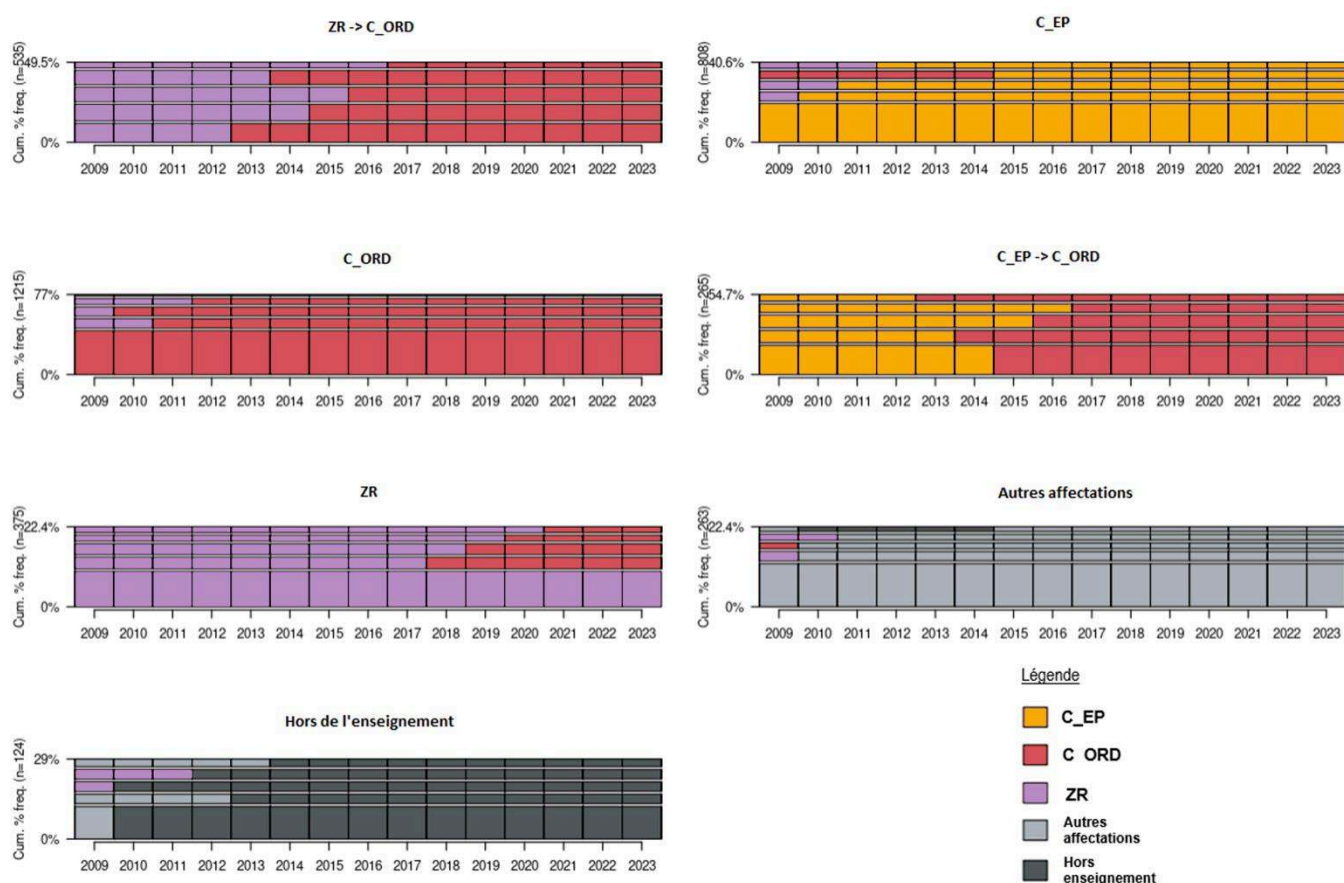
La distribution des enseignants entre remplacements, EP et éducation ordinaire change drastiquement sur la période observée. En 2009, la situation la plus fréquente est le remplacement (44 % de la cohorte), mais cette situation devient rapidement de plus en plus rare (7 % en 2018). La distribution des enseignants en éducation ordinaire suit le parcours inverse : 30 % en 2009, 57 % en 2023. Enfin, il y a de plus en plus d'enseignants en EP jusqu'en 2013, puis cette proportion diminue jusqu'à passer un peu au-dessous de son niveau initial (19 % en 2009, 18 % en 2023). Ainsi, bien qu'il n'y ait pas une chute de la proportion d'enseignants en EP, la tendance est bien à la baisse. Les arrivées en EP sont majoritairement le fait d'enseignants auparavant en zone de remplacement. Mais le stock de ces remplaçants diminuant, les entrées dans l'EP décroissent tout autant. En revanche, les enseignants qui quittent l'éducation prioritaire sont de plus en plus nombreux. À partir de 2013, le rapport s'inverse : le nombre de départs vers l'éducation ordinaire est supérieur au nombre d'arrivées.

Les postes en EP devront donc être pourvus par les cohortes suivantes et ce mécanisme maintient une plus forte proportion de jeunes enseignants dans ces établissements. Si les politiques publiques mises en place ont permis de retarder le départ des professeurs des collèges défavorisés (Prost, 2013), nous montrons que la baisse des flux entrants et leur dépendance au stock de professeurs remplaçants est tout aussi problématique. Même réduits, les départs de l'éducation prioritaire vers l'éducation ordinaire ne sont pas compensés par des trajectoires inverses. Dès lors, l'inégale répartition d'une cohorte d'enseignant s'accroît au fil des années et des mobilités successives.

3.2. Typologie des trajectoires et diversité des profils

Dans cette deuxième partie nous étudions la variation des parcours selon le genre des professeurs et les académies où ils exercent. L'analyse prend ici en compte la durée passée dans chaque situation. Pour dresser une typologie des trajectoires, nous avons recours à la méthode de *l'optimal matching* (Macindoe & Abbott, 2004) qui calcule un indice de dissimilarité entre chaque séquence deux à deux. Avec cette méthode, une séquence C_EP -> C_ORD est regroupée avec les séquences C_EP si le changement n'intervient qu'au tout dernier moment.

Graphique 2 • Typologies des séquences



Note de lecture : C_ORD = collège ordinaire ; C_EP = collège en éducation prioritaire ; ZR = zone de remplacement. Les cinq séquences les plus fréquentes dans chaque groupe sont affichées, leur épaisseur est proportionnelle à leur fréquence relative. Dans le groupe des trajectoires ZR -> C_ORD, ces séquences représentent 49,5 % des séquences observées.

Champ : cohorte des enseignants en collège public, néo-titulaires en 2009.

Source : panel des personnels de l'éducation nationale, DEPP

3.2.1. Trajectoires et genre

Les débuts de carrière entrepris par les enseignants au gré de leurs affectations peuvent s'avérer déterminants pour la suite (Huberman, 1989). Néanmoins, il est probable que ces trajectoires dépendent également de dispositions préalables. Le genre est un facteur déterminant dans la plupart des parcours professionnels, et l'enseignement, bien qu'étant largement féminisé, n'échappe pas à la règle (Moreau, 2011).

Tableau 2 • Tri croisé entre le genre et le type de trajectoires suivies

	ZR -> C_ORD	C_EP	C_ORD	C_EP -> C_ORD	ZR	Autres affectations	Hors de l'enseignement
Hommes	13,6	23,9	30,9	8,4	10,9	7,6	4,8
Femmes	15,6	21,9	35,4	6,9	10,2	7,2	2,8
Total	14,9	22,5	33,9	7,4	10,5	7,3	3,5

p-value = 0,02.

Note de lecture : C_ORD = collège ordinaire ; C_EP = collège en éducation prioritaire ; ZR = zone de remplacement. 35,4 % des enseignantes de la cohorte suivent des trajectoires en collèges ordinaires

Champ : cohorte des enseignants en collège public, néo-titulaires en 2009.

Source : panel des personnels de l'éducation nationale, DEPP.

Les écarts observés (tableau 2) indiquent une corrélation significative entre le genre et les trajectoires effectuées. En premier lieu, les hommes sont surreprésentés dans des parcours menant à une sortie précoce de l'enseignement. Néanmoins, ce type de trajectoire demeure minoritaire (3,5 % de la cohorte) et n'est pas forcément négative. Par exemples, certains enseignants du secondaire peuvent passer dans l'enseignement supérieur. Concernant les trajectoires entre établissements, les hommes se retrouvent plus fréquemment dans l'éducation prioritaire. Le choix de passer par des établissements défavorisés demande certaines ressources (notamment émotionnelles et temporelles pour gérer les difficultés sociales et scolaires des élèves) et un rapport au métier qui doit dévier de la pure transmission de connaissances (Blanchard, 2023 ; Grospiron & Henriot-Van Zanten, 2001). Cependant, le choix des établissements en éducation prioritaire peut s'avérer être un investissement rentable pour la suite de la carrière. Il garantit une hausse de revenus pour les jeunes professeurs *via* des primes, une bonification du barème de mobilité et apporte une expérience souvent valorisée par les inspecteurs de l'Éducation nationale. En ce sens, le passage par l'éducation prioritaire n'entre pas forcément en contradiction avec des carrières plus favorables aux enseignants qu'aux enseignantes.

3.2.2. Trajectoires et académies

Les académies de Versailles et de Créteil concentrent à elles seules 39 % des nouveaux enseignants en 2009. Si nous ajoutons les académies de Lille et d'Amiens, nous obtenons les premières académies d'affectation de 50 % de notre cohorte. En se focalisant sur ces quatre académies (et celle de Grenoble par contraste), nous souhaitons mettre en lien les différents types de débuts de carrière avec l'offre de postes en établissements (tableau 3).

Tableau 3 • Tri croisé entre les académies de première affectation et le type de trajectoires suivies

	ZR -> C_ORD	C_EP	C_ORD	C_EP -> C_ORD	ZR	Autres affectations	Hors de l'enseignement
Lille	11,2	34,0	29,1	5,3	9,7	6,3	4,4
Amiens	9,3	25,7	37,2	9,8	12,0	3,3	2,7
Créteil	11,9	27,9	27,9	10,8	10,2	8,0	3,4
Versailles	16,0	22,3	27,6	8,8	13,9	7,8	3,7
Grenoble	18,2	7,0	44,1	9,1	11,9	8,4	1,4
Toutes académies	14,9	22,5	33,9	7,4	10,5	7,3	3,5

p-value < 0,001

Note de lecture : C_ORD = collège ordinaire ; C_EP = collège en éducation prioritaire ; ZR = zone de remplacement. 34 % des enseignants de l'académie de Lille suivent des trajectoires en collèges de l'éducation prioritaire.

Champ : cohorte des enseignants en collège public, néo-titulaires en 2009.

Source : panel des personnels de l'éducation nationale, DEPP.

Les enseignants débutant dans les académies de Lille et Créteil suivent beaucoup plus que leurs collègues des parcours en éducation prioritaire. À Créteil, il y a la même proportion d'enseignants qui restent dans ces collèges défavorisés pendant leurs quinze premières années que d'enseignants qui restent en collège ordinaire (27,9 %). Il y a également une surreprésentation des enseignants qui quittent l'EP pour aller vers des collèges plus favorisés. Les résultats de l'académie de Lille sont encore plus frappants : 34 % des enseignants débutants dans cette académie sont dans le groupe des trajectoires de l'EP contre 22,5 % dans l'ensemble des académies. Contrairement à Créteil, les enseignants lillois sont aussi sous-représentés parmi ceux quittant l'éducation prioritaire. L'offre d'établissement dans ces académies permet d'expliquer une partie des résultats : 33 % des élèves sont en EP dans l'académie de Lille, 36 % à Créteil. À l'inverse dans l'académie de Grenoble où 12 % des collèges sont en EP, 44,1 % des trajectoires de la cohorte se font dans des collèges ordinaires.

Les académies d'Amiens et de Versailles se distinguent sur d'autres aspects, notamment la proportion d'enseignants qui perdurent en zone de remplacement (respectivement 12 % et 13,9 %). Les enseignants versaillais passent aussi plus fréquemment de la zone de remplacement à des collèges ordinaires, là où ceux d'Amiens restent surreprésentés dans les parcours liés à l'EP. Néanmoins, le type de trajectoire le plus fréquent dans l'académie d'Amiens comme dans l'académie de Versailles reste l'enseignement en collèges ordinaires. Ainsi, il serait difficile d'expliquer la faible attractivité de ces académies et leur grande proportion de jeunes titulaires uniquement par la présence d'établissements défavorisés. Le déséquilibre entre postes ouverts et nombre d'admis aux concours est une première piste d'explication. Parmi les enseignants affectés à Versailles, nombre d'entre eux ne proviennent pas de cette région. Cela implique une dissociation géographique entre vie professionnelle et vie personnelle et familiale. Cette séparation peut être d'autant plus difficile à vivre que l'affectation n'est pas choisie. Ainsi, 57 % des enseignants de la cohorte débutant à Versailles n'y exercent plus en 2023, c'est aussi le cas de 67 % d'entre eux à Créteil et 47 % à Amiens. À l'inverse, l'académie de Lille, se démarque par une forte rétention de ses professeurs (79 %), bien qu'ayant une forte proportion d'élèves en EP.

Conclusion

L'approche longitudinale des débuts de carrière des enseignants en collège permet de battre en brèche certaines idées reçues sur les mobilités entre établissements défavorisés et favorisés. Premièrement : tous les enseignants ne fuient pas l'éducation prioritaire. En ce sens, cette étude s'inscrit dans la lignée des travaux sur l'adaptation contextuelle et l'immobilisme qui en résulte (Dannefjord *et al.*, 2023 ; Grospiron & Henriot-Van Zanten, 2001). Néanmoins, nous apportons une nuance. Si peu d'enseignants partent chaque année de l'éducation prioritaire pour aller dans des collèges ordinaires, ils sont toujours plus nombreux que ceux faisant le chemin inverse. Dès lors, les écarts d'ancienneté s'accumulent puisque les départs de l'EP ne sont compensés que par les arrivées d'enseignants des cohortes suivantes. Deuxièmement, débuter dans des collèges défavorisés n'annonce pas forcément une carrière difficile. Au contraire, ces établissements peuvent être vus de manière instrumentale, un moyen d'accéder à des primes et à une bonification du barème. Il ne semble pas si paradoxal que les hommes, dont la littérature a montré la meilleure évolution professionnelle, se retrouvent aussi plus fréquemment dans des trajectoires liées à l'EP. Ces collèges peuvent alors agir comme un tremplin pour la suite de la carrière. Enfin, l'attractivité des académies ne dépend pas seulement du profil social des élèves. Versailles et Créteil sont toutes les deux très peu attractives, pour autant elles ne présentent pas du tout la même distribution d'établissement en EP et hors EP. Les jeunes professeurs qui y sont affectés ne suivent pas les mêmes trajectoires à cet égard. D'autres dimensions liées au coût, à la qualité de vie et au déséquilibre entre besoin et offre d'enseignants devraient être investiguées pour affiner cette question.

Bibliographie

- Abbott, A. (1988). Transcending General Linear Reality. *Sociological Theory*, 6(2), 169-186. <https://doi.org/10.2307/202114>
- Ball, S. J. & Goodson, I. (Éds.). (1985). *Teachers' lives and careers*. London: Falmer Press.
- Becker, H. S. (1952). The Career of the Chicago Public Schoolteacher. *American Journal of Sociology*, 57(5), 470-477. <https://doi.org/10.1086/221015>
- Becker, H. S. (1960). Notes on the Concept of Commitment. *American Journal of Sociology*, 66(1), 32-40.
- Bertilsson, E. (2017). La distribution sociale de professeurs dans un système scolaire basé sur un modèle de marché : Le cas de la Suède. *Esprit Critique : revue internationale de sociologie et de sciences sociales*, 27(1), 5-21.
- Blanchard, S. (2023). Éducation prioritaire et dimension spatiale des trajectoires des enseignant·es du secondaire en Île-de-France. *Carnets de géographes*, 17, Article 17. <https://doi.org/10.4000/cdg.8893>
- Boe, E. E., Bobbitt, S. A., Cook, L. H., Whitener, S. D. & Weber, A. L. (1997). Why Didst Thou Go? Predictors of Retention, Transfer, and Attrition of Special and General Education Teachers from a National Perspective. *The Journal of Special Education*, 30(4), 390-411. <https://doi.org/10.1177/002246699703000403>
- Chapoulie, J.-M. (1987). *Les professeurs de l'enseignement secondaire : Un métier de classe moyenne*. Paris : Éd. de la Maison des Sciences de l'Homme.
- Charles, F., Cacouault, M., Katz, S., Legendre, F., Connan, P.-Y. & Rigaudière, A. (2023). *Professeur·e·s des écoles : Sociologie d'une profession dans la tourmente*. Paris : l'Harmattan.
- Charles, F., Cacouault, M., Legendre, F., Connan, P.-Y., Rigaudière, A. & Katz, S. (2020). La perte d'attractivité du professorat des écoles dans les années 2000. Mesure du phénomène et éléments d'interprétation. *Éducation & formations*, 101, 125-160.
- Danneffjord, P., Persson, M. & Bertilsson, E. (2023). The immobility of the mobile teacher: How teachers change jobs in a segregated local school-market. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 67(7), 1013-1026. <https://doi.org/10.1080/00313831.2022.2115130>
- DEPP (Éd.). (2024). *Repères et références statistiques*. Paris : DEPP.
- Farges, G. & Szerdahelyi, L. (Éds.) (avec Maroy, C.). (2024). *En quête d'enseignants : Regards croisés sur l'attractivité d'un métier*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- Gabadinho, A., Ritschard, G., Müller, N. S. & Studer, M. (2011). Analyzing and Visualizing State Sequences in R with TraMineR. *Journal of Statistical Software*, 40(4). <https://doi.org/10.18637/jss.v040.i04>
- Grospiron, M.-F. & Henriot-Van Zanten, A. (2001). Les carrières enseignantes dans les établissements difficiles : Fuite, adaptation et développement professionnel. *VEI enjeux*, 124(1), 224-268. <https://doi.org/10.3406/diver.2001.1197>
- Hanushek, E. A. & Rivkin, S. G. (2012). The Distribution of Teacher Quality and Implications for Policy. *Annual Review of Economics*, 4(1), 131-157. <https://doi.org/10.1146/annurev-economics-080511-111001>
- Huberman, M. (1989). Les phases de la carrière enseignante : Un essai de description et de prévision. *Revue française de pédagogie*, 86(1), 5-16. <https://doi.org/10.3406/rfp.1989.1423>

- Ingersoll, R. (2001a). Teacher Turnover and Teacher Shortages: An Organizational Analysis. *American Educational Research Journal*, 38(3). https://repository.upenn.edu/gse_pubs/94
- Ingersoll, R. (2001b). *Teacher Turnover, Teacher Shortages, and the Organization of Schools*. 12. <https://repository.upenn.edu/handle/20.500.14332/8363>
- Ingersoll, R. M. & May, H. (2012). The Magnitude, Destinations, and Determinants of Mathematics and Science Teacher Turnover. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 34(4), 435-464. <https://doi.org/10.3102/0162373712454326>
- Ladd, H. F. (2011). Teachers' Perceptions of Their Working Conditions: How Predictive of Planned and Actual Teacher Movement? *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 33(2), 235-261. <https://doi.org/10.3102/0162373711398128>
- Lanéelle, X. (2007a). Chercher du travail : Le cas des enseignants titulaires remplaçants. *Recherches en éducation*, 4. <https://doi.org/10.4000/ree.3946>
- Lanéelle, X. (2007b). Les temporalités plurielles des enseignants mobiles. *Espace populations sociétés*, 2007. <https://doi.org/10.4000/eps.2100>
- Lanéelle, X. (2011). Trois transitions, deux situations professionnelles, une vie : Le cas des enseignants intermittents. *Recherches en éducation*, 11, Article 11. <https://doi.org/10.4000/ree.4984>
- Léger, A. (1981). Les déterminants sociaux des carrières enseignantes. *Revue française de sociologie*, 22(4), 549-574. <https://doi.org/10.2307/3320813>
- Lothaire, S., Dumay, X. & Dupriez, V. (2012). Pourquoi les enseignants quittent-ils leur école ? Revue de la littérature scientifique relative au turnover des enseignants. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, 181, Article 181. <https://doi.org/10.4000/rfp.3931>
- Macindoe, H. & Abbott, A. (2004). Sequence Analysis and Optimal Matching Techniques for Social Science Data. In M. Hardy & A. Bryman, *Handbook of Data Analysis* (p. 387-406). SAGE Publications, Ltd. <https://doi.org/10.4135/9781848608184.n17>
- Moreau, M.-P. (2011). *Les enseignants et le genre. Les inégalités hommes-femmes dans l'enseignement du second degré en France et en Angleterre*. Paris : Presses Universitaires de France. <https://shs-cairn-info.scpo.idm.oclc.org/les-enseignants-et-le-genre--9782130591771>
- Oberti, M. & Savina, Y. (2019). Urban and school segregation in Paris: The complexity of contextual effects on school achievement: The case of middle schools in the Paris metropolitan area. *Urban Studies*, 56(15), 3117-3142. <https://doi.org/10.1177/0042098018811733>
- Parding, K., McGrath-Champ, S. & Stacey, M. (2017). Teachers, school choice and competition: Lock-in effects within and between sectors. *Policy Futures in Education*, 15(1), 113-128. <https://doi.org/10.1177/1478210316688355>
- Persson, M. & Dannefjord, P. (2022). Teachers' professional dispositions: Foundations for the immobile mobility in the diversified Swedish school market. *Social Sciences & Humanities Open*, 6(1), 100366. <https://doi.org/10.1016/j.ssaho.2022.100366>
- Prost, C. (2013). Teacher Mobility: Can Financial Incentives Help Disadvantaged Schools to Retain Their Teachers? *Annals of Economics and Statistics*, 111/112, 171. <https://doi.org/10.2307/23646330>
- Radé É. (2023). Satisfaction professionnelle des enseignants : un niveau plus élevé en début et en fin de carrière. *Note d'Information*, 23(38), DEPP. <https://doi.org/10.48464/ni-23-38>

- Scafidi, B., Sjoquist, D. L. & Stinebrickner, T. R. (2007). Race, poverty, and teacher mobility. *Economics of Education Review*, 26(2), 145-159. <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2005.08.006>
- Shen, J. (1997). Teacher Retention and Attrition in Public Schools: Evidence from SASS91. *The Journal of Educational Research*, 91(2), 81-88.
- Terrier, C., Combe, J. & Tercieux, O. (2019). Améliorer la mobilité des enseignants sans pénaliser les académies les moins attractives ? : Le rôle clé d'un nouvel algorithme d'affectation. *Administration & Éducation*, 163(3), 91-101. <https://doi.org/10.3917/admed.163.0091>
- Van Eycken, L., Amitai, A. & Van Houtte, M. (2024). Be true to your school? Teachers' turnover intentions: the role of socioeconomic composition, teachability perceptions, emotional exhaustion and teacher efficacy. *Research Papers in Education*, 39, 24-49. <https://doi.org/10.1080/02671522.2022.2089208>

Les dynamiques groupales au collège : témoin ou acteur des inégalités ?

Laury-Anne Debuine*

Introduction

Le terme « dynamique groupale » est un concept psychanalytique s'intéressant aux rapports de domination au sein d'un groupe et aux effets que ceux-ci peuvent produire sur l'enseignant (Yelnik, 2012). Les dynamiques groupales en classe sont associées aux représentations symboliques de celle-ci notamment entre enseignant et élèves (Lechevallier, 2011).

Le champ de la didactique professionnelle s'est quant à lui emparé des groupes par la dénomination « dynamique des groupes » (Vannereau, 2020). Cette acception est centrée sur la dynamique intergroupe et les influences pédagogiques de celle-ci lors de sa mise en œuvre (Lewin, 1943), ce qui la distingue de la dimension psychanalytique centrée sur la dynamique intragroupe (Yelnik, 2012). Lewin (1943) dans sa définition du groupe y intègre la dimension sociale et subjective impliquant de multiples niveaux socio-organisationnels : intrapersonnels, interpersonnels, groupal, organisationnel, institutionnel et sociétal.

Le champ de la sociologie s'y est intéressé par la catégorisation et l'étiquetage. Il s'agit du processus en jeu lors de la dénomination des groupes et de la constitution de ceux-ci. Elle y intègre des critères comme le genre, l'ethnie, la classe sociale. La psychosociologie s'articule à la dimension sociologique par l'usage des stigmates et des stéréotypes en l'associant aux processus d'affiliation et de construction identitaire.

Ainsi, l'étiquetage et la catégorisation peuvent être mis en correspondance avec l'usage du stigmatisme et des stéréotypes qui contribuent à la construction identitaire et l'affiliation des individus. Le groupe et la didactique ont également été mis en perspective avec les éléments sociologiques. Considérer les trois champs de recherche permet de considérer les inégalités comme intersectionnelles et systémiques.

1. Les dynamiques groupales, reflet d'inégalités multiples

La stigmatisation et les stéréotypes participent aux choix d'appartenance aux différents groupes composant la société. La catégorisation semble incontournable pour nos modes de pensées. Il s'agit d'un fonctionnement cognitif, lié à l'identification au monde qui nous entoure. Celle-ci permettrait d'identifier, de représenter et de communiquer avec autrui sur des objets semblables. « *Le rapport interprétatif que les individus ont avec le monde n'est pas immédiat mais médiatisé par des catégories linguistiques* » (Filliettaz & Zogmal, 2020).

Néanmoins, l'usage des stéréotypes lors de la constitution des dynamiques groupales repose sur des critères sociaux, relevant d'inégalités multiples : le genre (Ayrat, 2010 ; Michinov & Monteil, 2003), les catégories socioprofessionnelles, les résultats scolaires, l'identité. Plusieurs recherches ont démontré l'impact des représentations sociales sur les pédagogies et les processus de catégorisation des enseignants. Cela a été conceptualisé par l'effet-enseignant et l'effet Pygmalion (Wanlin & Crahay, 2011 ; Jouvenceau, 2021 ; Careil, 2007). Cependant, ces inégalités sont toujours considérées séparément dans ces recherches, sans se questionner sur le cumul potentiel de celles-ci.

* CIRNEF – Centre interdisciplinaire de recherche normand en éducation et formation.

1.1. L'étiquetage, le stigmatisme comme critère de catégorisation sociale et scolaire

L'ouvrage écrit par Yves Careil et publié en 2007 interroge les différentes catégorisations énoncées par les élèves et l'impact de celles-ci sur l'attitude des enseignants lors de la relation pédagogique. Cette catégorisation aurait une incidence sur l'apprentissage des élèves et les pratiques. La notion « d'étiquette » est mentionnée tout comme les catégories « intellos », « sous-douées » ou « artistes ».

L'étiquetage, selon Lacaze, serait irréversible « *dès lors qu'une personne est étiquetée, il semble qu'elle soit enfermée en un cercle infernal ne connaissant aucune issue* » (Lacaze, 2008). Le lien entre les acceptions psychologiques et les rapports sociaux qui en résultent sont mis en relation : l'étiquetage met en évidence une relation de pouvoir où le dominant impose au dominé, la vision qu'il a de lui. Celui-ci accepte le jugement et s'y conforme (*ibid.*, 2008).

Sylvie Ayral (2010) constate que les garçons sont davantage punis que les filles. D'autres recherches sur le genre, mettent en corrélation les représentations genrées et les préférences disciplinaires : les sciences seraient majoritairement choisies par les garçons, tandis que la littérature serait plutôt associée aux filles (Michinov & Monteil, 2003).

Ces différentes recherches mettent en discussion l'effet-enseignant et les inégalités scolaires (Careil, 2007 ; Trinquier, 2013), de genre (Ayral, 2010 ; Michinov & Monteil, 2003) indépendamment les unes des autres sans se questionner sur le croisement de celles-ci ou en y intégrant les dimensions identitaires par l'affiliation.

1.2. Les dynamiques groupales, la construction identitaire et l'affiliation

En psychosociologie, le groupe et l'appartenance à un groupe sont associés à la construction identitaire. Catherine Halpern (2016) insiste sur le « *rôle des interactions sociales dans la construction de la personnalité* » (p. 7). Edmond Marc (2005), précise qu'un individu se définit toujours par la ressemblance à autrui lors du processus de comparaison et d'appartenance à un groupe mais se considère toujours comme unique dans son existence (Halpern, 2016).

Dans ces recherches, les notions de stigmates et de représentations sociales ne sont jamais bien loin. Ainsi, les questions identitaires et d'affiliation seraient intimement liées aux regards sociologiques vus précédemment. Le concept de « disposition » de Bernard Lahire ou encore de « reproduction sociale » (Bourdieu, 1979) sont souvent mentionnés pour expliquer les critères d'appartenance.

De plus, l'appartenance à un groupe est souvent mise en correspondance avec les questions de dominations sociales. Les dominés chercheraient une reconnaissance sociale par l'appartenance à un groupe, tandis que les dominants auraient tendance dans leur discours à revendiquer une autonomie et une individualité (Aebischer & Oberlé, 2012).

Ces jeux de dominations se retrouvent dans l'institution scolaire. Certaines recherches ont mis en perspective la question de l'affiliation entre pairs et l'engagement scolaire, la popularité ou le rejet. Les amis auraient une influence sur l'engagement scolaire en fonction de leur popularité (Goulet *et al.*, 2024). Une autre recherche s'est interrogée sur le harcèlement en lien avec l'affiliation et le nombre de relations interpersonnelles (Cantin, Martel-Olivier & Poulin, 2010).

Ces recherches proposent un lien entre inégalités sociales, affiliation et construction identitaire. Cependant, aucune ne les conjugue avec des considérations didactiques et pédagogiques.

1.3. La pédagogie au service du groupe et de la coopération entre élèves

Les pédagogues se sont également intéressés au groupe et à leur constitution lors d'une situation d'enseignement. Meirieu dans sa thèse distingue deux types de groupe, le groupe économique reprenant la division du travail comme dans une société, et le groupe fusionnel, qui cette fois reprend la question des affinités. Il relie les aspects sociologiques, identitaires et didactiques.

Meirieu énonce des éléments intéressants concernant la pédagogie de groupe et la superposition au modèle social que nous connaissons « *l'organisation du groupe en concepteurs, exécutants et chômeurs.* » Les élèves se placeraient pédagogiquement comme leur place qui leur serait attribuée dans la société. La classe serait un microcosme social où « *les jeux d'influence et de pouvoir, les fascismes ordinaires et les violences sournoises le [traverserait]* » (Meirieu, 1984, p. 122).

Une pédagogie de groupe mal menée peut creuser les inégalités et encourager les relations de dominations sociales dans la classe. L'enseignant doit alors en être conscient et se poser en régulateur de la parole, de la tâche et de l'activité. Ainsi, faire du travail de groupe une démarche pédagogique n'est pas aisée et elle peut même aller à l'encontre des valeurs que les enseignants prônent lors de l'utilisation de celle-ci. (Meirieu, 1984).

Pour terminer, la fin de l'ouvrage est plus philosophique et s'interroge sur le pouvoir du groupe en classe : « *Le groupe scolaire serait capable d'instaurer une relation nouvelle, de réaliser une microsociété à fonction anticipatrice ou critique, d'en finir avec l'aliénation et le pouvoir* » (p. 122). Cependant, aujourd'hui est-ce envisageable, ou est-ce toujours utopique ?

2. Problématisation : identité, dynamiques groupales et inégalités. Entre influences réciproques et superposition

Une enquête exploratoire menée lors de l'année 2023/2024 a permis de réaliser la problématisation de cette recherche.

Les dynamiques groupales évolueraient au fil du temps, subissant un moment charnière lors de l'année de 5^e. Durant cette année de « transition », les groupes commenceraient à se construire par affinités et seraient constitutifs de l'identité des élèves. Ces groupes stéréotypés, pouvant être subis par certains ou encouragés par d'autres, seraient révélateurs d'un « statut » au collège. Il y aurait d'un côté les dominants, et de l'autre les dominés. Cette quête identitaire serait également à mettre en correspondance avec les résultats scolaires et l'orientation professionnelle.

En d'autres termes, les dynamiques groupales sont-elles le reflet des inégalités (sociales, de genre, pédagogiques et identitaires) au sein de la classe, ou contribuent-elles à leur accentuation au fil des ans ?

3. Méthodologie

3.1. Cadre et contextualisation

La recherche longitudinale dans laquelle cet article prend place se déroule sur deux années. Il s'agit d'un travail de thèse s'articulant avec un projet départemental sur l'aménagement des espaces scolaires. La variable de comparaison « indice de positionnement social » (IPS) a été retenue pour cette recherche. L'IPS est une donnée statistique fondée sur les catégories socioprofessionnelles des acteurs, ici, ceux des parents. Les établissements ayant un IPS inférieur à 90 sont considérés comme socialement défavorisés et ceux supérieur à 110 comme socialement favorisés.

Tableau 1 • Population d'étude de la recherche longitudinale initiale

	IPS	Q° sur l'aménagement de l'espace classe	Effectif	Zone géographique
Établissement 1	> 110	Non	Autour de 400	Rural
Établissement 2	< 90			
Établissement 3	> 110	Oui		
Établissement 4	< 90			

Source : Debuine, L.-A. – enquête 2024/2025.

La récolte de données suit six phases identiques. Chaque année, trois phases ont lieu dans chaque établissement. La 1^{re} phase a lieu en septembre/octobre, la 2^e en janvier/février et la 3^e en mai/juin.

Tableau 2 • Méthodologies de l'enquête et modalités d'intervention

	1 phase de récolte, sur une semaine, 3 fois dans l'année, sur deux ans		
Méthodologies	Observations	Q° sociométriques	Entretiens d'explicitation
Public concerné	Enseignants, élèves	Élèves	Enseignants

Source : Debuine, L.-A. – enquête 2024/2025.

Les disciplines sélectionnées permettent une variation des représentations, tant au niveau du rapport au savoir (didactique des sciences, didactique des lettres et didactique de l'EPS), qu'au niveau spatial (salle de classe, gymnase, espaces extérieurs) (Fernandes *et al.*, 2023).

Tableau 3 • Classes et disciplines sélectionnées pour la recherche

	Disciplines sélectionnées	Classes
Établissement 1	Mathématiques, SVT et EPS	6 ^e (l'année 1), 5 ^e , 4 ^e , 3 ^e (l'année 2)
Établissement 2	Français, SVT et EPS	
Établissement 3	Anglais, SVT et EPS	
Établissement 4	Français, SVT et EPS	

Source : Debuine, L.-A. – enquête 2024/2025.

3.2. Un croisement méthodologique

La première méthodologie employée est l'observation ethnographique ou non participante. Il s'agit d'une « *immersion de longue durée au sein d'un milieu d'interconnaissance* » (Broqua, 2020). Le journal d'observation se focalise sur les interactions enseignants-élèves, entre élèves ; la/les postures des élèves ; la posture et la pédagogie de l'enseignant ; l'engagement dans la tâche proposée ; la géographie de l'espace-classe.

Un questionnaire sociométrique est distribué aux élèves. Il consiste à « *mesurer le statut sociométrique [...] par une procédure de nomination par les pairs* » (Poulin, 2012). Trois questions sont posées : « Avec qui apprécies-tu travailler ? » ; « Avec qui n'apprécies-tu pas travailler ? » ; « Avec qui restes-tu lors des temps "hors classe" ? ». Les nominations sont ensuite intégrées dans une matrice statistique et permettent de réaliser

un « indicateur de statut ». Plus le score est bas, plus l'élève est rejeté au sein de sa classe. Les élèves doivent ensuite représenter sous la forme d'un schéma les différents groupes d'affinités qu'ils observent dans la classe. Il s'agit d'une méthodologie très peu employée, mais permettant d'obtenir une cartographie des représentations d'élèves appelée « carte sociocognitive » (Cairns & Perrin, 1985).

Un entretien d'explicitation est réalisé avec les enseignants. Les séances observées sont remobilisées, le chercheur demande à chaque enseignant de représenter la classe sous forme de schéma. Il s'agit de « *comprendre les représentations ou les préconceptions* » en contexte d'enseignement (Vermersch, 2019). Des questions sur le(s) rapport(s) au(x) savoir(s), les comportements et les interactions enseignants-élèves guident l'entretien.

Le croisement méthodologique permet de répondre, de compléter, voire de vérifier certaines analyses isolées des autres méthodologies. Le questionnaire sociométrique et la représentation des groupes en situation d'enseignement permettent de se répondre l'un l'autre et de vérifier les observations réalisées. Les observations permettent d'apporter des nuances, des explications qualitatives aux résultats quantitatifs obtenus. Les entretiens d'explicitations, se focalisant sur les critères de conception des groupes observés en classe, permettent de remettre en perspective les données sociologiques et les résultats scolaires dans l'appréhension de l'effet enseignant.

4. Premiers résultats de l'analyse partielle des données

4.1. Les dynamiques groupales entre élèves, une comparaison par niveaux (6^e à 4^e)

4.1.1. L'engagement dans la tâche et rapport(s) au(x) savoir(s)

L'engagement dans la tâche semble être plus aisé et constant en 6^e. La mise au travail diminue en 5^e, pour devenir difficile en 4^e. Les interactions entre élèves augmentent également au fil des ans et sont dépendantes du groupe d'affiliation. La rapidité d'avancement dans la tâche est de plus en plus hétérogène au fil des ans, creusant les inégalités scolaires. Cela contraint l'enseignant à proposer une différenciation, pour les élèves ayant terminé en premier, leur permettant de développer ou de consolider des compétences ce qui n'est pas le cas pour les autres élèves, ainsi cela conduit à un renforcement des inégalités scolaires (Galand, 2017).

La coopération par groupes d'affinités en 6^e n'impacte pas la réalisation de la tâche, mais les détournements (interactions affectives, agitations) sont de plus en plus fréquents au fil des ans et tandis qu'ils étaient individuels en 6^e, deviennent collectifs en 5^e et 4^e. La mixité fille-garçon est importante dans les groupes spontanés en 6^e, le devient moins en 5^e, pour devenir presque inexistante en 4^e.

La coopération par membres choisis par l'enseignant n'ayant que peu d'incidence sur la réalisation et les détournements de la tâche en 6^e et 5^e, voit le nombre de détournements affectifs augmenter en 4^e mettant à mal la situation didactique. L'avancement dans la tâche change également. Le groupe d'affiliation semble avoir de plus en plus de conséquences sur les situations d'apprentissage au fil des ans. La coopération devient moins efficace, les détournements affectifs sont plus nombreux selon les groupes auto-formés.

4.1.2. Comportement et interactions inter et intra-groupe

Les éléments statistiques retenus pour l'analyse sont présentés dans le tableau ci-dessous. L'autocentrisme correspond aux questionnaires sociométriques où les cartes sociocognitives sont organisées « mes amis/pas mes amis ». L'affiliation correspond au nombre moyen de « citation nominative » par élève. L'indice de popularité correspond à la somme de toutes les citations nominatives d'un élève par ses camarades. L'affiliation réciproque est une correspondance de citation bilatérale de deux élèves. L'affiliation minimale correspond au pourcentage d'élèves cités au moins une fois par un camarade dans la classe.

Tableau 4 • Résultats sociométriques, comparaisons inter-niveaux (6^e à 4^e)

			Indice de popularité		Rejet				
	Autocentrisme	Affiliations par élève	Étendue	Écart	Produit	Reçu	Affiliation réciproque	Affiliation minimale	Groupes figés
6 ^e	41 %	20	157 à 68	89	2	3	11	80 %	9
5 ^e	33 %	20	123 à 17	106	2	3	3	78 %	13
4 ^e	8 %	14	100 à 0	100	3	2	6	46 %	16

Source : Debuine, L.-A. – enquête 2024/2025.

En 6^e, les interactions sont nombreuses entre tous les élèves de la classe. Les interactions interindividuelles sont positives. L'homogénéité est visible chez les garçons, où tous discutent et se placent ensemble dans l'espace. Chez les filles, des groupes apparaissent mais aucune interaction négative intergroupe n'est remarquée. Les interactions filles-garçons diminuent au fil des ans. Des situations d'évitement voire d'ignorance sont observées en 5^e. En 4^e, les interactions filles-garçons sont minoritaires et les groupes d'appartenance sont visibles. Certains élèves sont encore entre deux groupes et des situations d'individualités sont présentes mais davantage chez les garçons que chez les filles. Les interactions intergroupes sont parfois négatives. Le rejet est visible et souvent orienté vers un individu isolé.

En 6^e, les questionnaires sociométriques sont autocentrés, la représentation de la classe par les élèves ressemble à « mes copains/pas mes copains ». La phase d'autocentrisme prend place dans les relations à l'autre, l'égo est supérieur à la vision du monde et le questionnement individuel sur « *ma place dans le groupe, dans la sphère sociale* » n'est pas encore apparu (Piaget, 2012). En 5^e l'autocentrisme diminue, mais des situations d'individualité, d'un repli sur soi sont perceptibles lors des observations. La représentation de la solitude est également présente dans les questionnaires, ce qui n'était pas le cas en 6^e.

Il n'y a pas de relations de dominations ou de hiérarchie dans la classe en 6^e. En 5^e, des groupes « majoritaires » et « minoritaires » apparaissent tant chez les garçons que chez les filles. L'étendue de l'indice de popularité démontre bien une domination et une hiérarchie plus marquée dans la classe. En 4^e, deux pôles se dessinent aisément lors des observations entre les « dominants » et les « dominés » et ces élèves se retrouvent également lors du classement des élèves par indice de popularité. Les élèves « populaires » sont amis entre eux.

4.2. Les dynamiques groupales entre élèves, de septembre à janvier

4.2.1. Une démobilisation qui évolue dans l'année

L'engagement dans la tâche individuelle pour les élèves de 6^e est semblable. Les interactions interindividuelles sont cependant plus nombreuses, mais restent ponctuelles. La rapidité d'avancement dans la tâche est identique entre les deux périodes et concerne les mêmes élèves. Pour les élèves de 5^e, l'engagement dans la tâche est plus long à se mettre en place, les interactions interindividuelles sont plus fréquentes. La rapidité d'avancement dans la tâche se creuse davantage. En 4^e, l'engagement dans la tâche est de plus en plus difficile, la recherche de détournement se fait très rapidement et la recherche de connivence avec l'ensemble de la classe apparaît au détriment de l'enseignant. L'objectif étant d'échapper collectivement à la tâche.

Lors d'une coopération par affinités, le nombre d'interactions affectives augmente en 6^e mais la recentration sur la tâche se réalise sans encombre. La rapidité d'avancement dans la tâche se creuse entre les élèves selon les groupes ayant plus de facilités et ceux plus en difficultés. La mixité filles-garçons ne diminue pas en 6^e mais diminue drastiquement en 5^e pour devenir quasiment inexistante en 4^e. Le nombre d'interactions affectives de détournement augmentent également en 5^e mais ne provoquent pas d'incidence sur la finalité de la tâche. En 4^e, les élèves ayant des facilités se regroupent et avancent en ayant peu de détournements affectifs, ils terminent leur tâche en premier, ce qui creuse l'écart avec les autres groupes.

Lors d'une coopération dont les membres sont choisis par l'enseignant, aucune différence n'est observée pour les 6^e. Les élèves de 5^e vont davantage avoir d'interactions négatives à l'intérieur du groupe et le détournement affectif ne va pas s'opérer systématiquement. Les élèves vont alors privilégier l'absence d'interaction et la réalisation individuelle de la tâche. En 4^e, la situation-classe change. En première période, les détournements affectifs restaient à l'échelle du groupe formé pour la situation didactique ; en deuxième période, les détournements sont plus fréquents et sont toujours motivés par une recherche d'attention du groupe-classe. Il y a une alliance « contre la tâche » à l'initiative d'un ou plusieurs élèves qui vont chercher le ralliement affectif général. Ainsi, le désengagement dans la tâche devient homogène et chaque élève se détourne de la tâche dans un seul et même mouvement.

4.2.2. Les relations inter et intra-individuelles

En 6^e, l'évolution entre la 1^{re} et la 2^e période est faible lors de l'observation des interactions et de la formation des dynamiques groupales en classe. En 5^e, les situations d'individualité sont plus nombreuses lors de 2^e période et les groupes sont davantage figés. Les interactions filles-garçons diminuent et l'ignorance dans les situations de rejet augmente. En 4^e, la hiérarchie s'accroît dans la classe. Les groupes « dominants » cherchent l'adhésion du groupe-classe lors des situations de détournements didactiques. Les interactions verbales intergroupes négatives sont plus fréquentes et le cloisonnement entre les groupes est exacerbé.

Tableau 5 • Résultats sociométriques – classe de 6^e et comparaison T1 et T2

	6 ^e								
			Indice de popularité		Rejet				
	Autocentrisme	Affiliations par élève	Étendu	Écart	Produit	Reçu	Affiliation réciproque	Affiliation minimale	Groupes figés
T1	41 %	20	127 à 71	56	2	3	11	76,50 %	1
T2	40 %	24	188 à 66	132	7	4	7	84,20 %	8

Source : Debuine, L.-A. – enquête 2024/2025.

Tableau 6 • Résultats sociométriques – classe de 5^e et comparaison T1 et T2

	5 ^e								
			Indice de popularité		Rejet				
	Autocentrisme	Affiliations par élève	Étendu	Écart	Produit	Reçu	Affiliation réciproque	Affiliation minimale	Groupes figés
T1	33 %	20	117 à 25	92	2	3	3	78,4 %	1
T2	30 %	23	130 à 10	120	2	3	3	82 %	12

Source : Debuine, L.-A. – enquête 2024/2025.

Tableau 7 • Résultats sociométriques – classe de 4^e et comparaison T1 et T2

	4 ^e								
			Indice de popularité		Rejet				
	Autocentrisme	Affiliations par élève	Étendu	Écart	Produit	Reçu	Affiliation réciproque	Affiliation minimale	Groupes figés
T1	8 %	13	97 à 2	95	3	3	5	46 %	12
T2	0 %	15	104 à -3	107	3	1	7	53 %	20

Source : Debuine, L.-A. – enquête 2024/2025.

En 6^e, en première période, les garçons sont les plus populaires tandis qu'en deuxième période, une mixité apparaît (6 filles et 10 garçons). En 5^e, les filles en première période sont les premières dans le classement de popularité. En 4^e le rejet est significativement plus élevé et l'écart entre les élèves dominants « populaires » et les élèves dominés s'accroît. Les filles sont classées dans les premières lors de la 2^e période, tandis que dans la 1^{re}, les garçons populaires étaient plus haut dans le classement.

4.3. Les enseignants et les dynamiques groupales

Les enseignants, lors des entretiens, sont amenés à représenter la classe. Pour les 6^e, les enseignants choisissent alors de procéder par une individualisation, en caractérisant verbalement chaque élève pour réaliser un regroupement. Le schéma final correspond davantage aux élèves « *que j'entends et qui participent* » et « *ceux que je ne connais pas encore* ». Les verbatims sont relatifs au collectif, au groupe-classe dans son intégralité. Il s'agit d'un regard globalisant et groupal, où aucune individualité n'est considérée dans les aspects didactiques ou bien les interactions enseignants-élèves.

Pour la classe de 5^e, les enseignants réussissent davantage à constituer les groupes, mais certains élèves sont « hybrides » et appartiennent à plusieurs groupes. Les élèves sont majoritairement catégorisés par « niveaux scolaires » et le(s) rapport(s) au(x) savoir(s) se superposent à l'identification des groupes par les enseignants. Lors de la question sur la hiérarchie, tous les enseignants sont unanimes concernant les 6^e et les 5^e, il n'y en a pas.

Pour la classe de 4^e, les groupes se dessinent rapidement pour les enseignants, et ils décident majoritairement de les réaliser soit par affinités ou par « niveaux scolaires ». Une question est également posée sur le sentiment de hiérarchie perçue par l'enseignant dans la classe : « *Oh oui, clairement, cet élève par exemple oui, il domine, ce groupe-là a tendance à prendre plus de place. A contrario, cet élève-là je l'entends jamais, je connais même pas son prénom, ce n'est pas normal* » (enseignant, mathématiques).

Les représentations et les verbatims des enseignants peuvent être mis en correspondance avec les observations réalisées en classe et la posture enseignante. Ceux ayant une posture d'autorité, plus axée sur le didactique (Bucheton & Soulé, 2009) auront une tendance à catégoriser les élèves uniquement par « *résultats scolaires et participation en classe* » tandis que les enseignants ayant davantage d'interactions affectives regrouperont les élèves par affinités. Les enseignants plus « didactiques » vont mentionner le fait de considérer le groupe classe comme une unité et s'adresser à tous les élèves de la même façon, en faisant cependant des différences au niveau de l'aide qu'ils vont apporter aux élèves en difficulté, tandis que les enseignants plus « affectifs » vont mentionner le fait qu'ils ont plus de facilités à interagir avec un groupe plutôt qu'un autre et qu'ils adaptent leur modalité de discours aux élèves.

Cependant, malgré ces différences de postures, les groupes sont représentés plus figés au fil des niveaux par les enseignants et la superposition entre affiliation, identité et résultats scolaires se concrétisent, voire se cristallisent unanimement.

Ainsi, il y aurait un renforcement des inégalités au fil du temps, représentées par les groupes et l'affiliation. Les dynamiques groupales participeraient cependant elles aussi à creuser et cristalliser ces inégalités auprès des enseignants, qui, par leur regard et leur posture, tendent à différencier leurs discours, leurs pratiques, selon les représentations qu'ils ont de leurs élèves.

5. Perspectives

Un seul établissement a été présenté lors de cet article, une comparaison plus importante en intégrant la variable Indice de Positionnement Social sera intéressante à considérer dans l'approche globalisante de la recherche se déroulant dans quatre établissements différents.

Cette recherche s'articule avec un projet d'aménagement des espaces classes et le changement des pratiques pédagogiques associées. L'espace et son aménagement possèdent également une influence très forte sur la socialisation des individus et la constitution des groupes et les interactions (Cayouette-Remblière, Lion & Rivière, 2019). De plus, la classe possède une représentation symbolique. Les « bons élèves » se voyant être assignés au premier rang, les « cancre » au dernier (Clerc, 2020).

Les interactions négatives apparaissent majoritairement en 4^e et les situations de coopération avec des membres intergroupes deviennent de plus en plus compliquées. Les cours « d'empathie » mis en avant par les politiques éducatives et le développement des compétences psychosociales seraient-ils une piste pour transformer les dynamiques groupales ? (Éduscol, 2025).

L'instauration des « groupes de besoin » en français et mathématiques en 6^e et 5^e mis en place cette année pourraient également être mis en perspective. Si nous partons du postulat que les élèves construisent leur groupe d'appartenance par « niveaux scolaires », la mise en place de groupes permettra-t-elle de déjouer les dynamiques groupales actuelles, ou participerait-elle à leur accentuation ? (Careil, 2007).

Conclusion

La construction identitaire dans la classe suit le développement psychologique de l'enfant (Piaget, 2012) en voyant se succéder l'autocentrisme, l'individualité puis le choix par ressemblance au groupe d'appartenance, participant à l'installation des dynamiques groupales au collège. On constate une différence d'homogénéité au fil des ans. Progressivement, le rejet et la popularité s'accroissent au profit d'une cristallisation de plus en plus importante des différents groupes polarisés qui composent la classe. La domination et la hiérarchie s'accroissent sur deux temporalités : entre les niveaux, d'une année à l'autre, et dans l'année elle-même. Les interactions de rejet débutent par des situations d'ignorance, puis progressivement se verbalisent en 4^e.

Les dynamiques groupales ont également un effet sur l'apprentissage et l'engagement dans la tâche. Plus les dynamiques groupales sont visibles et polarisées, plus les relations didactiques intergroupes seront difficiles à mettre en place. Les détournements affectifs sont de plus en plus fréquents, pour finalement mobiliser toute la classe en 4^e contre la situation didactique, déstabilisant l'unité psychique de l'enseignant (Yelnik, 2012). De plus, les inégalités de rapidité de réalisation de la tâche se creusent d'année en année.

La posture de l'enseignant et l'équilibre affectif/didactique dans les pratiques pédagogiques et les interactions enseignants-élèves produisent également des effets. Plus le « didactique » est important, plus les interactions enseignants-élèves au fil des ans s'amenuisent. Les enseignants plus « didactiques » auront tendance à catégoriser selon le « niveau scolaire » des élèves tandis que les enseignants plus « affectifs » porteront un regard plus identitaire concernant les affiliations et les jeux de dominations dans la classe.

Unaniment, les enseignants superposent le niveau scolaire, l'affiliation et les relations hiérarchiques. Néanmoins, cette congruence est plus franche en 4^e qu'en 5^e et 6^e. Ainsi, les dynamiques groupales seraient le reflet des différents croisements d'inégalités en classe conjuguant celles de genre (de moins en moins de mixité intragroupe), sociales (par les jeux de domination et la hiérarchie), scolaires (les élèves se regrouperaient par « niveau scolaire ») et identitaire (par l'affiliation et le rejet).

Bibliographie

- Aebischer, V. & Oberlé, D. (2012). *Le groupe en psychologie sociale*. Malakoff : Dunod Editions.
- Ayral, S. (2010). Sanctions et genre au collège. *Socio-Logos*, 5, 1-11.
- Bourdieu, P. (1979). *La Distinction*. Paris : Les Editions de Minuit, coll. « Le sens commun ».
- Broqua, C. (2020). *Dictionnaire des mouvements sociaux (Chapitre d'ouvrage)*. Paris : Les presses de Sciences Po, coll. « Références ».
- Bucheton, D. & Soulé, Y. (2009). Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées. *Éducation & Didactique*, 3(3), 29-48.
- Cairns, R.-B., Perrin, J.-E. & Cairns B.-D. (1985). Social structure and social cognition in early adolescence: Affiliative patterns. *Journal of Early Adolescence*, 5, 339-355.
- Cantin, S., Martel-Olivier, E. & Poulin, F. (2010). Les caractéristiques des amis comme facteurs de risque et de protection associés à la victimisation par les pairs : une perspective longitudinale. *Revue de psychoéducation*, 39(2), 143-163.
- Careil, Y. (2007). *L'expérience des collégiens. Ségrégations, médiations, tension*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- Cayouette-Remblière, J., Lion, G. & Rivière, C. (2019). Socialisations par l'espace, socialisation à l'espace. Les dimensions spatiales de la (trans)formation des individus. *Sociétés contemporaines*, 115(3), 5-31.
- Clerc, P. (2020). La salle de classe : un objet géographique. *Géocarrefour*, 94(1), 1-14.
- Eduscol, (2025). Développer les compétences psychosociales chez les élèves. <https://eduscol.education.fr/3901/developper-les-competences-psychosociales-chez-les-eleves>
- Fernandes, E., Nefil, I., Calais, S. & Yakoubi, C. (2023). L'enseignement de l'EPS comme espace de bien-être relationnel, Une comparaison des représentations sociales d'élèves en Mathématiques, Français et EPS à partir de dessins. *Les cahiers du CERFEE*, 70, 1-16.
- Filliettaz, L. & Zogmal, M. (2020). *Mobiliser et développer des compétences interactionnelles en situation de travail éducatif*. Toulouse : Octarès Éditions, coll. « Formation ».
- Galand, B. (2017). Quels sont les effets de la différenciation pédagogique sur les dimensions cognitives et socio-affectives ? Dans CNESCO ; Ifé/ENS. *Conférence de consensus « Différenciation pédagogique : Comment adapter l'enseignement pour la réussite de tous les élèves ? »*(p. 177-187). Paris : Conseil national d'évaluation du système scolaire.
- Goulet, M., Cantin, S., Archambault, I. & Vitaro, F. (2014). L'influence des amis sur l'engagement scolaire au secondaire : la popularité des élèves comme variable modératrice ? *Revue canadienne des sciences du comportement*, 47(2), 141-152.
- Halpern, C. (2016). *Identité(s), L'individu, Le groupe, La société*. Paris : Ouvrages sciences humaines de synthèse.
- Jouveneau, M. (2021). De la scolarité à l'emploi : quelle rentabilité de la réussite scolaire ? Dans M. Blanchard et al. (coord.). *Sélections, du système éducatif au marché du travail. Actes des 26^{es} journées du longitudinal. Toulouse, 12-13 novembre 2020* (p. 627-641). Marseille : Céreq, coll. « Céreq Échanges » (n° 16).

- Lacaze, L. (2008). La théorie de l'étiquetage modifiée, ou « l'analyse stigmatique » revisitée. *Nouvelle revue de psychosociologie*, 5, 183-199.
- Lechevallier, I. (2011). Le rapport d'autorité au collège : une construction psychique dans la dynamique des places symboliques d'enseignant et d'élèves. *Cliopsy*, 5, 67-77.
- Lewin, K. (1943). Forces behind food habits and methods of change. *Bulletin of the National Research Council*, 108, 35-65.
- Marc, E. (2005). *Psychologie de l'Identité, soi et le groupe*. Malakoff : Dunod Editions, coll. « Psycho Sup ».
- Meirieu, P. (1984). *Itinéraire des pédagogies de groupe, Apprendre en groupe -1*. Lyon : Chronique Sociale.
- Michinov, E. & Monteil, J.-M. (2003). Attraction personnelle et attraction sociale : lorsque la saillance catégorielle annule la relation similitude-attraction. *Canadian Journal of Behavioural science*, 35(4), 305-315.
- Piaget, J. & Inhelder, B. (2012). *La psychologie de l'enfant (3^e édition)*. Paris : Presses universitaires de France.
- Poulin, F. (2012). *Développement social et émotionnel chez l'enfant et l'adolescent, tome 1 les bases du développement (chapitre 11)*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Trinquier, M.-P. (2013). Représentations des enseignants, pratiques verbales et statuts scolaires des élèves. *Revue Française de Pédagogie, Recherches en éducation*, 185, 103-116.
- Vannereau, J. (2020). *La dynamique des groupes en classe*. Notes de cours Master. France. HAL-02536035.
- Vermersch, P. (2019). *L'entretien d'explicitation (9^e édition.)*. Paris : ESF Sciences Humaines.
- Wanlin, P. & Crahay, M. (2011). Les enseignants utilisent-ils leurs connaissances ou perceptions des élèves lorsqu'ils donnent cours ? *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 26, 51-64.
- Yelnik, C. (2012). Le groupe dans le monde scolaire : point de vue psychanalytique. *Cliopsy*, 8(2), 7-28.

Atelier 8

Cumul d'inégalités et trajectoires

L'ombre longue du désavantage économique de l'enfance : trajectoires de l'éducation et du marché du travail

*Oliver Anderson**

Résumé

Cette contribution examine la relation entre les désavantages économiques pendant la scolarité obligatoire, les trajectoires de l'éducation au travail et, en fin de compte, les résultats sur le marché du travail. Un nouvel indice de désavantage dans l'enfance est créé à partir de l'historique de l'éligibilité aux repas scolaires gratuits (FSM) tout au long de la scolarité. Cet indice est combiné à une mesure basée sur la région pour ceux qui n'ont jamais eu droit aux repas scolaires gratuits au cours de leur scolarité obligatoire. Bien qu'une mesure similaire de l'éligibilité aux repas gratuits ait été créée à partir de données du Michigan, aux États-Unis (Micheltmore & Dynarski, 2017), nous allons plus loin de deux manières : 1) en nous concentrant sur l'éducation post-obligatoire et les résultats sur le marché du travail ; 2) en divisant le groupe jamais éligible au FSM par statut socio-économique. Nous utilisons une nouvelle technique pour appliquer l'analyse des séquences et des regroupements aux données administratives, et nous sommes parmi les premiers à l'utiliser pour explorer les transitions entre l'éducation et le travail. L'analyse de régression est ensuite utilisée pour étudier les différences de revenus à l'âge de 25 ans en fonction du désavantage économique pendant l'enfance, en contrôlant les facteurs démographiques et l'éducation pendant la scolarité obligatoire. Il existe de grandes différences dans les résultats qui persistent après la prise en compte d'autres facteurs. Nous constatons également que la prise en compte de l'éducation postobligatoire et de la trajectoire suivie sur le marché du travail est importante pour comprendre les résultats en matière de revenus, même après avoir pris en compte le niveau de qualification le plus élevé atteint et l'expérience précoce sur le marché du travail.

Bibliographie

Micheltmore, K. & Dynarski, S. (2017). The gap within the gap: Using longitudinal data to understand income differences in educational outcomes. *AERA Open*, 3(1).

* University College of London.

Quel parcours d'insertion pour les jeunes d'origine modeste ayant pu accéder à l'alternance mais n'ayant pu obtenir leur diplôme ?

Valérie Ilardi et Lola Lercari**

Introduction

En France, l'insertion professionnelle des jeunes les plus précaires reste, depuis de nombreuses années, une priorité des politiques publiques. Les gouvernements successifs ont mis en place différentes mesures pour faciliter l'entrée de ces jeunes sur le marché du travail, telles que le développement massif de l'alternance, les aides à l'embauche, ainsi que le lancement du plan « 1 jeune, 1 solution » en 2020, visant à accompagner les jeunes de 16 à 25 ans, notamment dans le contexte de la crise sanitaire. Ces jeunes proviennent souvent de milieux modestes, d'origine immigrée, ou encore de quartiers défavorisés, et peuvent cumuler plusieurs de ces caractéristiques.

Des études récentes ont montré que l'origine sociale influence fortement les parcours scolaires des jeunes, ceux issus de milieux moins favorisés ayant davantage de difficultés à accéder à des niveaux d'études élevés. Cela complique également leur insertion sur le marché du travail, engendrant ainsi des inégalités professionnelles (Dabet, Epiphane & Personnaz, 2024). L'accès à l'apprentissage, historiquement sélectif, notamment dans les formations professionnelles de l'enseignement secondaire, s'est considérablement élargi ces deux dernières décennies, notamment dans l'enseignement supérieur. Cette évolution a permis une meilleure insertion professionnelle pour les jeunes sortant d'une formation en alternance par rapport à ceux ayant suivi une formation exclusivement scolaire, qu'ils viennent d'un milieu modeste ou favorisé (Ilardi & Lercari, 2024). De plus, il a été démontré que les jeunes résidant en quartiers prioritaires de la politique de la ville (QPV) ayant suivi une formation en alternance ont autant de chances d'accéder à un emploi stable que leurs pairs (Personnaz & Sawadogo, 2024).

L'effet bénéfique de l'apprentissage et, plus généralement, de l'alternance est largement documenté dans la littérature. Toutefois, l'impact de l'alternance sur les parcours professionnels des jeunes ayant échoué à obtenir leur diplôme reste encore peu exploré. L'objectif de ce travail est de prolonger ces réflexions en s'intéressant aux parcours professionnels de ces jeunes, en portant une attention particulière sur ceux issus de milieux modestes ayant suivi la voie de l'apprentissage, mais n'ayant pas obtenu leur diplôme. Il apparaît pertinent d'analyser les premières années de leur vie active, notamment pour ceux qui, bien qu'ayant signé un contrat d'apprentissage pour préparer leur diplôme, sortent du système éducatif sans cette diplomation. Nous chercherons ainsi à évaluer si leur expérience en apprentissage a un impact positif ou non sur leur parcours professionnel, et à déterminer si cet impact varie en fonction du niveau de diplôme, et, le cas échéant, dans quelle mesure.

Dans un premier temps, nous nous intéresserons aux profils de ces jeunes apprentis non diplômés, en les comparant à la fois avec ceux ayant obtenu leur diplôme et avec ceux ayant suivi la voie scolaire au prisme de l'origine sociale. Dans un second temps, nous analyserons leurs débuts de parcours et la situation professionnelle à l'issue de leurs trois premières années de vie active.

* Céreq.

Méthodologie

Les données utilisées proviennent des premières vagues des enquêtes Génération 2010, Génération 2013 et Génération 2017 qui retracent les trois premières années de vie active des jeunes sortis du système éducatif en 2010, 2013 ou 2017.

Il existe de légères différences entre ces générations, principalement en raison des évolutions dans la définition de la notion de « sortants de formation initiale ». Afin de résoudre ce problème de comparabilité, des bases de données spécifiques ont été créées pour chaque génération. C'est pourquoi les contrats de professionnalisation ne sont pas pris en compte dans cet article.

Ces enquêtes ne sont pas utilisées pour des comparaisons directes, mais ont été regroupées afin de pallier un manque d'effectifs, en particulier pour certains croisements avec la variable de l'origine sociale. Ainsi, l'échantillon de notre étude est constitué de l'agrégation de ces trois enquêtes. C'est également pourquoi nous limiterons nos interprétations à une comparaison entre les sortants du secondaire et du supérieur. Notre échantillon sera également limité aux diplômes où les deux voies de formation (apprentissage et voie scolaire) coexistent. Nous analyserons ainsi les parcours d'insertion des alternants issus de milieux modestes, en fonction de leur réussite ou non au diplôme, et les comparerons à ceux de leurs pairs issus de la voie scolaire. Enfin, nous comparerons leur situation professionnelle à celle des jeunes provenant de milieux favorisés.

Description du regroupement des modalités de la PCS ménage (nomenclature PCS Ménage de l'Insee adaptée aux données de Génération)

Des questions sur la situation professionnelle de parents et sur leur catégorie socioprofessionnelle sont posées dans les enquêtes Génération avec un niveau de détail qui permet la codification de la PCS sur une position. Sept modalités sont ainsi créées : ménage à dominante cadre (I), ménage à dominante intermédiaire (II), ménage à dominante employée (III), ménage à dominante indépendante (IV), ménage à dominante ouvrière (V), ménage monoactif d'un employé ou d'un ouvrier (VI) et ménage à dominante inactive ou inconnu (VII)*.

Là encore, pour des raisons d'effectifs suffisants, certaines modalités ci-dessus ont été regroupées comme suit : ménage à dominante cadre ou intermédiaire (I et II), ménage à dominante employée ou ouvrière (III, V et VI), ménage à dominante indépendante (IV) et ménage d'inactifs (VII).

* Pour plus de détails sur cette nomenclature, se référer au rapport du Céreq (<https://www.cereq.fr/parcours-scolaires-insertion-origine-sociale>).

1. Le profil des jeunes qui suivent leur formation par apprentissage sans décrocher leur diplôme

1.1. Une sélection à l'entrée de formation en apprentissage davantage marquée dans l'enseignement secondaire

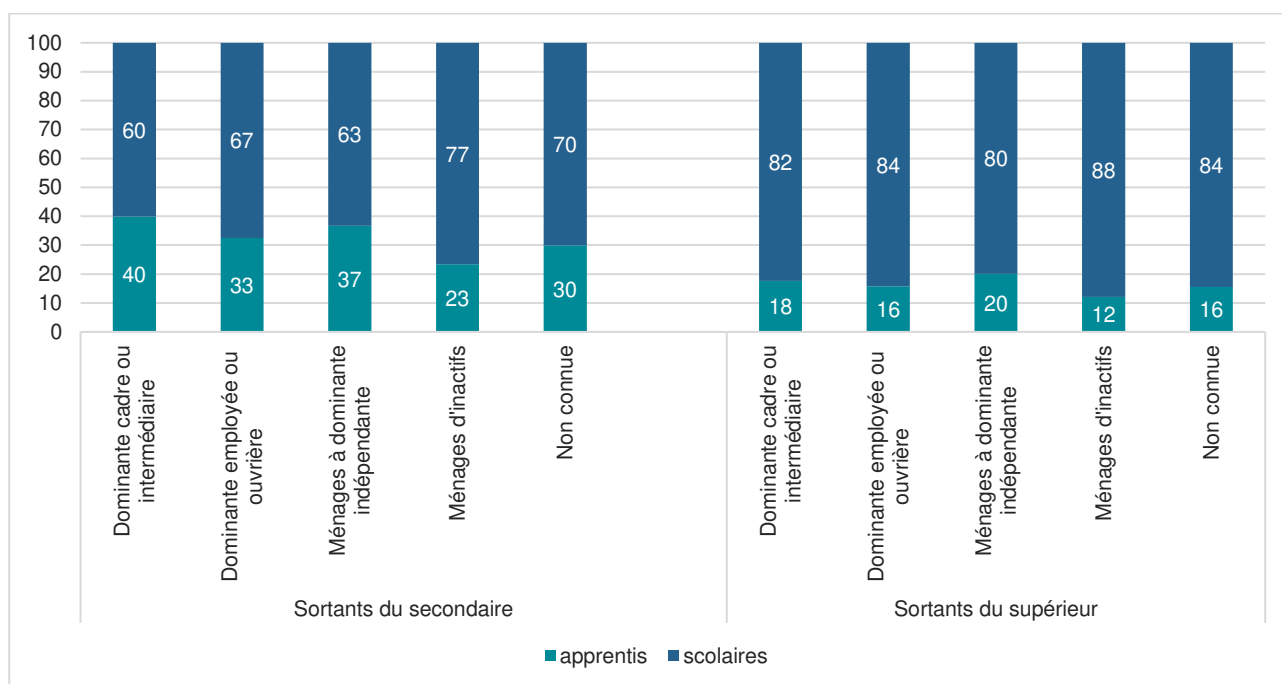
L'apprentissage s'est considérablement développé dans l'enseignement supérieur depuis les années 1990, avec une accélération notable au cours des deux dernières décennies. La loi du 5 septembre 2018 a également joué un rôle clé en harmonisant les régimes et les conditions d'exécution de l'apprentissage, notamment en repoussant la limite d'âge à 29 ans (contre 25 ans auparavant).

Cependant, l'apprentissage reste principalement présent dans l'enseignement secondaire professionnel, en particulier dans les formations de CAP et de baccalauréat professionnel, où un tiers des jeunes de notre échantillon (33 %) suivent cette voie, contre seulement 17 % parmi les sortants de l'enseignement supérieur. Par ailleurs, au niveau secondaire, l'apprentissage est majoritairement masculin (71 % d'hommes contre 29 % de femmes), et il est plus représenté dans les spécialités industrielles, où la part des hommes demeure élevée. En revanche, dans l'enseignement supérieur, les femmes représentent 40 % des étudiants en apprentissage.

Les parcours scolaires des jeunes restent largement influencés par leurs caractéristiques socio-démographiques (tableau 1). En effet, plus de 80 % des jeunes issus de milieux sociaux favorisés, à dominante cadre ou intermédiaire, terminent leurs études dans l'enseignement supérieur, tandis que moins d'un jeune sur deux (45 %) provenant de ménages à dominante ouvrière ou employée parvient à ce niveau.

De plus, à diplôme comparable, les jeunes issus de milieux sociaux moins favorisés, tels que ceux provenant de foyers d'employés, d'ouvriers ou de parents inactifs, ont moins souvent accès à l'apprentissage. Ce phénomène est particulièrement marqué au niveau secondaire : 40 % des élèves issus de milieux cadres ou intermédiaires choisissent l'apprentissage, contre 33 % pour ceux provenant de ménages ouvriers ou employés et 23 % pour ceux issus de foyers d'inactifs. Ces écarts tendent à se réduire parmi ceux qui poursuivent leurs études dans l'enseignement supérieur (graphique 1). En outre, les jeunes issus de ménages à dominante indépendante ont également plus fréquemment accès à l'apprentissage.

Les jeunes d'origine immigrée sont moins représentés dans les formations préparées par apprentissage. En effet, 19 % de ceux ayant au moins un parent né en France suivent une formation en apprentissage, contre 26 % pour ceux dont les deux parents sont nés en France. Cependant, cet écart est plus marqué dans l'enseignement secondaire, où il atteint 10 points (26 % des jeunes issus de l'immigration choisissent l'apprentissage, contre 36 % pour les jeunes Français d'origine). En revanche, la différence se réduit considérablement dans l'enseignement supérieur, où elle n'est que de 3 points (respectivement 15 % et 18 %).

Graphique 1 • Répartition des apprentis et des scolaires selon le niveau de sortie et l'origine sociale (en %)

Lecture : parmi les sortants de l'enseignement secondaire, 33 % des jeunes issus d'un ménage à dominante employée ou ouvrière sont apprentis.

Source : enquêtes Génération 2010, 2013 et 2017, Céreq.

1.2. Impact de l'apprentissage sur la réussite scolaire : des bénéfices pour les jeunes issus de milieux modestes uniquement à la sortie de l'enseignement supérieur

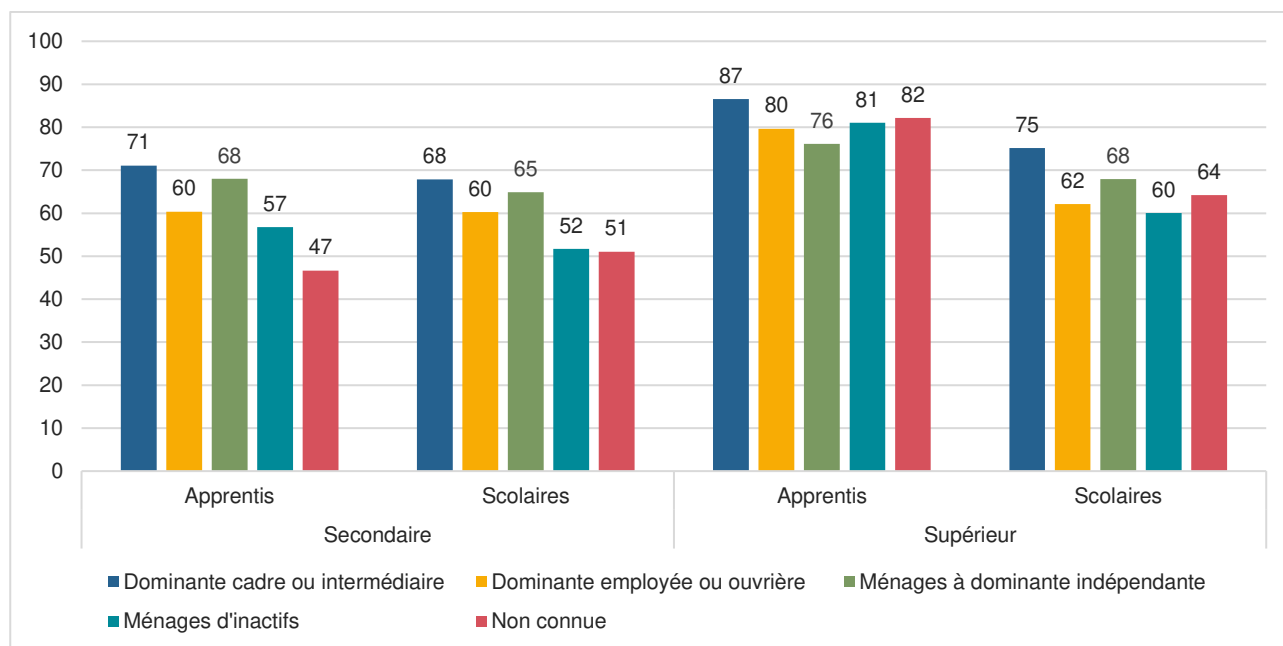
Parmi les jeunes sortants de l'enseignement supérieur, les apprentis ont un meilleur taux de réussite à l'examen que ceux ayant préparé leur diplôme par voie scolaire puisque 82 % d'entre eux obtiennent leur diplôme contre 68 % des autres ; les sortants d'un BTS-DUT ayant le taux de réussite le plus faible (64 % pour les scolaires, 69 % pour les apprentis). Par ailleurs, moins d'un quart de ceux qui sortent de leur formation sur un échec sortent d'une année non terminale (21 %) alors que c'est le cas pour un étudiant sur deux par voie scolaire.

Cependant, ce constat est beaucoup moins prononcé au niveau secondaire où les apprentis sont à peine plus nombreux que les autres (+2 points) à obtenir leur diplomation, et les sortants non diplômés de l'apprentissage sont là encore moins nombreux que les scolaires à sortir d'une année non terminale. Il s'agit alors principalement de bacheliers professionnels, ces différences étant moins observables pour les sortants de CAP-BEP. On constate également que le taux de réussite au diplôme des apprentis est plus élevé que celui des scolaires pour les hommes comme pour les femmes.

D'un point de vue des origines sociales, des inégalités s'observent tant entre les apprentis et les scolaires (graphique 2). En effet, quelle que soit leur origine sociale, les jeunes en apprentissage obtiennent plus fréquemment le diplôme qu'ils ont préparé que ceux ayant suivi la voie scolaire. Toutefois, cette tendance ne s'applique pas aux jeunes issus de milieux d'employés ou d'ouvriers, préparant un diplôme du secondaire, pour lesquels l'apprentissage ne semble pas offrir d'avantages en termes de réussite scolaire. En revanche, les jeunes issus de foyers de deux inactifs réussissent davantage leur diplôme du secondaire lorsqu'ils optent pour l'apprentissage.

Cette plus-value de l'apprentissage en termes de réussite scolaire se révèle particulièrement marquée dans l'enseignement supérieur, où l'écart de taux de réussite entre les apprentis et les scolaires varie de 11 à 21 points, selon les milieux sociaux des jeunes. Les jeunes originaires des milieux les moins favorisés (foyers d'employés ou d'ouvriers ou dont les parents sont inactifs) tirent le plus grand bénéfice de cette modalité de formation. En effet, 80 % des jeunes issus de milieux où les parents sont employés ou ouvriers obtiennent leur diplôme dans l'enseignement supérieur grâce à l'apprentissage, contre seulement 62 % pour leurs pairs ayant suivi la voie scolaire (respectivement 81 % et 60 % pour les jeunes issus d'un milieu dont les parents sont inactifs).

Graphique 2 • Taux de réussite au diplôme préparé selon l'origine sociale, le niveau et la voie de formation (en %)



Lecture : parmi les sortants de l'enseignement secondaire, 71 % des jeunes apprentis issus d'un milieu de cadre ou de professions intermédiaires ont obtenu le diplôme qu'ils préparaient.

Source : enquêtes Génération 2010, 2013 et 2017, Céreq.

2. L'insertion professionnelle des apprentis non diplômés en début de parcours

2.1. Une insertion sur le marché du travail plus rapide et plus stable pour les apprentis, même lorsqu'ils ne décrochent pas leur diplôme

2.1.1. Le maintien dans l'entreprise de formation facilite l'accès à l'emploi

De nombreuses études (Couppié & Gasquet, 2021) ont démontré que l'alternance permettait une entrée plus rapide sur le marché de travail à la sortie de formation initiale. Ce constat est confirmé à travers les trois générations étudiées : tant au niveau secondaire que supérieur, les jeunes ayant suivi une formation en apprentissage accèdent à leur premier emploi plus tôt que ceux ayant suivi un cursus scolaire classique (respectivement 3 et 2 mois plus tôt). Même les apprentis qui n'ont pas obtenu leur diplôme conservent cet avantage par rapport à leurs pairs issus de la voie scolaire.

À l'issue d'une formation en apprentissage, les jeunes sont en effet plus susceptibles que les scolaires de débiter dans une entreprise pour laquelle ils avaient déjà travaillé, notamment celle qui les a formés (Couppié & Gasquet, 2018). Ainsi, 29 % d'entre eux connaissent déjà l'entreprise de leur premier emploi (dont 21 % y avaient effectué un apprentissage), contre 21 % des sortants de voie scolaire, qui ont pu y

réaliser des stages. Néanmoins, le maintien des apprentis dans l'entreprise qui les a formés est moins fréquent parmi ceux qui n'ont pas obtenu leur diplôme : 90 % de ces derniers commencent alors dans une nouvelle entreprise, contre 74 % des diplômés, sans que l'on sache s'ils ne sont pas maintenus faute d'avoir obtenu leur diplôme, ou s'ils n'ont pas obtenu ce dernier, faute d'être resté dans l'entreprise (par exemple à la suite d'une rupture de contrat).

Les sortants du supérieur sont deux fois plus nombreux à travailler dans l'entreprise qui les a formés que ceux du secondaire (29 % contre 16 %), mais les non-diplômés y sont presque autant pénalisés. Par ailleurs, les jeunes apprentis issus de ménages à dominante cadre ou intermédiaire qui n'ont pas obtenu leur diplôme semblent un peu mieux se maintenir que ceux issus de ménages ouvriers ou employés.

Les apprentis non diplômés dont le contrat n'est pas prolongé accèdent à leur premier emploi en moyenne deux mois et demi plus tôt que leurs homologues issus de la voie scolaire à la sortie du secondaire, et deux mois plus tôt à la sortie du supérieur. Dans les deux cas, ils accèdent ainsi à l'emploi presque aussi rapidement que les diplômés de la voie scolaire. Que les alternants aient validé leur diplôme ou non à la sortie du secondaire, ceux issus de milieux moins favorisés qui quittent leur entreprise d'apprentissage trouvent un emploi aussi rapidement que ceux issus de milieux plus favorisés, contrairement aux anciens scolaires. Dans l'enseignement supérieur, les apprentis non diplômés d'origine favorisée sont légèrement désavantagés, car ils accèdent au marché du travail un mois plus tard que leurs pairs issus de milieux moins favorisés.

2.1.2. Un accès à l'EDI au premier emploi très marqué par l'origine sociale à tout niveau de sortie

S'ils accèdent plus rapidement à l'emploi à la sortie des études, les apprentis débutent aussi plus souvent que les scolaires par un emploi à durée indéterminée (EDI), soit en tant que non-salarié, fonctionnaire ou en contrat à durée indéterminée (tableau 2). À la sortie du supérieur, même les jeunes ayant échoué à obtenir leur diplôme profitent de cet avantage, puisque plus d'un tiers d'entre eux (36 %) débutent leur carrière par un EDI, contre seulement 26 % des jeunes scolaires non diplômés. Dans l'enseignement secondaire, seuls les apprentis diplômés bénéficient de cet avantage, avec 37 % d'entre eux obtenant un EDI dès leur premier emploi, tandis que les jeunes non diplômés en apprentissage présentent des taux similaires à ceux des scolaires, diplômés ou non.

À la sortie du secondaire, l'alternance réduit les inégalités d'accès à l'EDI dès le premier emploi entre les jeunes d'origine modeste et ceux d'origine favorisée qui ont obtenu leur diplôme, mais les creuse pour les jeunes sortants de leur formation sur un échec. Pour les sortants du supérieur, ces écarts ne se réduisent que pour les apprentis diplômés, mais ne varient pas pour les autres.

2.2. Insertion professionnelle des jeunes : les effets contrastés de l'alternance selon le parcours et l'origine sociale

2.2.1. Les apprentis sont un peu moins protégés du chômage lorsqu'ils n'obtiennent pas leur diplôme

L'alternance favorise une insertion professionnelle plus rapide et de meilleure qualité, tout en offrant une meilleure protection contre le chômage (Cart, Léné & Toutin, 2018), que ce soit à la sortie des études ou plus tard dans le parcours professionnel. En effet, 34 % des apprentis du secondaire et 53 % de ceux du supérieur n'ont pas connu de période de chômage pendant leurs trois premières années d'activité, contre respectivement 25 % et 42 % des jeunes sortis de la voie scolaire.

Cependant, les jeunes ayant interrompu leurs études sans obtenir leur diplôme préparé en alternance sont moins protégés à la sortie du secondaire : 78 % d'entre eux ont ainsi connu au moins une période de chômage, soit autant que les jeunes scolaires dans la même situation. Toutefois, ils passent moins de temps au chômage que leurs homologues, qui passent quant à eux plus de temps en inactivité, et sont plus enclins à reprendre des études ou une formation. Ainsi, les anciens apprentis non diplômés du secondaire passent plus de temps en emploi que les anciens scolaires : en moyenne 54 % de leurs trois premières années sur le marché du travail, contre 37 % pour les autres.

Quant aux diplômés du supérieur ayant suivi un parcours en alternance, même s'ils n'ont pas obtenu leur dernier diplôme, ils sont moins fréquemment confrontés au chômage : 56 % d'entre eux, contre 61 % des jeunes scolaires dans la même situation. En conséquence, ils ont passé davantage de temps en emploi (82 % de leur temps en moyenne, contre 66 % pour les scolaires). Leur situation se rapproche ainsi de celle des diplômés du système scolaire classique, parmi lesquels 57 % ont cherché un emploi et qui ont travaillé en moyenne 82 % de leur temps.

Parmi les jeunes sortants du secondaire, ceux issus de milieux modestes qui n'ont pas obtenu leur diplôme de fin d'études sont plus nombreux que ceux provenant de milieux plus favorisés à avoir connu au moins une période de chômage, quel que soit leur mode de formation. Cependant, lorsqu'ils ont suivi une formation en alternance, ils passent plus de temps en emploi que ceux qui ont suivi la voie scolaire (51 % de leur temps contre 35 %), bien que cet écart soit moins marqué chez les jeunes issus de familles plus aisées (57 % du temps en emploi après une alternance contre 48 % après un parcours scolaire), de sorte que les écarts diminuent.

À la sortie du supérieur, les apprentis provenant de milieux ouvriers ou employés rencontrent plus souvent le chômage que ceux ayant suivi une formation scolaire (62 % contre 66 %). En revanche, les alternants issus de parents cadres ou de professions intermédiaires y sont un peu moins confrontés que leurs pairs (50 % contre 56 %). Néanmoins, les alternants non diplômés d'origine modeste connaissent à nouveau des parcours davantage marqués par l'emploi que ceux ayant suivi un parcours scolaire dans la même situation.

2.2.2. Plus d'emplois trois ans après les sorties des études pour les apprentis, mais dont la qualité varie selon la réussite au diplôme et l'origine sociale

Ainsi, trois ans après la fin de leurs études, les anciens apprentis sont plus fréquemment en emploi : 67 % de ceux issus du secondaire et 88 % de ceux issus du supérieur, contre 51 % et 76 % respectivement pour des scolaires (tableau 3). Les jeunes qui n'ont pas obtenu leur dernier diplôme bénéficient eux aussi de cette prime de l'alternance, notamment lorsqu'ils sont sortis du supérieur (12 points d'écart en faveur des apprentis pour ceux du secondaire et 19 points d'écart pour ceux du supérieur).

Parmi les apprentis non diplômés sortis du secondaire, des inégalités selon l'origine sociale se dessinent tout de même : les jeunes les moins favorisés connaissent un taux d'emploi relativement faible (49 %), tandis que ceux issus de ménages plus aisés sont 63 % à être en emploi à cette date. Ces écarts sont néanmoins moins marqués que chez les scolaires non diplômés (dont 56 % des enfants de cadres ou profession intermédiaires et 39 % des enfants d'ouvriers ou d'employés sont en emploi).

Dans le supérieur en revanche, les apprentis non diplômés issus de milieux moins aisés affichent un taux d'emploi assez élevé, autour de 80 %, assez proche de celui des diplômés par voie scolaire issus du même milieu social (et même +17 points par rapport aux scolaires non diplômés). À voie de formation et réussite au diplôme données, les écarts selon l'origine sociale sont plus faibles que dans le secondaire et varient peu (entre 3 et 6 points à chaque fois).

Parmi les jeunes en emploi à ce moment-là, environ la moitié des anciens apprentis du secondaire qui n'ont pas obtenu leur diplôme et les trois quarts de leurs homologues du supérieur sont en EDI, soit à chaque fois autant que les jeunes sortis diplômés de voie scolaire (les sortants non diplômés de la voie scolaire étant les plus pénalisés, aussi bien dans le secondaire que dans le supérieur).

Les apprentis diplômés du secondaire ont aussi accès à l'EDI au terme de leurs trois premières années de vie active peu importe le milieu social dont ils proviennent. En revanche, lorsqu'ils sortent non diplômés de l'alternance, même s'ils accèdent à l'emploi, les jeunes les plus modestes sont plus pénalisés que leurs homologues issus d'un milieu plus favorisé (44 % d'entre eux sont en EDI contre 59 % pour les autres). Ils ont quand même un taux d'EDI similaire à celui des scolaires non diplômés issus d'un milieu social favorisé.

À la sortie du supérieur, les jeunes ayant obtenu leur diplôme par alternance ont des taux d'EDI relativement proches indépendamment de leur origine sociale. Néanmoins, des différences notables apparaissent selon l'échec ou la réussite de leur parcours pour les apprentis les plus modestes, et pas pour les plus aisés, de

sorte que les premiers qui n'ont pas obtenu leur diplôme ont une proportion d'EDI bien plus faible que leurs pairs issus de foyers de cadres ou de professions intermédiaires, avec un écart de 17 points.

Quel que soit le niveau de sortie, le salaire médian des alternants qui sont en emploi trois ans après la fin de leurs études est plus élevé que celui des jeunes ayant suivi un parcours scolaire. Les sortants du secondaire qui n'ont pas obtenu leur diplôme bénéficient autant de cette prime de l'apprentissage que ceux qui ont validé leur formation. Les sortants de l'enseignement supérieur en profitent également, mais un peu moins que les diplômés.

Chez les jeunes sortants du secondaire, l'avantage de l'alternance est constaté aussi bien chez ceux dont les parents sont ouvriers ou employés que chez ceux issus de milieux cadres ou de professions intermédiaires. Cependant, les différences de salaire en fonction de l'origine sociale se creusent chez les apprentis : les jeunes issus de milieux favorisés en tirent davantage parti que ceux d'origine plus modeste. À l'inverse, les jeunes non diplômés d'une formation du supérieur d'origine modeste profitent légèrement plus de cette prime de l'apprentissage, sans pour autant rattraper leurs homologues d'origine plus aisée.

Tableau 1 • Situation professionnelle au terme des trois premières années de vie active selon la voie de formation et l'obtention du diplôme

	Taux d'emploi trois ans après la sortie des études (en %)		Part de jeunes en EDI parmi ceux en emploi trois ans après la sortie des études (en %)		Salaire médian de ceux en emploi trois ans après la sortie des études, arrondi à la centaine d'euros	
	01 - Secondaire	02 - Supérieur	01 - Secondaire	02 - Supérieur	01 - Secondaire	02 - Supérieur
Voie scolaire - Non diplômé	40	65	42	59	1 200	1 400
Voie scolaire - Diplômé	63	83	51	74	1 300	1 700
Alternance - Non diplômé	53	84	48	76	1 300	1 500
Alternance - diplômé	75	89	69	87	1 400	1 900
<i>Voie scolaire</i>	<i>54</i>	<i>78</i>	<i>48</i>	<i>70</i>	<i>1 200</i>	<i>1 600</i>
<i>Alternance</i>	<i>67</i>	<i>88</i>	<i>62</i>	<i>85</i>	<i>1 400</i>	<i>1 800</i>

Lecture : trois ans après la sortie des études, environ 67 % des alternants sortis du secondaire sont en emploi, et 62 % de ces derniers sont en emploi à durée indéterminée.

Source : enquêtes Génération 2010, 2013 et 2017, Céreq.

Quelles que soient leur voie de formation ou leur réussite au diplôme, les jeunes en emploi sortis du secondaire sont aussi peu souvent cadres ou professions intermédiaires (moins de 15 % à chaque fois), mais plutôt ouvriers, notamment les anciens alternants (56 %, et 40 % des scolaires), ou employés (resp. 27 % et 41 %). L'obtention du diplôme de sortie joue alors assez peu (seuls les scolaires non diplômés sont alors un peu moins souvent employés et un peu plus ouvriers). Chez les sortants du supérieur, au contraire, les jeunes qui n'ont pas obtenu leur dernier diplôme sont pénalisés : ils sont trois fois moins souvent cadres que les homologues (10 % des alternants comme des scolaires, contre 27 et 28 %). Les anciens alternants dans ce cas sont aussi moins fréquemment professions intermédiaires que les diplômés, ce qui n'est pas le cas pour les scolaires. Quand ils sortent non diplômés d'une formation préparée en alternance, les jeunes occupent plus des emplois d'ouvriers que leurs pairs diplômés, tandis que ceux qui n'ont pas obtenu un diplôme à l'issue de la voie scolaire sont plus souvent employés.

Les jeunes d'origine favorisée non diplômés d'une formation du secondaire préparée par voie scolaire sont aussi souvent ouvriers ou employés que leur homologue d'origine modeste (83 % dans les deux). C'est un peu moins vrai pour les alternants dans le même cas : 76 % de ceux dont les parents sont cadres ou professions intermédiaires sont dans cette situation, contre 84 % de ceux issus de ménages ouvriers ou employés, mais ces écarts sont beaucoup moins marqués que parmi les sortants non diplômés du supérieur. Pour ces derniers, les jeunes issus de ménage plus aisés sont 1,3 fois moins souvent employés ou ouvriers que leurs homologues plus modestes. Ces écarts sont constants selon le mode de formation.

3. L'effet du passage par l'apprentissage sur l'insertion professionnelle pour les non diplômés

Le tableau 2 présente les résultats obtenus à partir de plusieurs modèles économétriques (régressions logistiques) estimés séparément afin de vérifier si le passage par l'apprentissage apporte une plus-value significative sur le parcours professionnel des jeunes qui ont suivi cette voie même s'ils n'ont pas obtenu leur diplôme de sortie¹ au regard de l'origine sociale.

Ainsi, le modèle 1 est restreint aux jeunes non diplômés (apprentissage et voie scolaire) et qui sont issus d'un ménage à dominante employée ou ouvrière. Le champ du modèle 2 est limité aux jeunes non diplômés comme pour le modèle 1 mais qui sont issus d'un ménage à dominante cadre ou intermédiaire. Les modèles 3 et 4 sont construits de manière analogue que les précédents mais pour les sortants du supérieur.

Tableau 2 • Effet de l'apprentissage sur la probabilité d'être en emploi au terme de leurs trois premières années sur le marché du travail (à la date d'enquête) et sur la probabilité d'être en EDI (parmi ceux en emploi)

		OR ² de l'apprentissage sur la probabilité d'être en emploi à la date de l'enquête (réf = scolaires)	OR de l'apprentissage sur la probabilité d'être en EDI à la date de l'enquête (réf = scolaires)
Sortants non diplômés du secondaire	Issu d'un ménage à dominante employée ou ouvrière (<i>modèle 1</i>)	1,4***	1,4***
	Issu d'un ménage de cadres ou de PI (<i>modèle 2</i>)	ns	1,7**
Sortants non diplômés du supérieur	Issu d'un ménage à dominante employée ou ouvrière (<i>modèle 3</i>)	2,2***	1,3*
	Issu d'un ménage de cadres ou de PI (<i>modèle 4</i>)	2,2***	2,4***

* significatif à 10 %, ** à 5 % et *** à 1 %, non significatif (ns).

Lecture : parmi les sortants non diplômés du secondaire et dont les parents sont employés ou ouvriers, les apprentis ont 1,4 chances de plus d'être en emploi à la date de l'enquête que les jeunes ayant suivi leur formation par voie scolaire.

Source : enquêtes Génération 2010, 2013 et 2017, Céreq.

Les jeunes apprentis non diplômés du secondaire issus de milieux modestes bénéficient de meilleures conditions d'insertion que leurs homologues de la voie scolaire, toutes choses égales par ailleurs. Ils ont ainsi plus de chances d'être en emploi trois ans après la fin de leur formation mais aussi d'occuper un emploi à durée indéterminée. À ce niveau de formation, les apprentis provenant d'un milieu favorisé et n'ayant pas obtenu leur diplôme n'ont pas forcément plus de chances que ceux en échec de la voie scolaire d'être en emploi à 3 ans, même lorsqu'ils le sont, ils ont plus de chances d'être en EDI. Dans l'enseignement supérieur, quelle que soit l'origine sociale, être passé par l'apprentissage même sans avoir validé le diplôme, apporte un avantage aux apprentis, ces derniers ayant plus de 2 fois plus de chances que les scolaires non diplômés d'être en emploi.

Afin de mesurer l'effet de l'origine sociale, les modèles 5 et 6 sont estimés uniquement sur les apprentis non diplômés séparément pour chaque niveau de diplôme. Il en ressort que, dans le secondaire, des inégalités sociales apparaissent pour les apprentis n'ayant pas obtenu leur diplôme puisque les jeunes les plus modestes ont moins de chances d'être en emploi que ceux de milieux favorisés et même s'ils en occupent un, ils ont là encore une probabilité moindre d'être en EDI. En revanche, s'ils ont suivi une formation du supérieur, même s'ils n'ont pas obtenu leur diplôme de fin d'études, les apprentis les moins bien dotés ont

¹ Des variables complémentaires qui ne sont pas présentées dans les tableaux 2 et 3 sont introduits dans le modèle comme variables explicatives telles que le genre, la classe de sortie, l'origine géographique du jeune (issus de l'immigration ou non), la région de fin d'étude, avoir connu au moins une période de chômage et la situation d'habitat à la date de l'enquête). Ces variables pouvant également être significatives.

² Odds-Ratio.

autant de chances que ceux venant d'un milieu plus aisé d'accéder à l'emploi ; ils conservent cette plus-value de l'apprentissage. Cependant, lorsqu'ils occupent un emploi, ils ont moins de chances que les autres d'occuper un EDI.

Tableau 3 • Effet de l'origine sociale sur la probabilité d'être en emploi au terme de leurs trois premières années sur le marché du travail (à la date d'enquête) et sur la probabilité d'être en EDI (parmi ceux en emploi)

	OR de l'origine sociale sur la probabilité d'être en emploi à la date de l'enquête (réf = ménage à dominante cadre ou intermédiaire)	OR de l'origine sociale sur la probabilité d'être en EDI à la date de l'enquête (réf = ménage à dominante cadre ou intermédiaire)
Apprentis non diplômés du secondaire (modèle 5)	0,6***	0,7**
Apprentis non diplômés du supérieur (modèle 6)	ns	0,5***

* significatif à 10 %, ** à 5 % et *** à 1 %, non significatif (ns).

Lecture : parmi les apprentis non diplômés du secondaire, les jeunes provenant d'un milieu d'employés ou d'ouvriers ont une probabilité réduite de 40 % d'être en emploi par rapport à ceux dont les parents sont cadres ou professions intermédiaires.

Source : enquêtes Génération 2010, 2013 et 2017, Céreq.

Conclusion

Même si l'accès à l'apprentissage n'est pas neutre du point de vue des origines sociales, les jeunes qui parviennent à y accéder bénéficient d'une plus-value de cette voie de formation aussi bien dans le secondaire que dans le supérieur, s'ils obtiennent leur diplôme ou non comparés aux jeunes scolaires. L'alternance apporte ainsi une plus-value en termes de réussite scolaire notamment pour les apprentis d'origine modeste dans le supérieur.

De plus, lorsqu'ils sortent diplômés de cette voie de formation, l'apprentissage permet également de réduire les inégalités sociales principalement dans l'enseignement supérieur. Cependant, des disparités s'observent selon le niveau de diplôme pour les apprentis non diplômés. Dans l'enseignement secondaire, les apprentis non diplômés les moins favorisés restent désavantagés comparativement à leurs pairs provenant de milieux plus aisés en termes d'insertion. Dans le supérieur, ces derniers bénéficient d'une prime de l'apprentissage bénéficiant d'une meilleure insertion que les scolaires diplômés provenant d'un milieu cadre ou intermédiaire. Les jeunes étant passés par l'apprentissage, même s'ils sortent sans obtenir leur diplôme, bénéficient toujours d'un avantage comparé aux jeunes non diplômés de la voie scolaire, et ce, quel que soit le niveau de sortie.

Bibliographie

Cart, B., Léné, A. & Toutin, M.-H. (2018). L'apprentissage favorise-t-il toujours l'insertion professionnelle ? Dans T. Couppié, A. Dupray, D. Épiphanie & V. Mora (coord.), *20 ans d'insertion professionnelle des jeunes : entre permanences et évolutions* (p. 109-116). Marseille : Céreq, coll. « Essentiels » (n° 1).

Couppié, T. & Gasquet, C. (2021). Débuter en CDI : le plus des apprentis. *Céreq Bref*, 406.

Couppié, T. & Gasquet, C. (2018). Comment l'apprentissage favorise-t-il l'insertion professionnelle des CAP-BEP ? *Formation Emploi*, 142, 35-56.

Dabet, G., Epiphane, D. & Personnaz, E. (2024). Origine sociale, diplôme et insertion : la force des liens. *Céreq Bref*, 452.

Ilardi V. & Lercari L. (2024). L'accès à l'apprentissage et l'insertion professionnelle des apprentis selon l'origine sociale. Dans ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de l'Innovation. *État de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de l'Innovation en France* (EESRI).

Personnaz E. & Sawadogo A. F. W (2024). L'alternance, un plus pour les jeunes des QPV, à condition d'y accéder. *Céreq Bref*, 455.

Annexes

Tableau A • Répartition des jeunes selon l'origine sociale, le niveau de la classe de sortie et la voie de formation (en %)

Origine sociale (PCS ménage)	Sortants du secondaire		Sortants du supérieur		Total
	Scolaires	Apprentis	Scolaires	Apprentis	
Ménages à dominante cadre ou intermédiaire	11	8	67	14	100
Ménages à dominante employée ou ouvrière	37	18	38	7	100
Ménages à dominante indépendante	29	17	44	11	100
Ménages d'inactifs	50	15	31	4	100
PCS non connue	46	20	29	5	100

Lecture : parmi les jeunes issus d'un milieu social à dominante cadre ou intermédiaire, 11 % sortent de l'enseignement secondaire par voie scolaire.

Source : enquêtes Génération 2010, 2013 et 2017, Céreq.

Tableau B • Temps moyen d'accès au premier emploi (en mois)

	Sortants du secondaire	Sortants du supérieur	Ensemble des sortants
Scolaire non diplômé	10	5	7
Scolaire diplômé	6	3	4
Ensemble des scolaires	8	4	5
Apprenti non diplômé	7	3	6
Apprenti diplômé	3	2	3
Ensemble des apprentis	5	2	4

Lecture : en moyenne, les sortants de voie scolaire accèdent à leur premier emploi 5 mois après la fin de leurs études, contre 4 mois pour les sortants d'apprentissage.

Champ : sortant de formation initiale en 2010, 2013 ou 2017 ayant eu au moins un emploi durant leurs trois premières années de vie active.

Source : enquêtes Génération 2010, 2013 et 2017, Céreq.

Tableau C • Part des jeunes qui débutent par un emploi en EDI selon l'origine sociale, le niveau de la classe de sortie et la voie de formation (en %)

Niveau de sortie	PCS ménage des parents	Scolaire non diplômé	Scolaire diplômé	Apprenti non diplômé	Apprenti diplômé
Secondaire	Ménages à dominante cadre ou intermédiaire	27	28	28	38
	Ménages à dominante employée ou ouvrière	19	19	20	36
	Ensemble	21	22	20	37
Supérieur	Ménages à dominante cadre ou intermédiaire	32	43	49	50
	Ménages à dominante employée ou ouvrière	23	32	29	50
	Ensemble	26	38	36	52

Lecture : parmi les sortants de l'enseignement secondaire, 27 % des jeunes scolaires non diplômés dont les parents sont cadres ou professions intermédiaires débutent par un emploi à durée indéterminée.

Source : enquêtes Génération 2010, 2013 et 2017, Céreq.

Tableau D • Taux d'emploi selon la voie et le niveau de sortie, l'obtention du diplôme préparé et l'origine sociale (en %)

	Sortants du secondaire						Sortants du supérieur					
	Scolaire diplômé	Scolaire non diplômé	Apprenti diplômé	Apprenti non diplômé	Ensemble des scolaires	Ensemble des apprentis	Scolaire diplômé	Scolaire non diplômé	Apprenti diplômé	Apprenti non diplômé	Ensemble des scolaires	Ensemble des apprentis
Origine sociale (PCS ménage)												
Ménages à dominante cadre ou intermédiaire	68,9	56,1	76,6	63,2	67,9	73,7	84,8	68,7	91,3	86,4	80,8	90,6
Ménages à dominante employée ou ouvrière	62,2	39,0	74,9	48,7	56,0	69,1	82,4	62,8	88,5	79,7	75,0	86,7
Ménages à dominante indépendante	69,1	46,6	76,3	63,0	65,2	74,7	83,5	68,4	87,7	91,7	78,6	88,7
Ménages d'inactifs	46,9	28,7	67,1	49,2	41,0	58,8	77,9	55,1	86,8	67,9	68,8	83,2
PCS non connue	52,8	36,5	68,5	65,5	4,8	66,1	81,3	63,0	78,1	74,8	74,8	77,5
Ensemble	62,7	40,3	75,0	52,8	53,9	66,6	83,5	65,1	89,4	84,0	77,6	88,4

Lecture : parmi les sortants de l'enseignement secondaire, 68,9 % des jeunes issus d'un ménage à dominante cadre ou intermédiaire et qui sortent diplômé de la voie scolaire au niveau secondaire sont en emploi à la date de l'enquête.

Source : enquêtes Génération 2010, 2013 et 2017, Céreq.

Tableau E • Taux d'emploi à durée indéterminée parmi les jeunes en emploi à la date de l'enquête (en %)

	PCS des parents	Scolaire non diplômé	Scolaire diplômé	Apprenti non diplômé	Apprenti diplômé
Secondaire	Dominante cadre ou intermédiaire	45	54	59	69
	Dominante employée ou ouvrière	38	50	44	67
Supérieur	Dominante cadre ou intermédiaire	62	77	84	88
	Dominante employée ou ouvrière	55	70	67	85

Lecture : parmi les sortants de l'enseignement secondaire en emploi à la date de l'enquête, 45 % des scolaires non diplômés issus d'un ménage à dominante cadre ou intermédiaire occupent un emploi en EDI.

Source : enquêtes Génération 2010, 2013 et 2017, Céreq.

Inégalités cumulées et utilisations différenciées des offres socio-éducatives par les jeunes

Laurie Genet*

Introduction

Le système éducatif français perpétue toujours des inégalités (Felouzis, 2020), oscillant entre (in)égalité des chances et (in)égalité des places (Dubet, 2011). Les politiques socio-éducatives territorialisées, instaurées dès les années 1980 dans l'objectif de réduire les inégalités socio-éducatives, n'ont pas produit les résultats escomptés. Les jeunes « en cités » continuent de se heurter, davantage que d'autres jeunes, au plafond de verre, limitant leurs perspectives éducatives et professionnelles (di Paola & Moullet, 2023).

Ces inégalités, matérielles ou symboliques, sont multiples et imbriquées, liées à des facteurs structurels, comme le milieu social, le territoire, ou liées à des caractéristiques individuelles ou familiales. Les politiques socio-éducatives compensatoires, qu'elles soient mises en œuvre au sein de l'école *via* l'éducation prioritaire ou dans les structures culturelles, sportives et artistiques, peinent à compenser ces disparités entre les jeunes.

Nous prenons ici le contre-pied de François Dubet qui écrivait, en 1987, que les jeunes de banlieue « *vont dans les mêmes écoles, ont les mêmes loisirs et font les mêmes "conneries"* » (Dubet, 1987, p. 21). En effet, le recours aux offres éducatives et de loisirs reste marqué par des inégalités fortes : les familles des strates supérieures ont davantage recours aux offres socio-éducatives structurées et institutionnalisées que les familles des classes populaires (Lebon, 2006).

En effet, le (non)-recours à l'offre socio-éducative est particulièrement hétérogène et dépend de différents facteurs (Warin, 2017) : le *non-recours par non-connaissance* se produit lorsque les jeunes ne sont pas informés des offres disponibles ou ne sont pas en mesure de s'y inscrire ; le *non-recours par non-demande* se manifeste par une mise en retrait volontaire des jeunes face aux offres proposées ; le *non-recours par non-proposition* se produit lorsque les professionnels des territoires ne dirigent pas les jeunes vers les offres qui pourraient leur être destinées ; le *non-recours par non-réception* se produit lorsque l'offre sociale est connue, demandée par les jeunes, mais que les inscriptions ne peuvent aboutir en raison, par exemple, de la saturation des places disponibles.

Dans un contexte de renforcement et de cumul des inégalités sociales, il est essentiel d'examiner le rôle des dynamiques cumulatives qui freinent l'accès aux offres socio-éducatives. Nous cherchons à comprendre comment différentes formes de vulnérabilités, dans leurs recoupements et leurs superpositions partielles ou totales, influencent le recours différencié des jeunes « en cités » aux offres socio-éducatives.

Nous définirons d'abord les différentes formes de recours et d'inégalités mobilisées dans le cadre de cette analyse, présenterons notre méthodologie d'enquête, puis, à la lumière de profils différenciés de jeunes, nous analyserons leurs pratiques en fonction de ces inégalités cumulées.

* Laboratoire EMA - Cergy Paris Université.

1. Penser l'incidence des inégalités cumulées sur le recours des jeunes aux offres socio-éducatives

Les différentes formes de non-recours à l'offre socio-éducative par les jeunes sont amplifiées, ou au contraire atténuées par une diversité d'inégalités intrinsèques (âge, genre...) et extrinsèques (capitaux économiques, culturels et sociaux), mais également par des facteurs subjectifs (rapport au territoire, style éducatif parental, contexte éducatif construit...).

C'est en nous inscrivant dans la lignée des travaux de Cortesero (2012), qui considère le cumul des inégalités sociales, urbaines et ethniques, que nous choisissons d'appréhender les inégalités dans leur pluralité, en considérant que le lien entre les inégalités relève d'une réalité plus complexe qu'une simple causalité (Duru-Bellat *et al.*, 2022). Nous considérerons ici les capitaux économiques, culturels et sociaux, le rapport au territoire et le style éducatif parental.

1.1. Les capitaux économiques, culturels et sociaux

Les capitaux possèdent des effets qui peuvent être dommageables à certains jeunes. Bien que les caractéristiques héritées soient de faibles prédicteurs de la situation adulte, l'origine sociale reste un facteur déterminant (Dherbécourt & Flamand, 2023). Les capitaux économiques et la situation professionnelle des parents influencent toujours la réussite scolaire. Au sein de nos analyses, nous avons donc considéré le *niveau de vie des jeunes* à travers les revenus estimés des parents.

De plus, l'origine culturelle ou ethnique est souvent liée aux inégalités de classes (Brinbaum & Kieffer, 2009). Nous avons pris en compte cette variable dans le sens où les proportions de personnes étrangères ou immigrées, de première ou de seconde génération, sont plus représentées au sein des quartiers enquêtés et qu'il était pertinent de considérer *les parcours migratoires* et *la maîtrise de la langue française* par les parents (Armagnague-Roucher, 2018).

Enfin, nous avons considéré la *détention de diplômes par les parents*, les *pratiques socioculturelles familiales* et les *différentes sphères sociales de l'enfant* (famille élargie, amis...), afin de définir les capitaux sociaux, en considérant que ces éléments influencent la socialisation scolaire (Henri-Panabière, 2018).

1.2. Le rapport au territoire

De plus, les inégalités de territoire touchent particulièrement les jeunes issus des quartiers défavorisés, entraînant des scolarités soumises à un « effet-territoire ». Ces inégalités ont d'autant plus d'incidences en fonction du rapport au territoire que possèdent les jeunes et leurs familles : les jeunes peuvent être assignés au territoire, s'y assigner eux-mêmes (Oppenchaim, 2016) ou le percevoir comme un espace résidentiel positif (Authier, 2002).

Nous avons cherché à comprendre comment les jeunes vivent leur quartier, conçoivent le territoire et développent un capital guerrier (Sauvadet, 2006), au prisme notamment des *déambulations dans l'espace public*, de leur *sentiment d'insécurité*, de leur *perception de l'habitat* et de leur *connaissance de l'offre socio-éducative, culturelle et sportive*. En effet, l'appréciation du territoire dépend aussi bien de la capacité des jeunes à s'en extraire que de leurs capacités à s'y intégrer et à mobiliser les ressources disponibles (Danic *et al.*, 2019) au sein de l'ordre éducatif local (Ben Ayed, 2009). En somme, c'est le territoire tel qu'il est vécu par les jeunes que nous avons considéré.

1.3. Le style éducatif parental

En outre, les inégalités entre les parents, notamment vis-à-vis de l'institution scolaire, sont significatives : il est donc pertinent de regarder comment la (non)-maîtrise des attendus socio-éducatifs par les parents s'accumule ou non aux autres difficultés rencontrées par les jeunes. À partir des travaux de Baumrind (1978) et de Pinsolle (2017), nous avons considéré l'incidence des inégalités intrafamiliales dans l'enfance, en considérant le style éducatif parental au prisme du *niveau d'encadrement et de contrôle du jeune*, des *sanctions*, des *exigences*,

des relations et communications intrafamiliales ainsi que de la place de la responsabilisation des enfants et de la délégation dans le quotidien.

En effet, le style éducatif parental et les modes de contrôle ont des effets dans les sphères familiales et scolaires, participent au maintien des clivages sociaux (Van Zanten, 2009), influencent la construction d'un contexte éducatif plus ou moins propice. L'ensemble des familles mobilise des stratégies différentes dans l'élaboration d'un contexte éducatif propice pour leurs enfants (Pagis, 2013). Ainsi, au-delà des *résultats scolaires, de la présence de ressources scolaires au domicile, du rapport à l'école des parents et de la pression scolaire exercée*, nous avons considéré *la capacité des jeunes à s'inscrire au sein des offres socio-éducatives proposées*, ainsi que *la composition de l'adelphe*. Ces éléments, bien que divers, constituent des leviers ou des freins à la réussite des jeunes.

2. Rendre compte des incidences des inégalités cumulées au temps des cités éducatives

Afin de mettre en exergue le poids du cumul des inégalités dans l'utilisation des offres socio-éducatives à l'échelle de ces quartiers dits sensibles, nous avons choisi de réaliser une enquête ethnographique au sein de deux cités éducatives entre 2021 et 2023.

Les cités éducatives apparaissent comme des territoires où les inégalités que nous venons de donner à voir s'entrecroisent et se superposent. Effectivement, les cités éducatives se déploient au sein de quartiers prioritaires de la ville et visent à réduire l'inégalité des chances devant l'école et à renforcer le potentiel de réussite des jeunes et des enfants, de 0 à 25 ans, en coordonnant les acteurs et les espaces éducatifs et en mobilisant l'ensemble des « forces » du territoire. Si les cités éducatives sont considérées comme un objet difficile à identifier (Allam, 2023), du fait d'un nouveau mode de pilotage en troïka et d'une « nouvelle démarche » développée par les professionnels socio-éducatifs, elles sont également floues du fait du chevauchement, de l'articulation et/ou des imbrications de territoires politiques et de dispositifs antérieurs associés à l'État ou aux collectivités locales. Au sein de ces territoires, une plus grande proportion de familles rencontre des situations de grandes vulnérabilités (Becquet, 2012) : les familles sont soumises à des fragilités économiques, culturelles, sociales, territoriales, éducatives et environnementales.

Au sein des deux territoires enquêtés¹, nous avons réalisé des observations participantes au sein des dispositifs éducatifs et des structures socio-éducatives, au plus près des jeunes et de leur famille. Nous avons également réalisé des entretiens semi-directifs auprès de 50 jeunes ainsi que 21 entretiens auprès de parents², afin de cerner le poids différencié des inégalités dans le recours aux offres socio-éducatives du territoire. Parmi les jeunes rencontrés, nous nous sommes entretenus avec des jeunes de 6 à 16 ans, inscrits au sein d'un ou plusieurs dispositifs éducatifs et dès lors, utilisateurs – même à la marge – des politiques publiques. Autrement dit, ce ne sont pas les jeunes les plus distants des politiques publiques qui ont été enquêtés dans le cadre de ce travail, mais bien des jeunes qui ont recours aux offres locales, quotidiennement ou plus sporadiquement.

¹ Les monographies détaillées de ces territoires sont présentées au sein du manuscrit de thèse duquel découle cette enquête (Genet, 2024).

² Les entretiens réalisés avec les parents viennent compléter et contraster les entretiens réalisés avec les jeunes.

3. Donner à voir les incidences du cumul des inégalités sur le recours aux offres socio-éducatives territorialisées

Afin de donner à voir les inégalités subies par les jeunes, nous avons choisi de mettre en relief différents profils-types de jeunes (Demazière, 2013) que nous qualifions de *dépourvus*, *sous pression*, *isolés*, *surmenés*, *résilients* et *épanouis*. Nous proposons dans un premier temps une mise en récit des profils hétérogènes des jeunes³ en explicitant leurs utilisations différenciées des offres socio-éducatives. Dans un deuxième temps, nous donnerons à voir le poids du cumul des inégalités sur le recours et l'utilisation des offres socio-éducatives.

3.1. Les inégalités cumulées des « jeunes en cités » : hétérogénéité des profils et des formes de recours

- Les *jeunes dépourvus* vivent au sein de familles parmi les 5 % les plus pauvres. Issus majoritairement de l'immigration de seconde génération, ces jeunes utilisent la langue maternelle d'un parent à la maison. Les parents, sans diplôme ni expérience scolaire, adoptent des stratégies éducatives distantes avec peu de moyens d'action (Millet & Thin, 2006). Les activités familiales sont principalement culturelles et la socialisation des jeunes se fait principalement au collège et au sein de structures sociales, favorisant des relations avec des pairs confrontés à des vulnérabilités similaires (Chabot, 2022). Ces jeunes, majoritairement résidant au sein d'Eglantine, ont une perception négative de leur quartier et nourrissent un sentiment d'insécurité fort, limitant leur mobilité et renforçant un repli sur eux-mêmes et sur leur sphère familiale (Avenel, 2006). Au sein de ces familles, le style éducatif parental est caractérisé par un contrôle strict, des sanctions fréquentes et des communications intrafamiliales complexes, limitant leur épanouissement éducatif. Ces jeunes rencontrent des difficultés scolaires, ne disposent pas de ressources pédagogiques à domicile et leurs parents entretiennent des relations limitées avec les enseignants en raison de la non-maîtrise de la langue (Périer, 2019). Leur participation aux activités socio-éducatives est irrégulière et souvent sans supervision parentale. Bien qu'ils fréquentent des dispositifs d'accompagnement scolaire et des espaces de loisirs pour échapper aux tensions familiales et matérielles (Meirieu, 2020), les activités sportives, culturelles et artistiques restent secondaires face à leurs obligations domestiques. Cette priorité, associée à un manque d'information, renforce leur non-recours à ces offres (Warin, 2017).
- Les jeunes *sous pression* vivent également dans des familles parmi les plus précaires, caractérisées par un faible niveau scolaire des parents et des emplois précaires. Ces familles valorisent la langue maternelle tout en intégrant l'usage du français. La religion joue un rôle stabilisateur pour les jeunes. Ces jeunes perçoivent positivement leur habitat et leur quartier, bénéficient d'un réseau d'interconnaissances et participent aux festivités locales, renforçant ainsi les liens communautaires. Le style éducatif parental, strict et parfois conflictuel, impose aux jeunes des attentes élevées et des sanctions fréquentes, notamment des privations sociales (Pinsolle, 2017). Responsabilisés tôt, ils doivent justifier leurs déplacements et choisir leurs activités éducatives et sportives en accord avec leurs parents, malgré des contraintes financières et d'engagement. Afin de pallier l'absence de ressources scolaires au domicile, ils bénéficient d'un accompagnement scolaire hebdomadaire et affichent de bonnes performances académiques, leurs parents adoptant une posture de « *loyalty* » face aux enseignants (Hirschman, 1995). Les espaces socio-éducatifs offrent une échappatoire aux tensions familiales, avec une forte fréquentation des accueils de loisirs, perçus par les parents comme une solution temporaire face au manque d'alternatives artistiques ou culturelles. Considérées comme ludiques, ces activités peuvent être utilisées comme récompenses ou sanctions, leur accès étant conditionné aux résultats scolaires (Lebon, 2006).
- Les *jeunes isolés*, issus des 10 % des familles les plus pauvres et récemment immigrés, utilisent exclusivement leur langue maternelle à la maison et endossent un rôle d'interprète, entraînant une parentalisation précoce (Haxhe, 2013). Leurs parents ont une socialisation limitée en raison de leur parcours migratoire et de leur précarité professionnelle, renforçant ainsi l'isolement familial. Résidant à Mandela, ces jeunes perçoivent négativement leur quartier, regrettent leurs lieux de vie antérieurs et ressentent un déclassement social important (Bidet, 2018), sans pour autant exprimer un sentiment

³ Les profils-types sont donnés à voir au sein du manuscrit de thèse duquel découle cette enquête (Genet, 2024, p. 317).

d'insécurité. Le style éducatif parental, permissif, favorise une forte responsabilisation avec un contrôle minimal et des exigences faibles de la part du parent. Ces jeunes possèdent un contexte éducatif fragile qui se traduit par de faibles résultats scolaires, liés notamment à un apprentissage récent du français et à des contacts limités avec les enseignants. Ces jeunes gèrent eux-mêmes leur inscription aux activités, mais leur participation reste irrégulière en raison des contraintes quotidiennes (Millet & Thin, 2006). Leur engagement est principalement tourné vers l'apprentissage scolaire et linguistique, avec un fort recours aux cours de langue. En revanche, ils ne fréquentent pas les centres de loisirs ni les ludothèques et semblent peu acculturés à la liberté ludique (Goldberg-Salinas, 1995). De même, la rareté de leur pratique sportive les exclut partiellement des temps de sociabilités juvéniles.

- Les *jeunes surmenés* sont issus de la classe populaire supérieure et bénéficient de capitaux stabilisés, d'un environnement multilingue et de parents diplômés et en emploi stable. Ils perçoivent positivement leur quartier et l'offre socio-éducative, renforçant leur intégration et leur satisfaction (Authier *et al.*, 2007), sans ressentir de sentiment d'insécurité. Le style éducatif familial est marqué par un contrôle parental strict, des exigences élevées et des sanctions fréquentes, avec des communications parfois tendues et une faible responsabilisation domestique (Delalande, 2014). Bien que leurs résultats scolaires soient satisfaisants grâce à des ressources disponibles au domicile et un accompagnement renforcé, ils subissent une forte pression académique et un contrôle rigoureux de leurs performances, dans un climat de défiance entre parents et enseignants. Leur emploi du temps est intensément rythmé avec, en moyenne, 16 heures d'activités extra-scolaires par semaine – sportives, scolaires, linguistiques ou culturelles –, entièrement choisies et organisées par leurs parents, dans le but de maximiser leurs compétences et leur réussite future. Cette organisation efficace, bien qu'orientée vers l'épanouissement, se traduit par un surmenage dû à un investissement excessif dans les activités socio-éducatives.
- Les *jeunes résilients*, issus des 10 % des familles les plus pauvres, évoluent dans un environnement bilingue, avec des parents diplômés et en emploi stable. Leurs familles ne possèdent pas de pratiques culturelles, mais entretiennent de nombreuses relations sociales, contribuant à leur éducation (Bergonnier-Dupuy, 2005). Fortement attachés à leur quartier, ils en apprécient l'offre socio-éducative malgré un sentiment d'insécurité latent. Le style éducatif parental est permissif à tendance démocratique, marqué par un dialogue ouvert, une responsabilisation progressive et des sanctions justifiées (Pinsolle, 2017). Ce cadre éducatif favorise leur réussite scolaire, avec de bons résultats, une maîtrise des codes du « métier d'élève » et des relations apaisées avec les enseignants, sans pression excessive (Périer, 2023). Les inscriptions aux activités sont décidées conjointement avec les parents et leur participation est régulière, au sein ou en dehors du quartier. Leurs pratiques extrascolaires sont variées – ludiques, culturelles et sportives – facilitant leur intégration sociale et scolaire. Toutefois, leur recours aux offres socio-éducatives reste parfois maladroit, leur choix d'activités n'étant pas toujours cohérent avec leurs besoins réels.
- Les *jeunes épanouis*, issus des classes populaires supérieures ou moyennes inférieures, évoluent dans un cadre socio-économique stable, avec des parents diplômés et en emploi stabilisé, garantissant un équilibre familial (Millet & Thin, 2006). Majoritairement immigrés de troisième génération ou d'origine française, ils naviguent aisément entre plusieurs langues. Leur perception du quartier est positive, renforcée par une mobilité sans sentiment d'insécurité. Ils bénéficient d'un large réseau social et apprécient la possibilité de sortir du quartier, évitant ainsi toutes formes d'assignation territoriale (Authier *et al.*, 2007). Le style éducatif parental est démocratique, alliant autonomie, dialogue et respect mutuel, avec un suivi scolaire sans pression excessive. Ce cadre éducatif favorable favorise des relations apaisées avec les enseignants, des ressources scolaires disponibles à domicile et une participation régulière à des activités extrascolaires variées, choisies en famille (Bergonnier-Dupuy, 2005). Pratiquées dans et hors du quartier, ces activités – scolaires, ludiques, culturelles et sportives – enrichissent les opportunités socio-éducatives et limitent la ségrégation (Avenel, 2006). Leur emploi du temps structuré intègre un recours stratégique aux dispositifs d'accompagnement scolaire pour optimiser leurs performances, témoignant d'une approche consumériste de l'éducation. La médiathèque occupe une place centrale dans leur quotidien, privilégiée comme espace de travail et de lecture au détriment des ludothèques. Ce cadre de vie stable et équilibré contribue pleinement à leur épanouissement.

3.2. L'inégalité de recours et d'utilisation des offres socio-éducatives

3.2.1. L'incidence du cumul des inégalités : un recours différencié aux offres socio-éducatives

À travers les profils-types présentés, nous avons mis en lumière la diversité des vulnérabilités rencontrées. Cette diversité témoigne des multiples interactions entre les capitaux, le rapport au territoire et le style éducatif parental. Toutefois, au-delà de ces distinctions, il convient désormais d'examiner comment ces inégalités cumulées influencent, en pratique, les formes de recours ou de non-recours aux dispositifs socio-éducatifs. C'est dans cette optique que nous analyserons les corrélations significatives et les tendances différenciées, afin de comprendre les dynamiques à l'œuvre dans les comportements observés. Un tableau synthétisant ces éléments est proposé en annexe.

Les *jeunes dépourvus* sont impactés en premier lieu par l'absence de capitaux économiques, mais également par la prégnance des pratiques culturelles familiales. Le style parental autocritique, particulièrement défiant envers les institutions, limite davantage le recours. Le manque de suivi éducatif par les parents et l'absence de ressources (comme l'accès à internet) entravent la capacité des jeunes à s'inscrire dans des dispositifs éducatifs ou extrascolaires. Ces jeunes restent alors à la marge des offres socio-éducatives, exacerbant leur marginalisation. Ici, le non-recours est à la fois par non-connaissance et par non-demande. Ces jeunes restent les plus difficiles à capter et à fidéliser pour les professionnels, étant donnée la responsabilisation domestique forte de ces jeunes.

Pour les *jeunes sous pression*, les inégalités héritées sont particulièrement exacerbées par le contrôle autoritaire des parents. C'est le style éducatif parental qui engendre une pression significative sur le jeune et sur l'utilisation qu'il peut avoir des offres du territoire. Ici, l'implication du parent dans le quotidien des jeunes apparaît comme intrusif, limitant l'autonomie et le choix des jeunes. En ce sens, le recours aux offres est particulièrement scolaro-centré, dicté par l'exigence scolaire des parents.

Les *jeunes isolés* sont particulièrement soumis à un capital social très restreint auquel s'ajoutent des capitaux économiques faibles, un capital culturel très fragile, dû à un parcours migratoire récent et à une non-maîtrise du français par les parents. Le style éducatif parental très permissif implique une responsabilisation des jeunes au regard de leurs activités extrascolaires. En ce cas, les jeunes n'ont pas recours aux offres, qu'ils connaissent par ailleurs, entraînant un non-recours par non-demande. Le non-recours renforce alors leur exclusion sociale et éducative. Leurs rares inscriptions au sein des dispositifs d'accompagnements scolaires émanent d'une orientation par leurs enseignants.

Pour les *jeunes surmenés*, le recours est à l'inverse particulièrement fort. Ici, les exigences parentales et le contrôle autocritique sont particulièrement incidents sur le recours des jeunes à l'offre socio-éducative locale, qui se fait ici de manière excessive. Ces jeunes sont soumis à un rythme effréné, entraînant des surcharges importantes, frôlant le mal-être.

Les *jeunes résilients* font preuve d'une certaine capacité à saisir les opportunités offertes par des dispositifs socio-éducatifs, malgré des capitaux économiques et culturels plutôt précaires. Leur capacité à faire face à l'adversité est soutenue par un style éducatif parental permissif à tendance démocratique, qui favorise leur autonomie et leur engagement dans des activités extrascolaires. Même si ces jeunes font preuve d'une certaine maladresse dans leurs formes de recours, leur contexte éducatif est relativement propice, notamment en raison du soutien indirect apporté par leurs parents, qui construisent un contexte éducatif propice à l'épanouissement scolaire et extra-scolaire. Leur recours est donc opportuniste, maladroit, mais efficient.

Enfin, pour les *jeunes épanouis*, les capitaux hérités semblent être le socle d'un recours efficient et réfléchi aux offres locales. Au-delà de la solidité des capitaux économiques, culturels et sociaux, ces jeunes possèdent un cadre familial propice et apprécient le territoire dans lequel ils vivent. En ce sens, ils ont recours aux dispositifs et sont en mesure de les choisir pour leur pertinence, notamment en termes d'émancipation.

3.2.2. Des cumuls d'inégalités qui déterminent les formes de (non)-recours... ?

En ce sens, au sein de territoires où les politiques éducatives menées sont similaires, les jeunes en ont une utilisation différente. Les profils mis en exergue, bien que schématiques, permettent d'ordonner les analyses, tout en nous autorisant à aller au-delà des profils établis.

Au regard des analyses, les capitaux apparaissent comme un élément déterminant du recours des jeunes. En effet, ils apparaissent comme le premier facteur de distinction : les jeunes qui possèdent les capitaux les plus fragilisés sont parmi ceux qui n'ont pas recours aux offres socio-éducatives, hormis aux dispositifs d'accompagnements scolaires. Nous notons toutefois des nuances en fonction de la stabilité des capitaux au regard de leurs types (économiques, sociaux ou culturels) : les faibles capitaux culturels et sociaux apparaissent à de nombreuses reprises comme un frein supplémentaire, dans le cas des *jeunes isolés* et *résilients* notamment.

De plus, nous notons que les formes de recours des jeunes se distinguent les unes des autres au regard de la perception du territoire. En effet, pour des jeunes qui possèdent des profils similaires au regard des capitaux et du style éducatif, un rapport positif au territoire apparaît comme un levier aux recours, bien que ce dernier reste majoritairement scolaro-centré. Autrement dit, une perception négative du quartier apparaît comme une inégalité supplémentaire dans l'utilisation des offres socio-éducatives par les jeunes.

Aussi, le style éducatif semble avoir moins d'incidence sur la forme du recours lorsque les capitaux sont précaires, mais apparaît comme un facteur important lorsque les capitaux sont stabilisés et que le rapport au territoire est positif. Effectivement, les jeunes qui ont des recours excessifs, opportunistes ou efficaces vivent dans des familles dont les styles éducatifs parentaux se distinguent, allant respectivement du pôle autoritaire au pôle permissif.

En somme, le cumul de capitaux économiques, sociaux et culturels fragiles, d'une perception négative du territoire et d'un style éducatif autocritique ou permissif influencent de manière significative le non-recours aux dispositifs socio-éducatifs. Il s'agit là d'une double peine, dans le sens où les difficultés rencontrées entraînent un non-recours aux politiques éducatives compensatoires, qui engendrent en retour un éloignement supplémentaire des jeunes aux offres des territoires.

En revanche, des jeunes comme les *jeunes résilients* et *épanouis* parviennent à tirer parti de leurs ressources respectives, qu'elles soient héritées ou construites, pour accéder aux offres socio-éducatives locales. Ce sont des jeunes qui, malgré des capitaux relativement précaires mais stabilisés, parviennent à s'inscrire au sein des offres compensatoires et à bénéficier d'accompagnements et de ressources supplémentaires, leur permettant, dans ce cas, d'améliorer davantage le contexte éducatif dans lequel ils grandissent et d'augmenter leurs chances de réussite.

4. Politiques éducatives et non-recours des jeunes...

Les politiques éducatives territorialisées compensatoires, en se focalisant sur un public large et hétérogène, peinent à répondre aux besoins spécifiques et singuliers des « jeunes en cités ». Les inégalités influençant le recours aux offres socio-éducatives varient considérablement selon les profils, freinant le recours de certains jeunes. Il apparaît comme indispensable de mieux définir et segmenter les publics cibles des politiques publiques, d'individualiser les accompagnements au sein des dispositifs et d'assurer une coordination renforcée entre les acteurs locaux, permettant une orientation efficace des jeunes au sein de l'offre socio-éducatif locale. Ces pistes d'évolution permettraient de réduire le non-recours et d'adapter les offres aux besoins réels des jeunes, au regard de leurs singularités. Ces ajustements contribueraient à rendre les politiques éducatives compensatoires plus inclusives et pertinentes, en tenant véritablement compte de la diversité des vulnérabilités cumulées rencontrées par les jeunes et leurs familles.

Bibliographie

- Allam, M.-C. (2023). *Les Cités éducatives vues par leurs acteurs de terrain. Transformations des pratiques professionnelles et luttes contre les inégalités socioéducatives*. Grenoble, Laboratoire Pacte/ODENORE, Rapport.
- Armagnague-Roucher, M. (2018). Enfants et jeunes migrants à l'école de la République : une scolarité sous tension. *Revue européenne des migrations internationales*, 34(4), 45-71.
- Authier, J. (2002). Habiter son quartier et vivre en ville : les rapports résidentiels des habitants des centres anciens. *Espaces et sociétés*, 108, 89-110.
- Authier, J., Bacqué, M. & Guérin-Pace, F. (2007). *Le quartier*. Paris : La Découverte.
- Avenel, C. (2006). Les adolescents et leur cité, dans les « quartiers ». *Enfances & Psy*, 33(4), 124-139.
- Baumrind, D. (1978). Parental Disciplinary Patterns and Social Competence in Children. *Youth & Society*, 9(3), 239-267.
- Becquet, V. (2012). Les « jeunes vulnérables » : essai de définition. *Agora débats/jeunesses*, 62, 51-64.
- Ben Ayed, C. (2009). *Le nouvel ordre éducatif local. Mixité, disparités, luttes locales*. Paris : Presses universitaires de France.
- Bergonnier-Dupuy, G. (2005). *L'enfant, acteur et/ou sujet au sein de la famille*. Ramonville-Saint-Agne : Érès.
- Bidet, J. (2018). Déplacements : Migrations et mobilités sociales en contexte transnational. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 225, 67-82.
- Brinbaum, Y. & Kieffer, A. (2009). Les scolarités des enfants d'immigrés de la sixième au baccalauréat : différenciation et polarisation des parcours. *Population*, 64(3), 561-610.
- Chabot, T. (2022). L'homophilie sociale au collège : Amitiés et inimitiés entre élèves socialement distants dans quatre établissements mixtes. *Revue française de sociologie*, 63, 65-111.
- Cortesero, R. (2012). Les inégalités au prisme du territoire : les jeunes des quartiers populaires. Dans F. Labadie (dir.), *Inégalités entre jeunes sur fond de crise* (p. 151-165). Rapport de l'Observatoire de la jeunesse. INJEP.
- Danic, I., David, O. et al. (2019). *Les inégalités éducatives selon les espaces de vie*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- Delalande, J. (2014). Des enfants acteurs de leur vie ? Représentations des enfants par les adultes et conséquences sur leur modèle d'autonomie. *Recherches en éducation*, 20.
- Demazière, D. (2013). Typologie et description. À propos de l'intelligibilité des expériences vécues. *Sociologie*, 4, 333-347.
- Dherbécourt, C. & Flamand, J. (2023). Inégalité des chances : ce qui compte le plus. *La note d'analyse de France Stratégie*, 120(5), 1-16.
- Di Paola, V. & Moullet, S. (2023). Pourquoi le plafond de verre résiste-t-il encore ? Dans B. Palier (dir). *Que sait-on du travail* (p. 380-393). Paris, France : Presses de Sciences Po.
- Dubet, F. (1987). *La Galère : Jeunes en survie*. Paris : Fayard.
- Dubet, F. (2011). Égalité des places, égalité des chances. *Études*, Tome 414(1), 31-41.

- Duru-Bellat, M., Farges, G. & Van Zanten, A. (2022). *Sociologie de l'école*. Paris : Armand Colin.
- Felouzis, G. (2020). *Les inégalités scolaires*. Paris : Presses universitaires de France, coll. « Que sais-je ? ».
- Genet, L. (2024). *Des jeunesses en « cités » : approche holistique de la territorialisation des politiques éducatives au temps des cités éducatives*. Thèse de doctorat. Université Paris Cité.
- Goldberg-Salinas, A. (1995). Les jeunes issus de l'immigration asiatique à Mame-la-Vallée. Une définition identitaire complexe. *Migrants Formation*, 101(1), 46-60.
- Haxhe, S. (2013). *L'enfant parentifié et sa famille*. Toulouse : Érès.
- Henri-Panabière, G. (2018). Socialisations familiales et réussite scolaire. Des inégalités entre catégories sociales aux inégalités au sein de la fratrie. *Idées économiques et sociales*, 191(1), 22-31.
- Hirschman, A-O. (1995). *Défection et prise de parole : théorie et applications*. Paris : Fayard.
- Lebon, F. (2006). Usages sociaux des centres de loisirs. *Agora débats/jeunesses*, 42, Politiques publiques de jeunesse en Europe, 14-127.
- Meirieu, P. (2000). *L'École et les parents : la grande explication*. Paris : Pocket.
- Millet, M. & Thin, D. (2006). Le temps des familles populaires à l'épreuve de la précarité. *Lien Social et Politiques/Lien Social et Politiques, RIAC*, 54, 153-162.
- Oppenchaim, N. (2016). *Adolescents de cité : l'épreuve de la mobilité. Villes et territoires*. Tours : Presses universitaires François Rabelais.
- Pagis, J. (2013). Une ethnographie des socialisations enfantines. *Genèses*, 93, 176-183.
- Périer, P. (2019). *Des parents invisibles : L'école face à la précarité familiale*. Paris : Presses universitaires de France.
- Périer, P. (2023). Les parents et l'école : un rapprochement ambivalent. *Recherches familiales*, 20, 163-174.
- Pinsolle, J. (2017). *Une question d'autorité : Les pratiques d'éducation familiale*. Paris : Presses universitaires de France.
- Sauvadet, T. (2006). *Le capital guerrier. Concurrence et solidarité entre jeunes de cité*. Paris : Armand Colin.
- Van Zanten, A. (2009). Le travail éducatif parental dans les classes moyennes et supérieures : deux modes contrastés d'encadrement des pratiques et des choix des enfants. *Informations sociales*, 154, 80-87.
- Warin, P. (2017). *Le non-recours aux politiques sociales*. Fontaine : Presses universitaires de Grenoble.

Annexe

Tableau synthétique des profils des jeunes au regard des vulnérabilités vécues et des formes de recours

Profil	Capitaux	Rapport au territoire	Style éducatif parental	Recours aux offres socio-éducatives
Jeunes dépourvus	Économiques : très faibles Culturels : parents peu diplômés, pratiques religieuses dominantes, maîtrise limitée du français. Sociaux : socialisation limitée.	Perception négative : sentiment d'insécurité élevé, image défavorable du quartier, mobilité restreinte, repli sur soi.	Autocritique : contrôle strict, sanctions fréquentes, faible dialogue. Distance vis-à-vis des institutions scolaires.	Faible et sporadique : non-recours par non-connaissance et non-demande. Manque d'information sur les offres et absence d'encadrement parental.
Jeunes sous pression	Économiques : faibles, emploi précaire des parents. Culturels : faible niveau scolaire des parents, valorisation de la langue maternelle et de la religion. Sociaux : réseaux communautaires solides, festivités locales renforçant les liens.	Perception positive : sentiment d'appartenance renforcé par des liens communautaires.	Autocritique : attentes élevées, sanctions fréquentes, responsabilisation forte	Scolaro-centré : non-recours par non-réception pour les activités non éducatives. Recours choisi par les parents, parfois utilisé comme récompense.
Jeunes isolés	Économiques : très faibles, parcours migratoire récent. Culturels : parents peu ou pas scolarisés, maîtrise très limitée du français. Sociaux : réseaux familiaux et sociaux quasi inexistantes.	Perception négative : regret des lieux de vie antérieurs, déclassement social, peu de contacts avec les habitants du quartier.	Permissif : faible contrôle parental, autonomisation excessive des enfants (parentalisation). Distance vis-à-vis des institutions scolaires.	Très limité : non-recours par non-demande malgré la connaissance des dispositifs. Inscription et organisation laissées aux jeunes eux-mêmes.
Jeunes surmenés	Économiques : stables (classe populaire supérieure). Culturels : parents diplômés (post-bac). Sociaux : réseaux diversifiés et intégrés.	Perception positive : sentiment de convivialité et d'intégration dans le quartier, absence d'insécurité.	Autocritique : contrôle rigoureux, organisation stricte, nombreuses activités imposées, forte pression scolaire.	Excessif : recours important, mais non équilibré, avec une participation intense (16 h/semaine), risquant la surcharge et le mal-être.
Jeunes résilients	Économiques : modestes mais stabilisés. Culturels : parents diplômés (professionnels/post-bac), valorisation implicite des activités extrascolaires. Sociaux : réseaux familiaux et sociaux solides.	Perception ambivalente : attachement au quartier malgré un sentiment d'insécurité latent.	Permissif à tendance démocratique : dialogue, autonomie et responsabilisation progressive des enfants.	Opportuniste et maladroit : recours varié mais parfois mal ciblé. Non-recours par méconnaissance de certaines offres pertinentes.
Jeunes épanouis	Économiques : stables (classes populaires supérieures ou moyennes inférieures). Culturels : parents diplômés (post-bac). Sociaux : réseaux étendus, diversité des cercles de socialisation.	Perception très positive : absence de sentiment d'insécurité, mobilité facilitée, intégration sociale et géographique.	Démocratique : suivi scolaire équilibré, autonomie et respect mutuel.	Équilibré et réfléchi : recours régulier et pertinent, choix conjoint entre jeunes et parents, maximisation des opportunités offertes.

Des chemins tortueux de précarisation : parcours d'insertion socioprofessionnelle des demandeurs d'asile au Québec (Canada)

*Aline Lechaume**

Résumé

Depuis plus de cinq ans maintenant, on observe de nouvelles vagues d'entrées importantes des personnes demandeuses d'asile sur le territoire du Québec. Ainsi, bon an mal an, ce sont des dizaines de milliers de personnes, 65 570 en 2023, qui y ont déposé leur demande afin de tenter d'y obtenir le statut de réfugié. La littérature s'est essentiellement concentrée sur les conditions d'accueil et d'installation de ces personnes tandis que leurs conditions d'emploi ont été jusqu'à très récemment, très peu médiatisées, voire étudiées, alors qu'une grande majorité de ces personnes travaillent, occupant même souvent, simultanément, plusieurs emplois. Par ailleurs, depuis la crise sociosanitaire liée à la pandémie de COVID-19, un voile a été levé sur le rôle que jouent ces personnes dans l'économie québécoise, qualifiées de travailleurs « essentiels » lorsque le système était au plus fort de la crise. Cependant, malgré une prise de conscience collective de l'importance de leur rôle au sein du marché du travail, rares sont les pratiques d'accompagnement et de soutien pour leur insertion en emploi. Leur accès aux programmes et mesures d'aide à l'emploi demeure extrêmement limité et peu connaissent leurs droits face aux normes du travail. Ceci les expose à de multiples enjeux en termes, par exemple, de précarité d'emploi (Vosko, 2006), d'heures de travail, de rémunération, etc.

Cette communication portera sur la précarisation du parcours socioprofessionnel des demandeurs d'asile dans la région de la Capitale-Nationale (Québec, Canada). La compréhension de l'articulation et des facteurs contextuels des trajectoires des personnes demandeuses d'asile a constitué l'objectif principal d'un projet de recherche. Les données à l'appui de cette présentation proviennent du projet intitulé « Au-delà de l'entrée irrégulière : parcours migratoire et d'insertion socioprofessionnelle des demandeurs d'asile au Québec ». Il s'agit d'une recherche dont l'approche méthodologique qualitative s'inscrit dans une perspective longitudinale en mobilisant l'approche des parcours de vie (Elder, 1998). Une première série d'entrevues semi-dirigées auprès de trente demandeurs d'asile entre 2020 et 2021 a permis d'explorer la succession des emplois et les conditions de travail des participants et de mieux comprendre « la spirale de précarité » dans laquelle ils sont à risque de tomber, tandis qu'une seconde salve d'entrevues, menées auprès de ces mêmes participant·es entre un an et dix-huit mois après la première rencontre, a rendu possible l'exploration de la structure et des points tournants de leurs parcours.

Deux points majeurs ont émergé des analyses. D'abord la question de la précarité a été centrale lors de l'analyse des résultats. Celle-ci a été mobilisée en partant des quatre dimensions de la précarité de Rodgers et Rodgers (1989), c'est-à-dire : l'insécurité du lien d'emploi, le peu de contrôle sur son travail, le déficit de protection réglementaire et la faiblesse du revenu. Par ailleurs, la perspective longitudinale résultant du regard rétrospectif proposé lors des premières entrevues et puis prospectif lors des secondes, a mis de l'avant des points tournants et des bifurcations liés certes aux différentes sphères de vie des personnes rencontrées, mais aussi et surtout aux facteurs contextuels. Au-delà des trois types de parcours mis de l'avant (cul-de-sac, escaliers roulants, échelles et serpents) les analyses ont démontré des enjeux structuraux compromettant les possibilités, pour les demandeurs d'asile, de sortir de cette spirale de précarité qui jalonne leur trajectoire d'insertion socioprofessionnelle. Il en découle une véritable normalisation des parcours de précarisation (Rubery *et al.*, 2018).

* Université Laval, Québec.

Enfin, l'analyse des trajectoires au regard de l'action publique (McDaniel & Bernard, 2011) a permis de révéler les conditions susceptibles d'induire des points tournants dans les parcours des demandeurs d'asile. Au-delà des facteurs biographiques, les facteurs contextuels et de discrimination institutionnelle s'imbriquent et se conjuguent pour affecter les trajectoires.

Bibliographie

Elder, G. H. (1998). The life course as developmental theory. *Child Development*, 69(1), 1-12.

McDaniel, S. & Bernard, P. (2011). Life course as a policy lens: Challenges and opportunities. *Canadian Public Policy*, 37(Supplement 1), 1-13.

Rodgers, G. & Rodgers, J. (eds). (1989). *Precarious jobs in labour market regulation: the growth of atypical employment in Western Europe*. Genève : ILO.

Rubery, J., Grimshaw, D., Keizer, A. & Johnson, M. (2018). Challenges and contradictions in the 'normalising' of precarious work. *Work, Employment & Society*, 32(3), 509–27.

Vosko, L.F. (ed). (2006). *Precarious employment: understanding labour market insecurity in Canada*. Montreal : McGill-Queen's University Press.

Atelier 9

Orientation, professionnalisation et inégalités dans le secondaire

Les trajectoires d'accès aux différents baccalauréats tertiaires : vers une plus grande polarisation des inégalités scolaires et sociales ?

Noémie Olympio*

Résumé

Si les recherches sur l'enseignement secondaire général et l'accès aux études supérieures sont nombreuses, celles sur les voies technologique et professionnelle restent un objet « secondaire » de recherche en éducation (Verdier & Doray, 2021). Cette tendance n'est pas sans lien avec la hiérarchisation implicite des filières. Au-delà d'une volonté d'afficher l'égale dignité des différents baccalauréats, Merle (2012) nous rappelle la réalité d'une démocratisation ségrégative, voire de filières « relégatives » (Vié-Cazals, 1998). Une hiérarchie implicite des filières classe alors, celles-ci des plus prestigieuses aux moins prestigieuses : enseignement général, enseignement technologique et enseignement professionnel. Les études en économie n'échappent pas à la règle et en sont, tout au contraire, une forme d'illustration emblématique. Initialement, l'économie au secondaire s'est implantée en 1952 dans l'enseignement technique, enseignée par des professeurs de l'enseignement technique, pour des élèves de l'enseignement technique. Les débouchés prévus étaient les études de sciences économiques et les hautes études commerciales (Chatel, 2015). Instaurée dans les années 60, la filière économique au sein d'un baccalauréat général a été pensée comme une nouvelle filière d'élite devant favoriser l'accès à l'enseignement supérieur long pour de nouveaux publics. Tel que le rappelle Saccomanno (2024), l'enseignement en économie des filières technologiques renvoie quant à lui à un espace « intermédiaire », avec un objectif de poursuite vers les études techniques, tout en maintenant l'ambition de mêmes possibilités d'études supérieures que le bac général. La voie professionnelle dispose enfin de baccalauréats professionnels en économie-gestion dont les objectifs se situent entre professionnalisation et possibilités de poursuite d'études, sur fond de relégation sociale et scolaire (Jellab, 2008). Ces quinze dernières années, l'espace des formations en économie est assez hétérogène, notamment au supérieur, il comprend l'essor des STS (sections de technicien supérieur) et des IUT (instituts universitaires de technologie) mais aussi des écoles supérieures de commerce. Théoriquement les trois publics du secondaire en économie ont la possibilité de cohabiter au sein de cette offre de formation.

D'un autre côté, ces dernières années ont également été marquées par des réformes importantes dans le champ de l'orientation scolaire, laissant place, dans les objectifs du moins, à une plus grande importance de la liberté de choix, dans une véritable logique d'individualisation des parcours. Une des réformes phares est notamment le passage au baccalauréat professionnel en trois ans avec des possibilités de poursuite d'études plus effectives. Globalement la volonté affichée est de permettre la perméabilité des voies, de revoir la réversibilité des trajectoires, de limiter les inégalités. Ces réformes ont par ailleurs la volonté de développer les choix éclairés des élèves et des familles et l'orientation choisie. En mobilisant les données du panel DEPP 95, Olympio et di Paola (2018) avaient montré de fortes inégalités en matière de choix scolaire réel ou subi et une forte hiérarchisation scolaire et sociale des trajectoires générales, technologiques et professionnelles. Assiste-t-on pour la génération suivante à une diminution des inégalités et à une hiérarchisation moins marquée des différentes trajectoires au sein des filières en économie ?

Afin de comparer les trajectoires de deux générations, nous proposons de mobiliser deux panels d'élèves du second degré de la DEPP (direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance) : le panel 95 et le panel 2007. Pour chacun des panels, nous proposons une analyse des différentes trajectoires des filières d'économie au lycée (voies générale, technologique et professionnelle) en faisant usage des méthodes d'appariement optimal. Notre article a ainsi un double objectif : 1) décrire la possible modification des parcours

* Laboratoire d'économie et de sociologie du travail, Aix-Marseille Université, Centre national de la recherche scientifique.

entre les deux panels ; 2) analyser les éléments pesant sur les parcours dans les deux panels. Cette deuxième analyse s'effectue en deux étapes, une première consiste à présenter quelques statistiques descriptives visant à comprendre la différence entre les trajectoires notamment ; une deuxième consiste en un raisonnement toutes choses égales par ailleurs. En particulier, nous étudions le poids de la performance scolaire en début de collège et l'environnement familial des élèves. Nos premiers résultats montrent une polarisation scolaire et sociale toujours fortement présente des trajectoires, avec des vecteurs d'inégalités nombreux et complexes. Ces inégalités portent sur des éléments allant au-delà de l'origine sociale, et renvoient notamment au niveau d'aspiration des parents, à leur niveau d'implication au moment des procédures d'orientation ou encore à la représentation qu'ils ont de l'utilité des diplômes.

Bibliographie

- Chatel, E. (2015). Genèse d'un enseignement de l'économie intégré aux sciences sociales dans l'enseignement secondaire français entre 1964 et 1966. *Éducation et Sociétés*, 35, 33-49.
- Jellab, A. (2008). *Sociologie du lycée professionnel. L'expérience des élèves et des enseignants dans une institution en mutation*. Toulouse : Presses Universitaires du Mirail.
- Merle, P. (2012). *La ségrégation scolaire*. Paris : La Découverte
- Olympio, N. & di Paola, V. (2018). Quels espaces d'opportunités offrent les systèmes éducatifs ? *Formation emploi*, 141(1), 233-254.
- Sacomanno, B. (2024). *Le diplôme STMG : une problématique attractivité ?* Atelier de recherches sur les voies professionnelle et technologique, Céreq, Marseille, 11 juin 2024.
- Verdier, É. & Doray, P. (2021). La formation professionnelle et technique : d'objet secondaire de la sociologie de l'éducation au rang d'objet phare des sciences sociales comparatives. *Éducation et Sociétés*, 46(2), 5-19.
- Vié-Cazals, D. (1998). *La construction des filières dérivatives au lycée*. Thèse de doctorat en sciences sociales. Université de Toulouse 2.

Lycéens professionnels de la ruralité : pratiques spatiales et supports identificatoires, deux variables explicatives des assignations socio-scolaires ?

Pauline David, Jérôme Fatet*, Marie-Hélène Jacques* et Maryan Lemoine**

Introduction

Confronté aux « dynamiques inclusives » (Bedoin, Lemoine & Zoïa, 2022), le lycée professionnel (LP) accueille une diversité croissante d'élèves ; certaines filières sont fléchées pour l'affectation d'élèves issus de SEGPA, EREA ou ULIS¹, et des dispositifs d'accueil d'élèves allophones nouvellement arrivés sont créés. Alors que les études statistiques révèlent toujours les « déterminants sociaux et raciaux » d'une « domination scolaire » en LP (Palheta, 2012), que des représentations sociales dépréciatives persistent sur cette filière (Maillard, 2024), des approches qualitatives (Depoilly, 2014 ; Pouyaud, 2008) mentionnent plus fréquemment un rapport positif à cette orientation. En milieu rural, ces orientations vers le LP s'expliquent en partie par un attachement à un style de vie fondé sur l'autonomie et l'entraide amicale (Coquard, 2019), voire à la mobilisation d'un « capital d'autochtonie » (Renahy, 2010), par anticipation des primes insertions.

Notre étude s'inscrit dans le cadre d'un projet LÉA (Lieux d'éducation associés), porté par l'Institut français d'éducation et par la CARDIE² de l'académie concernée : elle comprend une étude longitudinale qualitative (2022/2025) conduite dans 5 LP, à zone de recrutement rurale (avec internat ; 4 dans des communes de 1 700 à 3 600 habitants et 1 dans une ville de 47 000 habitants), situés dans la « diagonale des faibles densités » (Oliveau & Doignon, 2016). En 2023, nous avons mené des entretiens auprès de 26 lycéens et 8 lycéennes en 1^{re} ou 2^e année de CAP³ (Services, Automobile, Bâtiment, Restauration). Des relevés ethnographiques dans les LP ont recueilli les modalités formatives auxquelles ils sont exposés. Actuellement réinterrogés, certains de ces jeunes nous livrent leur situation post-CAP et leur rapport à la formation, au travail et au métier.

1. Des pratiques familières aux représentations d'avenir : quelles variables retenir ?

Les tendances issues des entretiens avec ces lycéens et des relevés d'observation interrogent en quoi les usages des espaces, les fréquentations, les expériences sociales juvéniles influencent les « représentations d'avenir » (Guichard, 1993) des élèves ruraux.

* Unité de recherche en sciences de l'éducation et de la formation FrED (Éducation et diversités en espaces francophones) – Université de Limoges.

¹ SEGPA : section d'enseignement général et professionnel adapté ; EREA : établissement régional d'enseignement adapté ; ULIS : unité localisée pour l'inclusion scolaire.

² Cellule académique pour la recherche et le développement en innovation et expérimentation.

³ Certificat d'aptitude professionnelle.

1.1. Sociabilité et spatialité : deux sources d'inégalités lors des transitions d'orientation ?

Cette étude remobilise certains résultats de 2001 sur la transition d'orientation concernant « *les représentations d'avenir et les intentions post-baccalauréat* » de lycéens de milieu rural (Jacques, 2001), obtenus à partir d'une enquête par questionnaires auprès de 733 d'entre eux. Deux variables explicatives des inégalités d'orientation post-bac ont été modélisées dans cette enquête :

- la sociabilité, comme l'ensemble des personnes que les fréquentations familiales et personnelles amènent les lycéens à rencontrer, caractérisables par leurs propriétés sociales et par la nature des échanges : à savoir ces personnes ont-elles propension à devenir des « modèles identificatoires » (Jacques, 2020), entendus comme des personnes côtoyées qui incarnent ce qu'il est raisonnablement permis d'espérer. La corrélation entre des sociabilités ouvertes (objectivées par la variété des CSP côtoyées) et le niveau d'information des lycéens sur les possibles post-bac⁴ a été attestée (Jacques, 2002) ;
- la spatialité, comme ensemble des lieux dans lesquels se déroulent les activités familiales et personnelles, caractérisables selon leur rayon géographique à partir du domicile. Les résultats révèlent qu'à milieu social équivalent⁵, des pratiques spatiales repliées sur l'espace péri-départemental se traduisent par un degré d'information inférieur et par des intentions d'orientation plus dépendantes de l'offre locale.

Le rapport à l'espace géographique et l'empan des relations sociales constituent donc des expériences socialisatrices qui s'actualisent dans la formulation des vœux lors des transitions d'orientation, en matière de filière, de durée d'études et de niveau de diplôme envisagés.

1.2. L'élaboration des supports identificatoires, ancrée dans les pratiques familiales

Les supports identificatoires peuvent se définir autour de quatre composantes interdépendantes (Jacques, 2020, p.162) :

- les modèles identificatoires : en raison de leur cursus, de leur statut socioprofessionnel, et incarnant un certain mode de vie, certaines personnes côtoyées sont significatives pour élaborer des représentations d'avenir ;
- les autrui généralisés projectifs : à partir d'un certain nombre de modèles identificatoires, le jeune envisage des configurations socioprofessionnelles désirables ;
- les expériences identificatoires concernent « *des interactions, des situations, des environnements, des contextes que le sujet a vécus et expérimentés, [...] qui constituent un corpus de références vers lesquelles il veut tendre ou dont il veut se démarquer* » (ibid., p.164) ;
- les supports publics, institutionnels (établissements, entreprises, organismes) ou parallèles (affichages, initiatives locales) structurent les dimensions objectives du projet (lieu, modalités, durée, etc...).

Ainsi, à travers les relations sociales et les espaces fréquentés régulièrement, se constituent les dimensions locale et sociale d'un *habitus* scolaire, au titre d'« *un certain savoir sur la place qui lui convient dans la société* » (Guichard, 1993, p. 132), explicatif des divergences d'orientation et des inégalités de parcours. Notre questionnement de recherche peut donc se formuler ainsi : en quoi la densité et la variété des supports identificatoires influencent-elles les manières qu'ont les lycéens professionnels ruraux de se représenter leur avenir socioprofessionnel et les étapes intermédiaires pour y parvenir ?

⁴ Recueilli en matière de nombre de filières, établissements et métiers connus, agrégé en un Indice d'information (Jacques, 2001, p. 115).

⁵ Calculé par un indice socio-culturel agrégeant les professions des parents et leur niveau de diplôme (Jacques, 2001, p.101).

1.3. Une méthodologie située dans un dispositif de recherche participative

Le projet de recherche dans lequel s'inscrit cette communication est intitulé FORMSCOLEEP (FORMe SCOLAire Enseignement Engagement Professionnel) et concerne la forme scolaire revisitée en LP (David, 2021). Cette recherche participative constitue à la fois une action d'accompagnement des collectifs scolaires en LP (enseignants, équipes de vie scolaire et de direction) et une collecte de données en sciences de l'éducation et de la formation, destinée à objectiver des pratiques et des parcours.

Nos premiers relevés, dans et aux abords des établissements, se sont opérés à l'hiver 2021-2022 : consistant systématiquement en des « visites accompagnées », nos accueils ont permis aux acteurs scolaires (proveurs ou adjoints, DDFPT⁶, CPE⁷, enseignants et élèves) de présenter leurs environnements pédagogiques : leur matérialité et leur usage, leurs pratiques et leurs réalisations. Ces premiers contacts avec le terrain ont donné lieu à des entretiens informels avec les personnels de direction et certains enseignants.

Des recueils plus formels ont été effectués entre mars 2022 et début 2025 :

- des entretiens semi-structurés avec tous les DDFPT⁸ ;
- des demi-journées d'observation de classes ou ateliers professionnels avec des PLP⁹ volontaires, voire des immersions à l'internat ;
- des entretiens semi-structurés conduits avec des élèves de CAP¹⁰ en 2023 ; puis des réinterrogations téléphoniques menées début 2025 avec certains élèves volontaires retrouvés par l'entremise des CPE ;
- des entretiens biographiques avec des PLP impliqués dans le projet LéA.

Enfin, entre juin 2022 et janvier 2025, 5 séminaires inter-établissements ont regroupé les acteurs des 6 LP impliqués dans le projet, les 2 inspecteurs référents du LéA, les 4 chercheurs et les coordonnateurs de la CARDIE (voir annexe).

2. Assignations socio-scolaires ou rapport positif à la formation et au métier ?

Les entretiens initiaux avec les lycéens ont permis le recueil de données de situation (résidence, régime scolaire, fratrie, CSP et diplôme des parents¹¹) et de données de parcours (établissements et voies fréquentés) ; redoublements ; résultats ; perspectives post-CAP). Nous avons aussi mis l'accent sur leur rapport à leur formation et leur métier (matières préférées, réussites, stages, appréciation, tâches appréciées), sur leurs pratiques familiales (loisirs, fréquentations, espaces géographiques, métiers côtoyés) et sur leur projet (métier, zone et mode de vie envisagés, motifs).

⁶ Directeur délégué aux formations professionnelles et technologiques.

⁷ Conseiller principal d'éducation.

⁸ Au LP Danièle Gaubert la DDFPT était en arrêt longue durée, non remplacée.

⁹ Professeur de lycée professionnel.

¹⁰ Trois d'entre eux étaient en bac pro.

¹¹ 14 jeunes sur les 34 interviewés relèvent de situations ne permettant pas d'objectiver précisément leur milieu social : placement en foyer, perte de contact ou décès d'un des parents, mineurs étrangers non accompagnés.

2.1. La spatialité : facteur de la transition collège – LP ?

Pour éclairer cette question, nous proposons un focus ethnographique.

Encadré

À Saint Victor, des observations ponctuelles, menées depuis 2019*, au sein du collège et du LP Georges Rouault, ont permis de constater que des jeunes de ce territoire rural se retrouvent souvent sur la place publique de cette petite cité de 1 700 habitants, pour la fréquentation d'un commerce de proximité vendant des friandises, mais aussi à proximité d'une petite étendue d'eau en périphérie.

Attendant sans doute l'arrivée du bus, alors qu'ils ont fini plus tôt, nous avons pu constater que des jeunes y passent régulièrement du temps, par petites grappes affinitaires. Ils marchent pour trouver une place, se « posent », et discutent entre garçons, puisqu'on n'y trouve que rarement des filles**. Pendant que certains échangent, d'autres, regroupés, semblent davantage penchés sur leur portable. Selon des modes souvent ludiques, ils trouvent ici, des occasions de « sociabilités adolescentes » (Devaux, 2013), à l'écart du regard des adultes. Jetant des cailloux, ou s'exerçant à l'art des ricochets, qu'accompagnent alors des éclats de voix d'amusement ; ils s'essaient aussi à fumer, s'empoigner gentiment, peut-être pour mesurer leur force.

Les enseignants le confirment : ces jeunes sont, pour leur écrasante majorité, des lycéens, parce que « les collégiens n'ont pas le droit de sortir ». Pourtant, ils confirment que certains collégiens de troisième fréquentent aussi ce lieu à l'écart, en cas d'absence d'enseignant, école buissonnière, attente d'un parent... Ils partagent alors des moments avec ces jeunes à peine plus âgés qu'eux, qu'ils connaissent parfois car ils sont voisins ou prennent le transport scolaire ensemble, ou qu'ils apprennent en ces occasions à connaître.

* Lors d'un projet de recherche antérieur, portant sur les climats d'établissement.

** Le LP propose des filières traditionnellement masculines (Lemarchant, 2017) et tous les élèves interviewés sont d'ailleurs des garçons.

Cette observation révèle un premier facteur qui fait converger les élèves du cru vers le LP local : une « socialisation par frottement » (de Singly, 2000) qui instille des relations familières avec les devanciers et les constitue en « modèles identificatoires ». Au-delà, le LP de proximité devient un « support public identificatoire » pour ces collégiens, en ce qu'à travers ces échanges aux abords du LP, ils commencent à s'informer subrepticement sur son fonctionnement.

Lors de nos « visites commentées » les enseignants et DDFPT de 4 LP se sont emparés de cette hypothèse *via* des « projets de liaison » : ils nous ont présenté des initiatives destinées à rendre le LP et le CAP moins inquiétants, notamment en direction des élèves de SEGPA et IME¹². Ces élèves à « besoins éducatifs particuliers » (Woollven, 2021) ont connu des assignations spatiales et sociales du fait des voies scolaires « spécialisées » qu'ils ont fréquentées. Dans un souci d'accessibilisation du LP, comme espace des possibles formatif, les équipes organisent des « semaines d'immersion » pour instiller des relations quasi familières entre collégiens et lycéens de CAP, en petits groupes, prendre connaissance des lieux et constater que certains aînés ont vécu la même antériorité scolaire qu'eux.

La volonté de mobiliser les lycéens pour accueillir des élèves de troisième SEGPA ou d'IME, et les aider à préparer leur orientation, se fonde en partie sur cette connaissance par les pairs, de ce que représente ce lycée, son fonctionnement, ses formations : les élèves de 1^{re} année CAP partagent leurs cours avec les petits collectifs en visite ; les élèves de terminale proposent des activités préparées avec les enseignants, pour des accueils individualisés de collégiens qui souhaitent revenir pour une immersion plus ciblée dans la filière de leur choix. Ces élèves aînés endossent le rôle de tuteur et accompagnent dans les espaces scolaires d'apprentissage et de convivialité (réfectoire, foyer, parc) les invités pour les aider à se projeter en tant que futur lycéen.

¹² Institut médico-éducatif.

Ainsi la traversée accompagnée des espaces, pour les rendre bientôt « familiers » dans l'établissement, enfin les relations qui peuvent y éclore, entre pairs en devenir, sont sans doute des moyens de rassurer et d'enrôler bientôt de nouveaux élèves en CAP, dans un « chez soi » relevant d'une « domestication institutionnelle » (Charras & Cérèse, 2017).

Les éléments issus de cette étude de cas sont confirmés par les indicateurs de spatialité recueillis dans 21 entretiens sur 34. Les trois quarts d'entre eux (soit 16 jeunes) évoquent des activités (stages, loisirs, déplacements familiaux) dans un rayon départemental, soit une spatialité repliée. Les espaces géographiques plus lointains sont traversés par les 5 autres jeunes du fait de déménagements pour 3 d'entre eux et au titre de vacances familiales pour seulement 2 d'entre eux. La complexité des transports locaux obère leur usage régulier pour les loisirs. En témoigne Dylan (17 ans, 2^e année de CAP MECELEC en apprentissage dans une entreprise de H. [ville de 100 000 hab., à 80 km du LP] ; père inactif, mère secrétaire) :

« Ma mère elle habite à Sourzat. C'est... à 30 minutes, 40 minutes de route pour aller à H. Donc eh c'était galère le matin pour y aller au boulot, donc j'suis obligé d'prendre un appartement. [...] Mon père était pompier, ça m'a donné envie. J'ai fait 5 ans de formation en jeune sapeur-pompier et là j'attends mes 18 ans pour intégrer la caserne des pompiers à H. [...] Ma mère, cette année, j'l'ai pas vue beaucoup parce que j'suis à H. pour le boulot, les pompiers. Et j'ai pas envie d'prendre le bus ou qu'elle vienne me récupérer. Et avec le prix du gazole aussi... voilà quoi ça commence à faire cher. [...] J'attends les aides, à peu près 500 €, pour passer mon permis ».

Cette question des distances revient comme un leitmotiv dans les entretiens ; parce que 21 des jeunes enquêtés sont internes et prennent les bus chaque semaine ; également par l'évocation du permis de conduire, préparé ou envisagé ; mais aussi parce que la proximité a souvent été déterminante dans les choix de filières, comme l'exprime Joris (16 ans, apprenti et interne, en 2^e année de CAP Équipier polyvalent de commerce [EPC], père traiteur, mère employée dans le commerce où Joris effectue son alternance ; domiciliés à 50 km du LP) :

« Pour le lycée, c'était le plus proche parce que sinon c'est H. [ville 100 000 hab.], ça fait plus d'une heure et demie de chez moi alors que là, ça fait 40 minutes quoi, donc c'est bien mieux. Je voulais aller ici et j'ai été pris donc, j'ai pas été chercher plus loin. Le lycée c'est mon père qui m'emmène, et au travail, je fais les mêmes horaires que ma mère, du coup c'est elle qui m'emmène aussi ».

Circonsrites à des espaces géographiques et sociaux de proximité, observons maintenant comment se déploient les sociabilités des jeunes ruraux enquêtés.

2.2. Effets des sociabilités sur les représentations d'avenir

Lorsqu'on interroge directement les 34 jeunes sur ce qui a influencé leur choix vers ce CAP, les expériences socialisatrices de l'environnement proche, et les personnes avec lesquelles ils les partagent, constituent leurs supports identificatoires prépondérants.

Tableau 1 • Influences citées lors de l'orientation post-collège

Influence citée	Une pratique domestique régulière	Le métier d'un parent ou proche	L'incitation d'un professeur	L'incitation d'un membre de la famille	Un loisir personnel	Autre (stage de 3 ^e ; salon d'orientation, choix de proximité)
Nombre (Total de citations = 33 ; influence non communiquée = 4)	9	7	7	3	3	4

Source : auteurs.

Les pratiques domestiques régulières sont ainsi citées au premier rang des loisirs pratiqués :

Tableau 2 • Loisirs cités

Loisir cité	Loisir domestique	Loisir structuré (club, association)	Sport ou activité pratiquée à l'internat	Sociabilité juvénile	Sport autonome
Nombre (Total de citations = 32 ; loisir non communiqué = 5)	9	7	6	6	4

Source : auteurs.

Ces activités pratiquées dans l'espace domestique sont érigées en source d'apprentissages « propédeutiques » à l'entrée en CAP, surtout lorsqu'elles sont partagées avec un membre de la famille, ou source de valorisation par l'entourage.

C'est le cas de Victor (15 ans, CSP des parents non communiquée [NC]) en 1^{re} CAP RDC au Lycée Lafontaine :

« Parce que moi je suis un passionné de voitures... Et j'adore les trucs de mécanique... Ça j'aime bien. [...] Et parfois avec les copains on répare sur les motos. J'ai personne qui a fait de la mécanique dans la famille, c'est moi qui est venu tout seul.

— D'accord, mais tu dis "Je suis pas mal sur les voitures", les voitures de qui ?

— De clients. Ou même parfois de ma famille. De ma mère, de mon père. Par exemple changer les plaquettes. Faire une vidange... Comme ça. Pour gagner de l'argent, je lave des voitures ».

Tanguy (15 ans, père agent de sécurité décédé ; mère agent administratif) explique ses motifs d'orientation en 1^{re} CAP AEPE par ses expériences domestiques :

« J'aimais le contact avec les enfants et ça je le savais depuis au moins la sixième. Déjà avec mon petit frère et le petit frère de ses copains, vu qu'ils avaient des petits frères et tout, voilà les faire jouer, s'occuper d'eux et tout et être toujours à côté d'eux, travailler les cours avec eux ».

Ces loisirs domestiques solidifient d'autant plus le projet d'orientation post-troisième que le métier d'un proche permet au jeune de se confronter à une pratique professionnelle et aux conditions d'exercice du métier, comme Léo (16 ans, 1^{re} CAP maçonnerie ; père : ex-artisan peintre, aujourd'hui chauffeur-livreur ; mère aide-soignante)

« Je bricole beaucoup chez mon grand-père, avec ses problèmes de santé, je préfère être avec lui pour l'aider à travailler. [...] C'est drôle mais, au début, je voulais être peintre. Parce que mon grand-père et mon père étaient peintres. Et puis, un peu avant j'avais mon père qui me disait... "la peinture il dit c'est plus comme avant, vaut mieux que t'ailles dans un métier bon en gros qui, qui rapporte et puis où ils en demandent beaucoup"... Il dit : "Va en maçonnerie". Et puis j'avais mon grand-père qui avait un ami qui avait une très très grosse boîte de maçonnerie et que il m'a dit tout simplement de rejoindre aussi la maçonnerie. Et du coup... j'ai essayé, puis ça m'a plu tout de suite ».

Les jeunes qui ne disposent pas de ces ressources pour élaborer leurs représentations d'avenir s'en remettent aux conseils des professeurs, parfois via des visites de salons de l'orientation : ils optent alors pour des formations que cela leur a permis de découvrir ou des solutions de repli motivées par la proximité. 7 expriment des difficultés ou des déceptions et 4 sont, au final, satisfaits de leur orientation, comme Nora (17 ans, 2^e année CAP coiffure, mère aide à domicile, famille monoparentale) :

« En 3e... ma prof principale m'a dit que, en général, j'allais plus galérer entre guillemets, donc fallait que je trouve plus...enfin un CAP en apprentissage que... j'ai pas trouvé et... après, j'ai regardé les CAP qu'il y avait aux alentours et c'était la coiffure qui me plaisait le plus. Au confinement, je m'amusais à me faire des colorations. Donc c'était ce qui me plaisait le plus ».

Parmi les 11 jeunes qui ont cité ces influences d'ordre institutionnel, 3 sont issus de familles monoparentales ou monoactives, 5 sont des jeunes placés par l'aide sociale à l'enfance (ASE) ou mineurs migrants non accompagnés. L'urgence des débouchés et d'une autonomie financière pousse leurs encadrants à leur proposer des « orientations au moindre risque » (Denecheau, 2016), comme l'expriment Thomas (18 ans, 2^e année CAP Peinture et revêtements [PVR] par apprentissage, placé par l'ASE) qui opte pour une « formation courte » permettant de « gagner de l'argent », ou Djamel (16 ans, 2^e année CAP PVR, originaire de Mayotte) qui veut « assurer avec un diplôme et un métier ».

Finalement, les orientations post-collège vers le LP, si elles restent essentiellement déterminées institutionnellement par la « valeur scolaire » (Jacques, 2001) du collégien, sont aussi, pour les jeunes ruraux, assujetties à une combinatoire entre leurs sociabilités et les espaces côtoyés qui leur fournissent des supports identificatoires.

2.3. Quels effets des pratiques spatiales et du capital d'autochtonie sur les parcours post-CAP ?

À l'heure actuelle, seuls 8 jeunes parmi les 34 initialement interviewés ont été réinterrogés à t+2 ans post-CAP (6) ou post-bac pro (2) ; ceux qui ont accepté ce second entretien sont « en réussite », tous ayant validé leur diplôme initial : 2 sont en emploi, 1 est en service civique, 5 poursuivent leurs études.

Décrire leurs situations *via* des « portraits au long cours » (Jacques, 2020) permet de saisir les configurations sociales qui ont présidé à leur transition post-CAP. Nous les résumons dans le tableau suivant, en pointant en quoi la spatialité et le capital d'autochtonie, comme « ensemble des ressources que procure l'appartenance à des réseaux de relations localisés » (Renahy, 2010, p.9) influencent leur situation actuelle, et leurs représentations d'avenir.

Tableau 3 • Situation des 8 jeunes réinterrogés en 2025

Identité du jeune	Type	Situation socio-scolaire actuelle	Expériences relatées	Ressources sociales identifiées pour l'avenir	Rapport à l'espace local
Malo , 20 ans, mère caissière, père inconnu	Poursuite d'études dans le même LP	Lauréat bac pro esthétique. Poursuite en BTS ¹ Métiers de l'esthétique, option management, en internat au lycée, à 110 km de son domicile	Un stage comme « ambassadeur Dior » dans une parfumerie d'une ville (50 000 hab) à 30 km de son domicile ; un stage dans un spa d'hôtel étoilé à 200 km de son domicile.	Il souhaite devenir manager de spa ; il a gardé contact avec la responsable Dior régionale, intéressée par son profil pour exercer en spa.	Malo envisage de s'installer dans la région avec son compagnon, puis partir rejoindre une belle sœur en Polynésie, exerçant en spa. Il passe son permis de conduire.
Tanguy , 17 ans, père technicien fonction publique décédé, mère agent administratif, actuellement en arrêt invalidité	Poursuite d'études dans le même LP	Lauréat CAP AEPE, Tanguy poursuit en 1 ^{re} bac pro AEPA (Animation enfance et personnes âgées) en internat au lycée, à 60 km de son domicile.	Il a fait plusieurs stages en centres de loisirs de sa commune et quelques immersions en EHPAD ² , lors d'animations, mais préfère le secteur enfance.	Il a été dans ce centre de loisirs étant enfant et y a fait tous ses stages de CAP. Il connaît la directrice et a espoir d'un emploi. Il est membre de plusieurs associations de la commune.	« C'est une petite ville où tout le monde se connaît : ça aide, je me situe, je peux me faire des amis facilement. Même avec mon CAP, je peux travailler ici. »

Alison, 17 ans, anglaise, père technicien, mère aide-soignante	Poursuite d'études autre établissement	Réorientation en fin de 1 ^{re} année de CAP vers un bac technologique Sciences et techniques médico-sociales, dans un Lycée de H. (100 000 hab.) à 30 minutes de son domicile ; elle est en 1 ^{re} et interne.	Elle pratique toujours la cuisine au titre d'un loisir domestique, mais ses stages de CAP se sont mal passés en restaurant.	Elle a actuellement entre 16 et 18 de moyenne dans les matières principales. Elle envisage des études de médecine ou un BUT Génie biologique ou Analyses médicales.	Elle aime la campagne et aimerait y vivre. Elle attend les aides financières pour passer le permis de conduire.
Joris, 18 ans, père traiteur, mère employée dans le commerce où Joris effectue son alternance	Poursuite d'études autre établissement	Lauréat du CAP EPC par apprentissage, Joris est apprenti et interne, en bac pro Commerce à la CCI ³ du département et dans le même commerce que son alternance de CAP. Il vit chez ses parents, à 5 km de son employeur, et à 45 km de la CCI.	Il note une évolution de ses responsabilités entre le CAP et le bac pro et dit être « bien encadré par des collègues expérimentés ».	Joris souhaite devenir agent immobilier ou commercial en concession automobile, dans la ville de 40 000 hab. située à 30 km de chez ses parents, avant de s'installer au pays.	Joris a le permis, payé par ses parents, et a acheté une voiture avec l'argent du CAP. <i>« Je suis fier d'être x⁴-ois. On est bien ici. Je ne me vois pas vivre en ville, juste y travailler. »</i>
Salima, 17 ans, originaire de Mayotte, vit en famille d'accueil.	Poursuite d'études par correspondance	Lauréate du CAP ATMFC ⁵ , Salima n'a pas été acceptée en 1 ^{re} bac pro ASSP ⁶ sur son lycée. Elle est inscrite au CNED ⁷ pour cette filière et re-postule sur des LP.	Elle recherche ses stages seule ; désormais elle maîtrise bien le français <i>« parce que j'ai fréquenté des gens qui parlent bien français »</i>	Salima souhaite entrer en école d'infirmières, projet soutenu par sa famille d'accueil. Elle pratique seule la batterie mais n'a pas de loisirs extérieurs.	Elle envisage le permis de conduire ; <i>« Je veux rester à C. près de ma famille d'accueil. »</i>
Mélissa, 18 ans, père artisan couvreur, mère ex-agent d'EHPAD en invalidité	En emploi CDD	Lauréate du CAP EPC ⁸ avec mention très bien, Mélissa a postulé dans de nombreux commerces alimentaires : <i>« Mon CAP sert à rien, on me dit que j'ai pas d'expérience »</i> . Elle a répondu à une annonce d'agent d'entretien en EHPAD à 24 km de chez ses parents. Elle détient un CDD ⁹ avec un salaire de 1700 € et des horaires de 7 h 30 à 15 h qu'elle estime favorables.	<i>« J'ai deux couloirs de 36 chambres à nettoyer toute seule, c'est beaucoup. Mais je suis autonome sans personne pour me surveiller, et j'aime papoter avec les résidents, pas faire que passer. »</i>	Sa sœur exerce au service restauration de cet EHPAD. La personne que Mélissa remplace souffre d'une maladie de Parkinson et Mélissa pense que le poste lui sera confié en CDI. Elle parle aussi de son équilibre de vie : <i>« J'aime faire de la moto avec mes parents, promener mon chien dans les environs. »</i>	<i>« Je me déplace avec la voiture de mon papy. Je vis chez mes parents, je mets de l'argent de côté pour me payer une Audi A1 et passer le permis moto. Je veux être propriétaire de ma maison, un jour, mais rester proche de mes parents. »</i>

Elsa , 22 ans, indépendante, ex-enfant placée par l'ASE	En emploi CDI	Lauréate du bac pro Commerce, Elsa a obtenu un CDD de 10 mois dans le magasin de chaussures où elle avait fait plusieurs stages, puis un autre CDD converti en CDI depuis 5 mois dans une boulangerie pâtisserie artisanale de la commune du LP. Elle y a son appartement et vit seule.	Elsa a rencontré des difficultés relationnelles : « <i>J'ai du mal à assimiler, il faut me répéter et une personne m'a déçue par ses paroles blessantes</i> ». Elle s'attache aujourd'hui à « <i>ne pas décevoir ma responsable. Je garde le sourire, on me confie des responsabilités, les commandes, le dépôt en banque</i> ».	Elsa passe du temps avec quelques personnes qu'elle apprécie : une voisine de 50 ans avec qui elle va marcher, une ex-collègue du magasin de chaussures, la femme qui l'a accueillie pendant sa scolarité au LP.	Titulaire du code de la route et sans avoir le temps de passer son permis, Elsa déclare : « <i>Je veux rester à Aubardère, mon boulot, mon appartement, un ami qui devient un peu plus qu'un ami. Sinon, j'aime bien la Vendée où je suis allée une fois</i> ».
Flavie , 19 ans, père agriculteur, mère assistante maternelle	En service civique et emplois annexes	Lauréate du CAP AEPE ¹⁰ . A tenté un bac pro SAPAT ¹¹ arrêté en raison de difficultés. Suite à un remplacement au centre de loisirs de sa commune, elle a été contactée pour un service civique à l'école maternelle où elle avait fait plusieurs stages. Recontactée par le directeur du centre de loisirs, elle y travaille aussi pour les vacances scolaires.	« <i>C'est grâce à mon CAP que j'ai un travail. J'aime m'occuper des enfants de maternelle, c'est ce qui me plaît.</i> »	« <i>C'est l'ATSEM¹² de l'école maternelle en face de chez mes parents qui m'a contactée pour le service civique. Tout se passe bien : le directeur du centre aéré me prolonge mon contrat et j'espère être embauchée.</i> »	« <i>J'ai le permis et ma voiture mais l'école est face à ma maison, c'est pratique. Je continue le foot dans l'équipe de D. [sa commune].</i> »

¹ Brevet de technicien supérieur. ² Établissement d'hébergement pour personnes âgées dépendantes. ³ Chambre de commerce et d'industrie. ⁴ Département. ⁵ Agent technique en milieu familial et collectif. ⁶ Accompagnement, soins et services à la personne. ⁷ Centre national d'enseignement à distance. ⁸ Équipier polyvalent de commerce. ⁹ Contrat à durée déterminée/indéterminée ¹⁰ AEPE Assistant éducatif petite enfance ¹¹ Services aux personnes et aux territoires. ¹² Agent territorial spécialisé en école maternelle.

Source : auteurs.

Cet inventaire atteste d'un attachement majoritaire au mode de vie local, ou d'une appropriation de celui-ci comme « autrui généralisé projectif » (Jacques, 2020) : avec l'accès à un logement peu coûteux, la proximité familiale, des activités de loisirs en milieu d'inter-connaissance, se constituent autant de protections contre la précarité, à laquelle plusieurs de ces jeunes ont d'ores et déjà été exposés.

Faisant de nécessité vertu, les jeunes ruraux réinterrogés qui sont les moins dotés en capitaux scolaire et économique mettent en avant les avantages de cette situation endogène, qu'ils expriment plutôt comme un rapport positif à leur territoire et à leur métier que comme une assignation. Sur un segment biographique antérieur à celui des jeunes adultes enquêtés par Coquard (2019), nos résultats indiquent que, se prémunir du « *risque d'être oublié, d'être un ouvrier comme un autre au sein d'une grande ville ou un étudiant qui "coupe les ponts" avec toute sa "bande de potes"* » (Coquard, 2019, p. 81-82) se fomentent lors des premières transitions scolaires.

Conclusion

Notre étude qualitative réalisée à l'échelle microsociale a mobilisé des variables peu convoquées dans la compréhension des inégalités de parcours : les dimensions relationnelle et spatiale des expériences socialisatrices vécues par des lycéens professionnels ruraux au moment des transitions d'orientation. Nos résultats montrent que les orientations vers le LP sont influencées par des spatialités très majoritairement repliées sur l'espace péri-départemental, des expériences identificatoires issues de fréquentations et de loisirs circonscrits au milieu d'origine et, pour les moins dotés socialement, une dépendance à l'offre locale véhiculée par les encadrants éducatifs. À l'issue des premières formations, les devenir scolaro-professionnels sont eux-mêmes paramétrés par l'empan des ressources constituées ou mobilisées durant ces cursus (diplômes, stages, relations locales, vecteurs de mobilité) et les opportunités qu'elles offrent.

Malgré les limites de cette étude en termes de représentativité, elle ouvre la perspective d'approfondissements sur la constitution des supports identificatoires et des ressources sociales agissantes chez les jeunes scolarisés en milieu rural et les inégalités ou possibilités qui en découlent.

Bibliographie

- Bedoin, D., Lemoine, M. & Zoïa, G. (ed.) (2022). Comprendre les parcours inclusifs et les dynamiques inclusives : observations, analyses et perspectives. *Éducation et socialisation*, 65.
- Charras, K. & Cérèse, F. (2017). Être « chez-soi » en EHPAD : domestiquer l'institution. *Gérontologie et société*, 152, 169-183.
- Coquard, B. (2019). *Ceux qui restent. Faire sa vie dans les campagnes en déclin*. Paris : La Découverte.
- David, P. (2021). Pratiques d'enseignement en formation professionnelle initiale : entre forme scolaire et socialisation professionnelle. *Éducation et Sociétés*, 46(2), 77-93.
- Denecheau, B. (2016). La rationalisation des possibles : le placement extra-familial et l'orientation au moindre risque. Dans M.-H. Jacques (dir.). *Les transitions scolaires. Paliers orientations, parcours* (p. 323-336). Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- Depoilly, S. (2014). *Filles et garçons au lycée pro. Rapport à l'école et rapports de genre*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- Devaux, J. (2013) La dimension spatiale des sociabilités d'adolescents résidant dans un village francilien. *Géographie et cultures*, 87, 57-72.
- Guichard, J. (1993). *L'école et les représentations d'avenir des adolescents*. Paris : Presses universitaires de France.
- Jacques, M.-H. (2001). *Représentations d'avenir et intentions post-baccalauréat des lycéens de classes terminales. Une analyse sociologique : le cas de la Corrèze*. Thèse de doctorat des sciences de l'éducation, Université Paris V Sorbonne.
- Jacques, M.-H. (2002). Sociabilité et spatialité des lycéens de terminale : des pratiques familières aux représentations d'avenir. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 1, 3-32.
- Jacques, M.-H. (2020). *Les transitions identitaires dans les parcours d'éducation*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- Maillard, F. (2024) Enseignement professionnel dans le système scolaire : trop peu valorisé et sans arrêt réformé. *Après-demain*, 69-70, 69-71.
- Oliveau, S. & Doignon, Y. (2016). La diagonale se vide ? Analyse spatiale exploratoire des décroissances démographiques en France métropolitaine depuis 50 ans. *Cybergeo, article 763*.

- Palheta, U. (2012). *La domination scolaire. Sociologie de l'enseignement professionnel et de son public*. Paris : PUF
- Pouyaud, J. (2008). *Transitions, construction de soi et développement vocationnel : l'exemple des collégiens s'orientant en lycée professionnel*. Paris : ANRT.
- Renahy, N. (2010). Classes populaires et capital d'autochtonie. Genèse et usages d'une notion. *Regards Sociologiques*, 40, 9-26.
- Singly (de), F. (2000). *Libres ensemble, L'individualisme dans la vie commune*. Paris : Pocket.
- Woollven, M. (2021). La genèse de la notion de besoin éducatif particulier Circulations transnationales et reconfiguration de la norme scolaire. *Agora débats/jeunesses*, 87(1), 51-64.

Annexe

Données de cadrage de l'enquête

LP	Localisation	CAP préparés	Lycéen.nes interviewé.es	Propriétés sociales
Georges Rouault	Saint-Victor Commune 1 700 hab.	Maintenance véhicules automobiles (MVA) ; Maintenance matériel espaces verts ; Maintenance électrique (alternance) MECELEC	5 G. 4 internes	<u>Pères</u> : 2 employés ; 1 agriculteur ; 2 NC <u>Mères</u> : 3 employées ; 2 inactives
Lafontaine	Brissac Ville 47 000 hab.	Maintenance véhicules automobiles (MVA) ; Réparation des carrosseries (RDC)	5G 2 internes	<u>Pères</u> : 1 agriculteur ; 1 artisan ; 3 NC <u>Mères</u> : 3 employées ; 1 ouvrière agricole ; 1 NC
Danièle Gaubert	Bourgeux Commune 2 400 hab.	Assistant éducatif petite enfance (AEPE) ; Coiffure ; Cuisine ; Service en café hôtel restaurant ; bac esthétique	4F et 5G 8 internes <i>Réinterrogations* en 2025 : 2G et 2F</i>	<u>Pères</u> : 1 agriculteur, 1 artisan, 1 ouvrier, 1 technicien, 2 employés, 3 NC <u>Mères</u> : 7 employées (dont 6 services à la personne) ; 1 enseignante ; 1 NC
Joseph Joffo	Aubarède Commune 3 000 hab.	Équipier polyvalent de commerce (EPC) ; Agent technique en milieu familial et collectif (ATMFC) ; bac pro commerce	3F et 4 G 5 internes <i>Réinterrogations en 2025 : 3F et 1 G</i>	<u>Pères</u> : 1 commerçant, 1 artisan, 3 employés, 2 NC <u>Mères</u> : 1 employée ; 1 artisan ; 4 inactives ; 1 NC
Marie de Noailles	Belchatel Ville 3 600 hab.	Maçonnerie ; Peinture et revêtements (PVR)	7G et 1 F 2 internes	<u>Pères</u> : 2 auto-entrepreneurs pays d'origine, 3 NC ; 2 inactifs <u>Mères</u> : 3 NC ; 3 inactives ; 1 aide-soignante

* L'analyse des premiers entretiens et les ré-interrogations ont été conduites dans le cadre d'un séminaire « chantier de recherche » de master 1 des sciences de l'éducation et de la formation ; y ont contribué : Nadine Akoum ; Ali Azza ; Laetitia Barret ; Chiara Chevallier ; Frédéric Galland ; Roihamatou Houmadi ; Alida Kaneza ; Phoebe Lafaye ; Nouha Mirahje ; Salima Said.

« Le stage de troisième » : une première expérience de découverte inégalitaire selon les territoires, l'origine et le genre des élèves

Chloé Michaud*, Christian Kouassi* et Aude Kerivel**

Résumé

Depuis 2005, en France, l'ensemble des collégiens en classe de troisième effectue une « *séquence d'observation en milieu professionnel* ». Il s'agit, selon l'article D332-14 du Code de l'éducation, d'inclure dans le curriculum des élèves « *la connaissance de l'environnement technologique, économique et professionnel dans le cadre de l'éducation à l'orientation* ». Première expérience institutionnalisée du monde du travail, cette séquence s'inscrit dans une volonté globale de connaissance des métiers et du monde du travail, ainsi que dans le cadre de la préparation d'un projet d'orientation et de « *l'acquisition de compétences et savoir-être nécessaires à l'exercice de certains métiers* ».

Alors que le site du gouvernement précise que les élèves et leurs familles « *doivent être activement impliqués dans la recherche des lieux de stage* », la mise en œuvre de cette politique mobilise enseignants, équipes éducatives, familles, accueillants de stages et parfois associations et collectivités, sans que les missions des uns et des autres soient clairement explicites dans les textes de loi et les directives. De plus, étudier la séquence d'observation en milieu professionnel ne se limite pas au temps « en entreprise » mais se décline en trois périodes. En amont des stages, la plupart des établissements proposent des temps de présentation des métiers ou secteurs d'activité, et parfois des temps d'accompagnement à la recherche de stage. Enfin, une fois le stage réalisé, la plupart des établissements demandent aux élèves une restitution écrite et/ou organisent des oraux de présentation de stage.

Comment les contextes territoriaux des établissements et les caractéristiques socio-économiques et culturelles des publics façonnent des justifications pédagogiques et conditionnent les choix, puis les expériences inégalitaires des élèves dans leur accès au « stage de troisième » ? Quels sont les stages réalisés par les collégiens en fonction des territoires, des milieux sociaux des parents, de leur genre et des risques discriminatoires ?

Une première recherche exploratoire a été menée dans vingt-cinq collèges en réseau d'éducation prioritaire (REP) et hors réseau d'éducation prioritaire dans les départements des Yvelines et de la Sarthe, auprès de 2 066 élèves, 955 familles et 970 accueillants de stage. Parallèlement à l'enquête par questionnaire, des observations des temps d'accompagnement en amont et en aval des stages ont été réalisées (forum des métiers, ateliers de recherche de stage, oraux, etc.). Des entretiens ont également été menés avec des membres des équipes de direction, des entreprises, des parents, des élèves et des associations.

La seconde démarche d'enquête vise à étudier l'accompagnement proposé par une association qui accompagne les élèves en REP et REP+ « *sans réseaux, à trouver le stage de leur rêve* » (pour reprendre l'objectif affiché par l'association) en mobilisant les entreprises. L'évaluation de cette démarche vise à regarder si l'association réussit à agir sur l'inégalité dans l'accès aux stages de troisième. Notre méthode se concentre sur la recension des stages (lieux de stage, fonction du tuteur, secteur d'activité, localisation, etc.) réalisés par les élèves dans les établissements dans lesquels intervient l'association et la comparaison avec des établissements « témoins » dans trois départements (Seine-Saint-Denis, Rhône, Isère). Pour cela, neuf établissements ont été sélectionnés, dont trois établissements « tests » et six établissements « témoins » n'ayant pas bénéficié de l'accompagnement de l'association. L'enquête quantitative porte ainsi au total sur

* LEPPI.

** LEPPI, CEREV, Université de Caen.

928 élèves. En parallèle, des entretiens rétrospectifs sont réalisés avec une quinzaine de jeunes âgés de 18 à 24 ans, aujourd'hui en postbac ayant trouvé un stage *via* cette association.

Les entretiens s'appuient sur une grille structurée autour de plusieurs axes : le parcours scolaire des jeunes avant et après le stage ; les modalités d'accompagnement reçues (à la fois par le collège et par l'association) ; la description du stage et de ses conditions (localisation, domaine professionnel, relation avec le tuteur) ; les suites données à cette expérience (autres stages, impact sur la construction du parcours) ; ainsi que les formes de capital social éventuellement mobilisées et les expériences de discrimination rencontrées. Un volet est également consacré à l'environnement familial et amical des jeunes interrogés, afin de mieux comprendre les ressources sociales disponibles dans leur trajectoire et d'observer dans quelle mesure les jeunes sont en mobilité sociale ascendante. Cette enquête s'inscrit dans la continuité de la sociologie de l'orientation qui interroge la libéralisation de l'école et la mise en avant de la notion de « choix scolaire ». La notion de « choix » (d'établissement, d'orientation, de filière ou d'options...), discutée par Blanchard et Cayouette-Remblière (2011), se pose donc pour cette première séquence d'observation en milieu professionnel. En effet, les élèves doivent « choisir un stage » à partir des ressources dont dispose leur famille, du territoire et de l'établissement, des objectifs qui peuvent être conférés à ce stage mais aussi des représentations des élèves, de leurs parents, des enseignants et des accueillants de stage.

Ces travaux se situent dans le sillage des travaux qui, depuis les années 1980, considèrent que le système scolaire n'est pas uniforme et que les établissements ne fonctionnent pas tous de la même façon (Duru-Bellat, Farges & Van Zanten, 2022). Enfin, l'hypothèse d'expériences de discrimination (liée à la race, l'origine sociale, l'origine supposée, le territoire et le genre), dans l'accès aux stages, mais aussi les expériences répétées de discrimination de la famille et des proches sont également interrogées dans la continuité des travaux de Dhume et Sagnard-Haddaoui (2006) ou de Farvaque (2009). La partie de ce travail consacrée à l'évaluation du dispositif d'accès aux stages vise à regarder dans quelle mesure cette expérience de stage de troisième, lorsqu'elle est positive et valorisante, peut jouer dans les parcours d'orientation de jeunes de milieu populaire (stabilisé ou précarisé) ou dont les familles ont été déclassées par des parcours de migration, racisés, et vivant dans des territoires stigmatisés (Beaud, 2018).

Bibliographie

- Beaud, S. (2018). *La France des Belhoummi*. Paris : La découverte.
- Blanchard, M. & Cayouette-Remblière, J. (2011). Penser les choix scolaires. *Revue française de pédagogie*, 175(2), 5-14.
- Dhume, F. & Sagnard-Haddaoui, N. (2006). *La discrimination de l'école à l'entreprise. La question de l'accès aux stages des élèves de lycée professionnel en région Lorraine*. Neuviller-la-Roche : ISCRA-Est.
- Duru-Bellat, M., Farges, G. & Van Zanten, A. (2022). *Sociologie de l'école*. Paris : Armand Colin.
- Farvaque, N. (2009). Discriminations dans l'accès au stage : du ressenti des élèves à l'intervention des enseignants. *Formation Emploi*, 105, 21-36.

L'orientation aux choix comme levier de changement pour l'avenir : la proposition du projet PNRR OrientaUnito dans la région italienne du Piémont

Sonia Bertolini, Marinella Vercelli* et Lucia Cheller**

Introduction

Cet article vise à analyser les processus par lesquels les élèves de 16 à 19 ans en Italie construisent leurs attentes quant à leur avenir éducatif et professionnel. Une attention particulière sera portée à l'influence exercée par des variables sociodémographiques telles que le genre, le niveau d'éducation des parents et le type d'établissement fréquenté. Pour ce faire, nous utiliserons les données issues des suivis qualitatifs et quantitatifs des activités d'orientation scolaire et professionnelle mises en place dans le cadre du projet PNRR-OrientaUnito¹, développé dans le cadre du plan national de relance et de résilience (PNRR²).

L'objectif est de réduire les inégalités sociales et de prévenir le décrochage scolaire. À cette fin, il propose des parcours d'orientation destinés aux jeunes de 16 à 19 ans scolarisé-es dans les lycées et instituts techniques et professionnels de la région Piémont. Cette dernière, bien que située dans le nord-ouest de l'Italie, présente plusieurs indicateurs de désavantage juvénile, notamment un taux de NEET³ comparable à celui des régions du sud du pays (IRES, 2024).

Dans un contexte comme celui de l'Italie, où les inégalités se cumulent tout au long du parcours de vie et dépendent en grande partie des ressources économiques et culturelles détenues par la famille d'origine (section 1), les politiques d'orientation pourraient jouer un rôle déterminant dans la réduction des inégalités sociales. À travers une approche mixte et longitudinale (section 3), nous évaluerons ainsi l'impact à court terme d'une politique d'orientation.

Nous nous interrogerons sur les attentes et aspirations des élèves de l'enseignement secondaire quant à leur avenir éducatif et professionnel (section 4.1) et sur la manière dont les inégalités de genre, d'âge, d'appartenance sociale et de type d'établissement scolaire influencent les choix d'orientation scolaire et professionnelle (section 4.2). Nous poursuivrons en explorant les connaissances des jeunes sur le marché du travail italien et les compétences nécessaires pour y accéder (section 4.3).

L'objectif est de comprendre si ce parcours permet d'élargir l'horizon des choix possibles pour les élèves et d'évaluer dans quelle mesure il favorise, même de manière limitée, un processus d'*empowerment*, les aidant à aborder l'avenir avec plus de conscience et de meilleures informations.

* Université de Turin – Département de la culture, de la politique et de la société.

¹ Désormais, OrientaUnito.

² Le plan national de relance et de résilience (*Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza*, PNRR) fait partie du programme Next Generation EU, conçu après la pandémie. Il prévoit d'importants investissements ainsi que des réformes cohérentes, y compris dans le domaine de « l'Éducation et la Recherche » (voir ici : <https://www.mef.gov.it/en/focus/The-National-Recovery-and-Resilience-Plan-NRRP/>)

³ *Not in Employment, Education or Training* : ni en emploi, ni en enseignement, ni en formation.

1. Le contexte institutionnel italien et la transition école-travail des jeunes

La sociologie s'est souvent désintéressée de l'orientation. Son approche est pourtant fondamentale pour orienter et analyser les choix individuels au sein de la structure sociale. En effet, les individus, en s'orientant vers un choix, se confrontent à leur dotation individuelle en capital social, économique et culturel (Dubet, 2019 ; Felouzis, 2024), ainsi qu'avec le macro-contexte institutionnel dans lequel elles et ils évoluent. Leurs aspirations et attentes sont, d'une part, fortement influencées par la classe sociale d'appartenance et le parcours migratoire ; d'autre part, à un niveau macro, ces facteurs s'entrelacent avec les modèles de protection sociale ainsi qu'avec la structure et les politiques du marché du travail.

Il est essentiel de contextualiser le cas italien afin de comprendre comment ces éléments influencent les choix et les opportunités des jeunes. En Italie, les diplômes ne constituent pas des signaux clairs sur le marché du travail, en raison du lien faible entre les qualifications académiques et les positions d'entrée sur le marché de l'emploi (Bernardi & Nazio, 2005). Le système éducatif, à lui seul, ne garantit pas une transition fluide vers l'emploi et doit être complété par des politiques d'accompagnement adéquates.

Les formes d'emploi flexibles n'ont été introduites qu'à la fin des années 1990, sans que des mécanismes compensatoires suffisants aient été mis en place au sein du système de protection sociale. Cela a entraîné une forte segmentation entre les *insiders*, titulaires de contrats permanents bénéficiant d'un niveau élevé de protection sociale, et les *outsiders*, travaillant sous des contrats flexibles et disposant d'une protection sociale limitée (Regini, 2000).

Par ailleurs, l'Italie accuse un retard dans le développement de politiques actives du marché du travail. Malgré certaines réformes récentes financées par les fonds du PNRR, qui ont introduit l'obligation d'activités d'orientation dans les établissements secondaires, comme le projet OrientaUnito, les politiques italiennes ont historiquement mis l'accent sur le rôle central de la famille dans la protection sociale et économique, notamment pour les jeunes ayant des contrats à durée déterminée. L'Italie illustre un modèle typique de régime de protection sociale méditerranéen (Ferrera, 1996), où la générosité des prestations sociales est nettement plus faible, et où la famille joue un rôle d'allié explicite de *Welfare State* (Saraceno, 1994), bien que son pouvoir protecteur se soit récemment affaibli (Barbieri, 2011). Les aides sociales sont moins universelles et ciblées sur des groupes spécifiques : en particulier, les travailleur·euses atypiques ainsi que les jeunes sont souvent exclu·es des prestations publiques ou ne perçoivent que des allocations limitées (*ibid.*).

Les réponses adoptées face à cette situation varient selon le niveau de formation. Les jeunes hautement qualifié·es ont tendance à retarder leur entrée sur le marché du travail pour éviter d'accepter un emploi sous-qualifié et potentiellement sous-payé, tandis que les jeunes moins qualifié·es acceptent plus fréquemment des formes d'emploi atypiques comme tremplin vers une insertion plus stable (*ibid.* ; Rizza & Scarano, 2019 ; Bertolini, 2018).

Pendant longtemps, le système éducatif italien n'a pas pris en charge cette transition et s'est souvent révélé incapable de transmettre aux jeunes les compétences professionnelles requises par le marché du travail. Leur acquisition est donc repoussée après l'entrée dans la vie active.

Dans un contexte de complexité croissante et de précarisation du marché du travail, les jeunes en transition subissent alors un effet de déstabilisation (Lodigiani, 2005). Dans cette situation, l'orientation peut jouer un rôle central dans la construction de parcours éducatifs et professionnels cohérents avec les aspirations individuelles.

Les recherches soulignent un lien entre manque d'orientation et fragmentation des trajectoires scolaires (Bertolini, 2018 ; Unt *et al.*, 2021). Elles révèlent en particulier une accumulation des désavantages : les jeunes les plus vulnérables en termes de capital culturel et économique sont également celles et ceux qui rencontrent le plus de difficultés, d'abord pour achever leur parcours scolaire, ensuite pour accéder à un emploi de qualité. La stratégie de l'attente dans la recherche du travail idéal constitue aussi un mécanisme de reproduction des classes moyennes (Negri & Filandri, 2010), dans la mesure où seules celles et ceux issu·es de familles relativement aisées peuvent se permettre de retarder longtemps leur entrée sur le marché du travail. À

l'inverse, les jeunes ne disposant pas de ce soutien familial protecteur sont contraint·es d'accepter le premier emploi disponible, se retrouvant ainsi piégé·es dans des cycles d'emplois précaires, faiblement rémunérés et peu valorisés.

2. Significations du travail et capacité d'aspiration

Selon Gosetti (2022), en reprenant les concepts de Bourdieu, les besoins (exprimés/inexprimés), les significations attribuées au travail et les aspirations sont à l'origine de l'*habitus*, c'est-à-dire l'ensemble des orientations et des dispositions à agir à travers lesquelles une personne aborde le travail et évalue ses expériences. Les deux premiers éléments (besoins et significations) se concentrent principalement sur les dimensions temporelles du passé et du présent, tandis que le concept d'aspiration est introduit comme un « *activateur d'une projection et d'une planification orientées vers l'avenir* » (Gosetti, 2022, p. 141). Les attentes (ou prévisions) représentent ce que la personne s'attend à pouvoir réaliser et permettent ainsi d'étudier ce qu'elle envisage et planifie pour son avenir, en lien avec une certaine idée du travail.

Pour les jeunes, il est difficile de mettre en œuvre ce processus d'imagination en Italie, un contexte marqué par une forte insécurité professionnelle et par un nombre réduit de politiques actives et passives d'orientation et d'insertion professionnelle spécifiquement conçues pour elles et eux. Les ressources immédiates pourraient être liées à la capacité d'aller au-delà de ces limitations dans l'exercice même de l'imagination. Selon Appadurai (2014), « *la capacité d'aspirer fournit l'horizon éthique au sein duquel les capacités les plus concrètes acquièrent sens, substance et durabilité* ». Les capacités sont intrinsèquement liées au contexte et nécessitent ainsi un environnement social qui en permette la mise en pratique et la promotion (Nussbaum, 2003).

En raison de cet état d'incertitude et d'instabilité (précarité) de la société et, en particulier, du marché du travail, Sennett (2006) souligne que les individus sont de plus en plus amené·es à « *assumer un Moi orienté vers le court terme, centré sur les compétences potentielles* ».

Les recherches montrent que les jeunes ont du mal à imaginer et à concevoir leur futur professionnel (Bertolini, 2018). En particulier, elles et ils doivent affronter deux types d'incertitude : une « incertitude externe », où le marché du travail est perçu comme une entité opaque, non seulement par les jeunes ayant une connaissance limitée des règles du jeu, mais aussi par leurs familles, qui peinent à les soutenir dans la définition de leur parcours de vie et de travail ; et une « incertitude interne », qui correspond à la difficulté de comprendre quels sont leurs besoins et leurs aspirations. Il est difficile pour les jeunes de se projeter dans un avenir aussi incertain, au point que leur planification ne peut être envisagée qu'à court terme.

Dans cette situation, même l'investissement dans l'éducation n'apparaît plus comme une certitude stable. L'école, en tant qu'institution, peine à définir sa propre fonction dans un monde en perpétuel changement (Cavalli, 2023). Cela entraîne un taux élevé de NEET en Italie et un faible nombre de diplômé·es de l'enseignement supérieur (OECD, 2024 ; Rosina, 2023).

3. Méthodologie de la recherche

Le projet OrientaUnito⁴ propose des activités d'orientation (in)formatives destinées aux élèves de l'enseignement secondaire (lycées, instituts techniques et instituts professionnels) du Piémont, âgé·es de 15 à 20 ans⁵. Les parcours, conçus avec le soutien de psychologues, pédagogues et sociologues, ont été mis en place à partir de l'année scolaire 2022-23 et se poursuivront jusqu'en 2025-26. Ils s'étendent sur une durée d'un mois et demi et comprennent 15 heures réparties en 5 séances, au cours desquelles les participant·es sont accompagné·es dans la découverte de leurs modalités de choix, de leurs intérêts, de leurs valeurs professionnelles, de leurs compétences ainsi que des opportunités professionnelles (Ricchiardi & Lattanzi, 2023).

⁴ Pour plus d'informations, consultez : <https://www.unito.it/ricerca-e-innovazione/unito-il-pnrr/pnrr-orientaunito-percorsi-di-educazione-alla-scelta>

⁵ Celles et ceux-ci fréquentent les classes III, IV et V.

La présente recherche s'appuie sur les activités de suivi menées dès la première année, combinant des méthodes qualitatives et quantitatives afin d'analyser de manière approfondie et élargie les phénomènes liés à l'orientation des élèves dans un contexte dynamique et interconnecté (Salvadori, 2019).

La composante qualitative repose sur l'analyse de grilles d'observation et d'observations participantes réalisées lors des activités d'orientation. Les grilles d'observation, construites autour de thématiques basées sur les questions de recherche, ont concerné 6 classes et impliqué 75 élèves en 2022-23. En 2024-25, cette activité est encore en cours et les données présentées concernent celles recueillies auprès d'une classe IV d'un lycée et d'une classe IV d'un institut technique.

La composante quantitative repose sur des questionnaires administrés en ligne aux élèves à partir de l'année scolaire 2022-23. Ceux-ci ont permis de recueillir des données longitudinales pour chaque année scolaire (N=997 pour l'année scolaire 2022-23 et N=7936 pour 2023-24), à deux moments distincts, au début et à la fin du parcours d'orientation.

L'échantillon ici analysé (année scolaire 2022-23) comprend 997 élèves, participant·es aux parcours d'orientation financés par le PNR et mis en œuvre par l'Université de Turin (tableau 1). La répartition selon le genre met en évidence une légère prédominance de participantes (51 %) ; 69 % des répondant·es ont entre 15 et 17 ans, et la majorité provient de petites (42 %) et moyennes (39 %) communes. 45 % des élèves sont issu·es d'un lycée, 42 % d'un institut technique et 13 % d'un institut professionnel.

Tableau 1 • Description de l'échantillon des questionnaires aux élèves

	Catégorie	N	%
Genre	F	514	51 %
	M	466	47 %
	ND	17	2 %
Âge	15-17 ans	687	69 %
	18-20 ans	310	31 %
Lieu d'origine	Petit centre	423	42 %
	Centre de taille moyenne	388	39 %
	Grand centre	186	19 %
Type d'école	Lycée	446	45 %
	Institut technique	417	42 %
	Institut professionnel	134	13 %

Source : données du questionnaire destiné aux étudiants, année scolaire 2022-2023 (N=997) – OrientaUnito – Calculs par les auteurs.

De plus, en 2023-24, les questionnaires ont été étendus, avec un nombre de réponses limité, aux enseignant·es (N=56) ayant participé sur une base volontaire.

4. Résultats

Dans cette section, nous chercherons à approfondir les questions de recherche (section 1), en analysant les données quantitatives et qualitatives recueillies lors des activités de suivi menées dans le cadre du projet OrientaUnito.

4.1. Un avenir marqué par l'incertitude

L'analyse des questionnaires administrés aux élèves met en évidence que 64 % déclarent vouloir poursuivre leurs études après le diplôme, tandis que 27 % se disent incertain·es, révélant ainsi une situation d'indécision, bien que limitée.

L'une des phrases les plus significatives qui émergent de l'enquête qualitative est la suivante : « *J'ai peur de faire le mauvais choix et d'échouer* »⁶. L'urgence de prendre une décision concernant son avenir éducatif et/ou professionnel (généralement à 19 ans en Italie) suscite des réactions allant de l'inquiétude⁷ à l'anxiété manifeste⁸. De plus, avant le parcours d'orientation, 64 % des élèves affirment avoir une idée claire du métier qu'elles et ils souhaiteraient exercer. Après le parcours, toutefois, 20 % ont changé d'avis, soulignant la persistance des incertitudes. Ce résultat semble pouvoir être attribué à la fois à ce que l'on appelle « l'incertitude interne » et à « l'incertitude externe » (Bertolini, 2018).

4.2. Stéréotypes et orientation

Les parcours d'orientation incluent des moments de réflexion sur les stéréotypes. Ces derniers, en tant que raccourcis cognitifs, peuvent influencer la représentation des trajectoires éducatives et professionnelles, limitant ainsi l'éventail des possibilités imaginées par les élèves. Ils sont donc particulièrement pertinents pour l'orientation, qui vise à façonner les parcours futurs, et pourraient constituer une réponse efficace pour tenter de déconstruire et dépasser ces préjugés.

Tableau 2 • Poursuite des études

Vous souhaitez poursuivre vos études ?					
Variable	Catégorie	Oui (%)	Non (%)	Ne sais pas (%)	Total
Genre	F	75	6	19	100 %
	M	52	14	34	100 %
	ND	59	6	35	100 %
Type d'école	Lycée	89	1	10	100 %
	Institut technique	47	14	39	100 %
	Institut professionnel	34	26	40	100 %
Niveau d'études des parents					100 %
Tous deux diplômés de l'université	Non	61	10	29	100 %
	Oui	83	3	14	100 %
Seule la mère est diplômée	Non	62	10	28	100 %
	Oui	76	4	20	100 %
Seul le père est diplômé	Non	63	10	27	100 %
	Oui	74	5	21	100 %

Source : données du questionnaire destiné aux étudiants, année scolaire 2022-2023 (N=997) – OrientaUnito – Calculs par les auteurs.

⁶ Classe de IV, Institut Professionnel Accueil Touristique et Technicien Touristique, année scolaire 2023-24.

⁷ Classe de IV, Institut Technique Touristique, observation participante 2024-25.

⁸ Classe de IV, Lycée Sciences Appliquées, observation participante 2024-25.

En particulier, les questionnaires (tableau 2) révèlent que les élèves filles sont plus enclines à poursuivre leurs études (75 % contre 52 % des garçons), tandis que les élèves garçons affichent un taux plus élevé d'indécision (34 % contre 19 % des filles) et de réponses négatives (14 % contre 6 %).

Un autre facteur déterminant est le type d'établissement fréquenté. La volonté de poursuivre les études est nettement plus marquée parmi les élèves des lycées (89 %), comparé aux élèves des instituts techniques (47 %) et des instituts professionnels (34 %). Dans les instituts techniques et professionnels, la proportion de celles et ceux qui répondent « Je ne sais pas » augmente également (environ 39 % dans les deux cas), signe d'une plus grande incertitude quant aux perspectives d'avenir. Par ailleurs, c'est dans les instituts professionnels que l'on observe le pourcentage le plus élevé d'élèves qui ne souhaitent pas poursuivre leurs études (26 %).

Concernant les stéréotypes liés à l'origine sociale, le niveau d'études des parents a été utilisé comme variable *proxy*. Ce facteur s'avère déterminant dans la construction des attentes éducatives. Le pourcentage d'élèves déclarant vouloir poursuivre leurs études est significativement plus élevé parmi celles et ceux dont les deux parents sont diplômé·es de l'enseignement supérieur (83 %), comparé aux élèves issu·es de familles ayant un niveau d'instruction plus faible (61 % parmi celles et ceux dont aucun parent n'est diplômé·e).

Tableau 3 • Choix professionnel et changements après le parcours d'orientation

		Vous savez déjà quelle profession vous souhaitez exercer ?		Après la formation, avez-vous changé d'avis sur la profession que vous vous imaginiez « faire quand vous serez grand » ?		Total
Variable	Catégorie	Oui (%)	Non (%)	Oui (%)	Non (%)	100 %
Genre	F	60 %	40 %	20 %	80 %	100 %
	M	68 %	32 %	20 %	80 %	100 %
	ND	70 %	30 %	30 %	70 %	100 %
Type d'école	Lycée	54 %	46 %	20 %	80 %	100 %
	Institut technique	70 %	30 %	18 %	82 %	100 %
	Institut professionnel	80 %	20 %	27 %	73 %	100 %
Niveau d'études des parents						100 %
Tous deux diplômés de l'université	Non	65 %	35 %	21 %	79 %	100 %
	Oui	56 %	44 %	16 %	84 %	100 %
Seule la mère est diplômée	Non	64 %	36 %	21 %	79 %	100 %
	Oui	63 %	37 %	16 %	84 %	100 %
Seul le père est diplômé	Non	64 %	36 %	20 %	80 %	100 %
	Oui	62 %	38 %	19 %	81 %	100 %

Source : Élaboration par les auteurs des données du questionnaire destiné aux étudiants, a.s 2022.2023 (N=997) – OrientaUnito.

En comparant les résultats des questionnaires administrés avant et après le parcours d'orientation, plusieurs éléments intéressants émergent. Si l'on observe la variable de genre (tableau 3), avant l'orientation, les garçons avaient des idées plus arrêtées : 68 % d'entre eux savaient déjà quel métier ils souhaitaient exercer, contre 60 % de filles. Après le parcours, toutefois, les variations entre les deux groupes sont minimes. 20 % des filles et 20 % des garçons ont changé d'avis, signe que l'expérience a eu un impact similaire, indépendamment du genre.

Les différences sont en revanche plus marquées selon les parcours scolaires. Les élèves des lycées sont celles et ceux qui, à l'entrée dans le programme, se sentaient le moins assuré·es quant à leur avenir professionnel : seulement 54 % avaient déjà une idée claire. Dans les parcours plus professionnalisants, comme les instituts techniques et professionnels, les pourcentages étaient plus élevés, respectivement 70 %

et 80 %. Après le parcours, les élèves des instituts professionnels sont celles et ceux qui ont le plus reconsidéré leur choix, avec 27 % qui ont changé d'avis. Viennent ensuite les lycéen·nes, avec 20 %, tandis que dans les instituts techniques, la proportion baisse à 18 %. Ce résultat pourrait refléter la situation selon laquelle les élèves, suivant des formations plus professionnalisantes, ont eu l'opportunité de découvrir de nouvelles possibilités ou de réévaluer leurs choix.

Certaines activités menées au cours des parcours visent spécifiquement à déconstruire les préjugés. La recherche qualitative permet de rendre compte plus directement des tentatives de sensibilisation des élèves à leur existence, afin de les reconnaître et de les surmonter. Une activité en particulier consiste à deviner la profession de personnes présentées en photo. Les résultats mettent en évidence la persistance des stéréotypes liés au genre et à l'origine migratoire. Par exemple, les élèves ont tendance à penser que les femmes n'occupent pas des rôles de direction, mais des fonctions davantage orientées vers le soin des personnes. Ce phénomène est particulièrement illustré par l'image d'une jeune femme asiatique, immédiatement identifiée comme masseuse par la majorité des participant·es⁹, révélant ainsi, en plus des stéréotypes de genre, ceux liés à l'origine migratoire. Cela souligne l'importance d'intégrer dans les parcours d'orientation des activités visant à déconstruire les stéréotypes, en réaffirmant que les compétences professionnelles ne dépendent ni de l'appartenance sociale ni de l'origine culturelle.

4.3. Connaissance du marché du travail et des compétences requises

Dans le cadre de la transition école-travail, il est essentiel d'examiner comment les élèves perçoivent le marché du travail et les compétences nécessaires pour s'y insérer. Les questionnaires révèlent plusieurs éléments. Plus de 42 % des élèves considéraient leur avenir professionnel avec une grande inquiétude (tableau 4). Après le parcours d'orientation, une légère amélioration est observée : ce pourcentage diminue à 31 %. À la fin du parcours, le nombre de celles et ceux qui estiment que l'insertion professionnelle est difficile augmente légèrement. Ces éléments pourraient indiquer une montée en confiance des élèves en leurs propres capacités, accompagnée d'une vision plus concrète des opportunités disponibles.

En ce qui concerne le genre, près de la moitié des filles (46 %) considéraient qu'il serait très difficile de trouver un emploi, contre 37 % des garçons. Après le parcours, cette perception s'améliore, bien que les garçons restent légèrement plus confiants. Les élèves des instituts professionnels ressentaient initialement plus d'anxiété que leurs homologues des lycées. Après le parcours, une amélioration générale est constatée, avec une baisse plus marquée de cette anxiété chez celles et ceux fréquentant les instituts professionnels.

Le contexte familial joue également un rôle important : les élèves dont les parents sont diplômé·es de l'enseignement supérieur se montraient plus préoccupé·es (53 %) que celles et ceux dont les parents avaient un niveau d'éducation plus faible. Cependant, après le parcours, tous les groupes manifestent une plus grande confiance dans leur avenir professionnel.

Ces résultats trouvent également un écho dans les observations participantes, qui révèlent une perception très stéréotypée du marché du travail. Bien que les élèves affirment que trouver un emploi est difficile, elles et ils ne semblent pas se rendre compte des conséquences de cette affirmation. Dans une classe¹⁰, lors de la consultation des statistiques du marché du travail sur le site www.atlantedelleprofessioni.it¹¹, les taux d'emploi et de chômage étaient perçus comme des chiffres abstraits, éloignés et incompréhensibles, dont les implications leur échappaient. D'autres données ont toutefois suscité surprise et une réflexion. Les élèves ont trouvé excessif et difficilement compréhensible que, dans certains domaines disciplinaires, le temps moyen pour trouver un emploi (c'est-à-dire le temps mesuré uniquement pour les personnes ayant effectivement trouvé un poste) dépasse souvent six mois.

⁹ Classe IV, Institut technique touristique, observation participante 2024-25 et Classe IV, lycée des sciences appliquées, observation participante 2024-25

¹⁰ Classe IV, Institut technique touristique, observation participante 2024-25

¹¹ Le site « Atlante delle Professioni » est un projet de l'Université de Turin qui regroupe les fiches descriptives de plus de 170 professions, détaillant les activités exercées, les environnements et conditions de travail, les parcours de formation ainsi que les compétences requises. Il constitue un outil facilement consultable, permettant d'inciter les jeunes à se confronter à la réalité concrète du monde du travail et à identifier ses éléments clés.

Tableau 4 • Perception de la difficulté à trouver un emploi et niveau de connaissance des professions

Question	Réponses	Avant (%)	Après (%)
Je pense qu'il est très difficile de trouver un emploi	Non	14 %	22 %
	Oui	44 %	47 %
	Assez	42 %	31 %
Total		100 %	100 %
Je sais comment me renseigner sur les professions qui m'intéressent	Non	20 %	5 %
	Oui	49 %	39 %
	Assez	31 %	56 %
Total		100 %	100 %

Source : élaboration par les auteurs des données du questionnaire destiné aux étudiants, année scolaire 2022-2023 (N=997) - OrientaUnito ; confrontation questionnaire initial et final.

Un autre aspect important concerne la perception des compétences. L'analyse des questionnaires révèle que 57 % des élèves estiment posséder des compétences seulement partiellement adaptées, que 37 % se sentent confiants et que 7 % ne se reconnaissent aucune compétence. Cela met en évidence un sentiment d'incertitude généralisé. La situation est d'autant plus complexe qu'en Italie les investissements en formation et en outils de soutien à l'insertion professionnelle restent limités (Rosina, 2023) et les jeunes ont eux-mêmes le sentiment de ne pas disposer des ressources suffisantes pour affronter les défis du monde du travail. L'école fournit des connaissances et des compétences, mais elle ne les relie pas toujours efficacement aux exigences du marché, laissant aux jeunes la responsabilité de combler cet écart par leur propre expérience (Pastore, Quintano & Rocca, 2021).

Dans la majorité des cas, cependant, les jeunes n'ont pas eu l'occasion de se confronter au monde du travail : elles et ils manquent donc d'expérience et de repères. Par exemple, dans les classes observées en 2025¹², seul·es quelques élèves avaient envoyé un CV, passé un entretien ou exercé une activité professionnelle.

Par ailleurs, une faible conscience des compétences acquises et de leur applicabilité professionnelle est observée ; certain·es ont même du mal à les identifier et à les relier aux moments clés de leur parcours de vie¹³, ainsi qu'à la réalité concrète du travail et à leur avenir professionnel¹⁴.

L'un des obstacles majeurs reste la difficulté à trouver des informations claires et fiables sur les professions et les opportunités de carrière : « *Quand je pense à mon avenir, j'ai l'impression de ne pas avoir assez d'informations* »¹⁵. C'est précisément cette soif de connaissance qui suscite l'intérêt des élèves pour toutes les activités, y compris celles de nature plus informative que pratique, portant sur les parcours universitaires, les professions et l'accès au marché du travail¹⁶. Toutefois, elles et ils semblent très désorienté·es quant aux sources où chercher et identifier les informations pertinentes, ce qui accentue encore leur sentiment d'incertitude face à l'avenir. C'est pourquoi certaines activités, conçues pour réfléchir aux caractéristiques des emplois souhaités ou non, se concentrent sur l'illustration d'aspects pratiques tels que le travail en horaires décalés, les contrats à durée déterminée, le travail à temps partiel, salarié ou indépendant.

Ces observations se retrouvent également dans l'analyse des questionnaires (tableau 4) : avant le parcours, seulement 31 % des élèves savaient comment approfondir leur connaissance des professions, tandis qu'après l'orientation, cette proportion s'élève à 56 %. Après le parcours d'orientation, le pourcentage d'élèves ayant une faible conscience de leurs compétences diminue à 5 %. En revanche, la catégorie ayant une forte connaissance des professions et des compétences requises atteint 56 %, indiquant qu'une majorité d'élèves

¹² Classe IV lycée sciences appliquées et classe IV institut technique touristique, observation participante 2024-25.

¹³ Classe IV institut technique touristique, observation participante 2024-25.

¹⁴ Cela a été constaté dans les observations participantes menées depuis 2022 jusqu'aux plus récentes de 2025, en passant par les grilles d'observation des consultant·es (2023-24).

¹⁵ Classe IV prof. accueil touristique et technicien·ne touristique, grilles d'observation des consultant·es 2023-24.

¹⁶ Grilles d'observation de nombreux·ses consultant·es (2023-24).

possède désormais une meilleure compréhension des ressources à mobiliser pour s'informer sur les professions.

Ces résultats s'inscrivent dans un cadre plus large, où l'orientation apparaît comme un levier clé pour combler l'écart entre formation et réalité du travail, dans un système où le contexte socio-économique, les politiques de protection sociale et les dynamiques du capital culturel et économique influencent profondément les aspirations et les choix des jeunes (Lodigiani, 2005 ; Bertolini, 2018 ; Bertolini *et al.*, 2022).

Conclusions

Malgré des variations selon le type d'établissement où se déroule l'orientation, le genre des élèves et les activités proposées ainsi que leurs modalités de mise en œuvre (Ricchiardi, Torre & Lattanzi, 2023), les parcours semblent, bien que de manière limitée, élargir l'horizon des choix des élèves qui y participent.

Les observations participantes montrent que, peut-être en raison de leur nouveauté, ces parcours parviennent à encourager les jeunes à mieux se connaître et à se confronter à la réalité de leur avenir éducatif et/ou professionnel. L'un des apports les plus ambitieux et significatifs du parcours réside dans le processus d'*empowerment* dans lequel il engage les élèves, en les poussant à se confronter à la réalité concrète des activités éducatives et professionnelles qui les attendent, et en les mettant en situation de rechercher et d'évaluer par elles et eux-mêmes les informations nécessaires pour faire des choix éclairés, en étant conscient-es que l'incertitude fait partie intégrante du processus décisionnel et qu'il est donc opportun d'envisager plusieurs solutions possibles.

Cet aspect trouve un écho dans une question ouverte posée aux enseignant-es pour recueillir leurs retours :

« Nous avons pu constater un impact positif sur nos élèves [de troisième et de quatrième année], qui ont atteint un niveau plus élevé de conscience de leurs intérêts, de leurs aptitudes et de leurs compétences, avec une vision plus claire de leur parcours futur. Quelle que soit leur décision dans un an, elles et ils seront enfin conscient-es. Déjà maintenant, elles et ils ne répondent plus "je ne sais pas" à la question traditionnelle "que feras-tu après ?" »¹⁷.

Les différences d'efficacité du parcours (plus marquées chez les filles que chez les garçons et dans les lycées par rapport aux instituts techniques et professionnels, cf. Ricchiardi *et al.*, 2023) indiquent d'une part que les modalités d'orientation et les activités proposées ne suffisent pas à réduire les inégalités liées au genre et à l'origine sociale. Il est cependant nécessaire d'élargir les possibilités d'une orientation éducative qui, en Italie, permettrait d'affranchir les choix scolaires et professionnels de l'influence exclusive de la famille afin de réduire les inégalités culturelles et sociales. Un élément qui émerge est une prise de conscience accrue des élèves à l'égard de leurs choix et l'importance de leur présenter des outils facilitant la mise en relation entre jeunes et réalité actuelle du marché du travail. Dans ce contexte, des dispositifs comme l'*Atlante delle Professioni* peuvent jouer un rôle clé, en aidant les jeunes à mieux comprendre les compétences requises dans différents secteurs professionnels et à élargir leurs perspectives. En outre, une orientation efficace ne devrait pas se limiter à une fonction informative, mais aussi se concevoir comme un soutien aux jeunes dans l'affrontement de l'incertitude, en les aidant à développer des stratégies de choix éclairées.

¹⁷ Questionnaire aux enseignant-es 2023-24.

Bibliographie

- Appadurai, A. (2014). *Il futuro come fatto culturale: Saggi sulla condizione globale*. Raffaello Cortina.
- Barbieri, P. (2011). Italy: No Country for Young Men (and Women): The Italian Way of Coping with Increasing Demands for Labour Market Flexibility and Rising Welfare Problems. In H.-P. Blossfeld, S. Buchholz, D. Hofäcker, & K. Kolb (Éds.), *Globalized Labour Markets and Social Inequality in Europe* (p. 108-145). Palgrave Macmillan UK.
- Bernardi, F. & Nazio, T. (2005). Globalization and the transition to adulthood in Italy. In H. P. Blossfeld, E. Klijzing, M. Mills, & K. Kurz (Éds.), *Globalization, uncertainty and youth in society* (p. 359-385). Routledge.
- Bertolini, S. (Éd.). (2018). *Giovani senza futuro? Insicurezza lavorativa e autonomia nell'Italia di oggi*. Carocci.
- Bertolini, S., Borgna, C., & Romanò, S. (Éds.). (2022). *Il lavoro cambia e i giovani che fanno? : Tra struttura, aspirazioni e percezioni*. Franco Angeli.
- Cavalli, A. (2023). L'età dell'incertezza. *il Mulino*, 4, 15-31.
- Dubet, F. (2019). Inégalités scolaires : Structures, processus et modèles de justice : Le débat en France au cours des cinquante dernières années. *Revue européenne des sciences sociales*, 572(2), 111-136.
- Felouzis, G. (2024). *Les inégalités scolaires*. Humensis.
- Ferrera, M. (1996). The « Southern Model » of Welfare in Social Europe. *Journal of European Social Policy*, 6(1), 17-37.
- Gosetti, G. (2022). *La qualità della vita lavorativa. Lineamenti per uno studio sociologico*. Angeli.
- IRES Piemonte. (2024). *Osservatorio Istruzione e Formazione professionale—Piemonte 2024*. IRES.
- Lodigiani, R. (2005). Orientare alla scelta nella società dell'incertezza tra riflessività e responsabilità. *Studi di Sociologia*, 43(3), 317-341.
- Negri, N. & Filandri, M. (2010). *Restare di ceto medio: Il passaggio alla vita adulta nella società che cambia*. Il mulino.
- Nussbaum, M. C. (2003). *Capacità personale e democrazia sociale*.
- OECD. (2024). *Education at a Glance 2024* (OECD INDICATORS). OECD Publishing.
- Pastore, F., Quintano, C. & Rocca, A. (2021). Una riflessione sulla durata della transizione scuola-lavoro in Italia. *Scuola democratica*, 2, 253-277.
- Regini, M. (2000). *Modelli di capitalismo: le risposte europee alla sfida della globalizzazione*. Roma-Bari : Laterza.
- Ricchiardi, P. & Lattanzi, T. (2023). Educational, Vocational and Career Orientation Pathways for High School Students. *Form@re – Open Journal per la formazione in rete*, 23(2), 209-227.
- Ricchiardi, P., Torre, E. M. T. & Lattanzi, T. (2023). Percorsi di educazione alla scelta: Valutazione dell'efficacia differenziale. *Lifelong Lifewide Learning*, 20(43), 246-266.
- Rizza, R. & Scarano, G. (2019). *Nuovi modelli di politica del lavoro*. EGEA.
- Rosina, A. (2023). Un debole rinnovo generazionale. *il Mulino*, 4, 32-40.

- Salvadori, I. (2019). Approcci misti nella ricerca educativa: Cosa sono? Da dove provengono? Dove sono diretti? Origini e prospettive future. *Formazione & insegnamento*, 17(3), 194-205.
- Saraceno, C. (1994). The ambivalent familism of the Italian welfare state. *Social Politics: International Studies in Gender, State & Society*, 1(1), 60-82.
- Sennett, R. (2006). *La cultura del nuovo capitalismo*. Il mulino.
- Unt, M., Gebel, M., Bertolini, S., Deliyanni-Kouimtzi, V. & Hofäcker, D. (2021). *Social Exclusion of Youth in Europe: The Multifaceted Consequences of Labour Market Insecurity*. Policy Press.

Atelier 10

Régulations et parcours : inégalités sur le marché du travail

Un accès inégal à l'obtention d'un nouveau diplôme en début de vie active

Alexie Robert*

Introduction

La France est historiquement marquée par une forte valorisation de la formation initiale. Van de Velde (2015) soulignait, en comparaison d'autres pays européens, l'importance du diplôme en France avec une « *extrême valorisation du diplôme initial tout au long de la vie* ». Elle évoque la question de l'orientation pour la jeunesse comme un enjeu majeur des parcours avec un rapport au temps marqué par la pression à l'avancement et par l'absence de droit à l'erreur avec « *une absence de retour envisagé aux études qui contribue à des trajectoires académiques continues, peu cumulées à l'emploi, et amorcées de façon précoce* ». Les trajectoires de formation sont ainsi plus souvent linéaires (Ferry, 2023) et dominées par l'enjeu de l'obtention du diplôme final, marquant l'entrée dans la période d'insertion professionnelle. Les reprises d'études n'apparaissent donc pas *a priori* comme une étape classique dans les parcours des jeunes avec des parcours d'études non linéaires jugés ensuite défavorablement par les recruteurs sur le marché du travail (Albandea, 2020). Toutefois, à tous les niveaux de diplôme, leur accroissement depuis une vingtaine d'années est évoqué dans plusieurs articles (exemple : Canals & Landrier 2020) et clairement repéré par les enquêtes Génération : « *Le nombre de jeunes qui reprennent des études notables dans les sept années suivant la fin de leur formation initiale augmente, passe de 14 % pour les jeunes ayant fini leurs études en 1998 (dont 4 % en alternance) à 23 % pour les jeunes de la Génération 2010 (dont 7 % sous forme d'alternance)* » (Robert, 2020). Les reprises d'études apparaissent également différentes selon l'origine sociale des individus. Mora et Robert (2017) soulignent que, parmi les jeunes qui obtiennent un nouveau diplôme dans les 5 ans qui suivent leur sortie de formation initiale en 2010, ceux disposant d'emblée d'un capital scolaire ou social élevé semblent répondre plus souvent à l'ambition de progresser dans une carrière professionnelle qu'à celle de pallier des difficultés d'insertion sur le marché du travail.

Pour faire suite à ces travaux de recherche, cette étude s'intéresse, sur une enquête plus récente, au profil des jeunes qui obtiennent un nouveau diplôme au cours des premières années qui suivent leur sortie du système éducatif. Les données mobilisées pour cela sont celles de l'enquête 2023 auprès de la Génération 2017, c'est-à-dire des jeunes sortis du système éducatif au cours de l'année scolaire 2016-2017, tous niveaux de diplômes et spécialités confondus (voir encadré ci-après). En effet, pour mieux documenter les reprises d'études, cette enquête comporte un module de questions permettant de décrire, le cas échéant, le plus haut diplôme obtenu par les enquêtés au cours de leurs six premières années de vie active, peu importe la modalité d'obtention de celui-ci (voie scolaire, alternance, cours du soir, VAE, sans formation, etc.). La date d'obtention du diplôme, ainsi que la date de début de la formation (le cas échéant) sont également recueillies permettant de situer cette nouvelle diplomation dans les parcours des individus dont on connaît par ailleurs la situation professionnelle mois par mois durant leurs six premières années de vie active.

* Céreq.

Données mobilisées

Les données de l'enquête Génération 2017 conduite en 2023 sont représentatives au niveau national des individus primo-sortants de formation initiale durant l'année scolaire 2016-17, tous niveaux de diplôme confondus. Elles permettent d'analyser le parcours professionnel des jeunes durant leurs six premières années de vie active.

Le champ de l'enquête Génération 2017 comprend l'ensemble des primo-sortants du système éducatif entre octobre 2016 et décembre 2017, âgés de 35 ans ou moins, de nationalité française ou étrangère et inscrits dans un établissement de formation durant l'année scolaire 2016-17 en France métropolitaine et dans les DROM, résidant en France ou à l'étranger au moment de l'enquête. Les jeunes qui ont interrompu leurs études pour une durée supérieure ou égale à 17 mois (sauf pour raisons de santé) sont exclus du champ, tout comme les jeunes ayant repris leurs études en formation initiale pendant l'année suivant leur entrée sur le marché du travail. Les jeunes ayant repris des études hors formation initiale (cours du soir, formation continue, etc.) lors de la première année de vie active sont conservés dans le champ puisque leur activité principale ne relève pas de la formation initiale.

Cette étude aura ainsi pour objectif d'analyser, à tous les niveaux de diplômes, les inégalités d'accès à l'obtention d'un diplôme post formation initiale. Avec l'accroissement du nombre de reprises d'études, les nouveaux diplômes sont-ils aussi souvent obtenus par les jeunes quelle que soit leur origine ? Existe-t-il des inégalités de genre dans l'obtention de ces nouveaux diplômes ? Les caractéristiques du nouveau diplôme obtenu (écart de niveau et/ou de spécialité par rapport au diplôme préparé en fin de formation initiale) varient-elles selon le genre et l'origine sociale ? Ces questions seront analysées en tenant compte notamment du parcours scolaire antérieur et du parcours vécu sur le marché du travail avant la reprise d'études.

1. Qui sont les jeunes qui obtiennent un nouveau diplôme après avoir quitté le système éducatif ?

1.1. Un effet du parcours scolaire

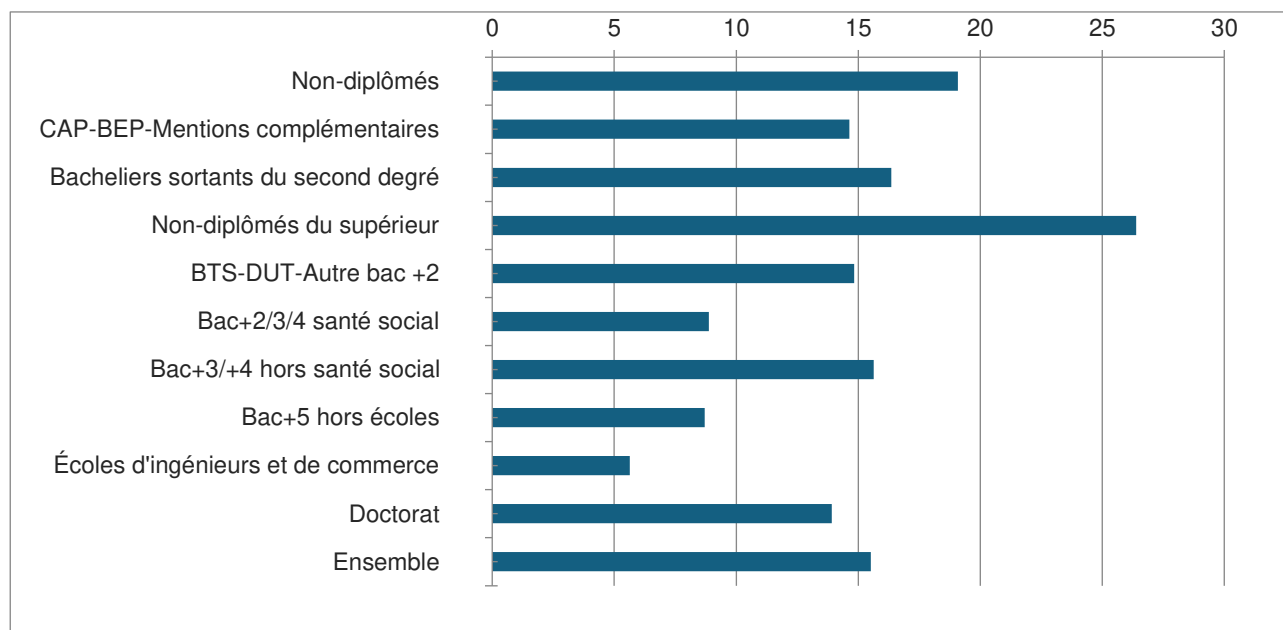
D'après l'enquête Génération, parmi l'ensemble des jeunes sortis de formation initiale en 2017, tous niveaux de diplôme confondus, 16 % obtiennent un nouveau diplôme au cours des six années suivantes. Ce chiffre est de 15 % parmi les sortants de l'enseignement supérieur et de 17 % parmi les sortants de l'enseignement secondaire.

Selon le niveau de diplôme atteint en fin de formation initiale, les chances sont très variables d'obtenir un nouveau diplôme dans les six années suivantes. Les jeunes obtenant cette nouvelle certification sont, au premier chef, les sortants dont le plus haut niveau de diplôme est un baccalauréat et ceux dont la fin de formation initiale est associée à un échec au diplôme visé. Les sortants sans diplôme de l'enseignement supérieur, souvent des bacheliers technologiques ou généraux, constituent ainsi le groupe le plus enclin à obtenir un nouveau diplôme au cours de leurs six premières années de vie active (26 % contre 11 % des diplômés du supérieur), suivis par les diplômés de licences générales littéraires (24 %) puis les sortants directs après l'obtention de leur baccalauréat général ou technologique (23 %) et les sortants sans diplôme de l'enseignement secondaire (19 %) (graphique 1). Parmi l'ensemble de la cohorte, 21 % des jeunes n'ayant pas obtenu le diplôme préparé en 2017 ont obtenu un nouveau diplôme dans les six années suivantes contre seulement 12 % de ceux qui ont fini leurs études en validant leur diplôme. Cette étude montre ainsi que la notion d'échec dans l'enseignement secondaire et supérieur devrait être relativisée et nécessite d'être mesurée à distance de la première sortie de formation initiale.

L'obtention d'un nouveau diplôme en début de vie active est aussi plus fréquente chez les jeunes dont le diplôme détenu en 2017 a davantage un statut de diplôme intermédiaire orienté vers la poursuite d'études que de diplôme professionnalisant orienté vers l'insertion : c'est ainsi le cas de 23 % des diplômés de

licence générale (en particulier de spécialités littéraires) contre 9 % des licences professionnelles. Cela peut s'expliquer, d'une part, par le fait que ces diplômes sont moins directement adaptés aux attentes des recruteurs sur le marché du travail, entraînant souvent une insertion professionnelle moins favorable, que pour les diplômes professionnels. D'autre part, l'engagement de ces jeunes dans des formations dont l'objectif est souvent de les amener à un niveau de diplôme supérieur suggère une plus grande appétence et préparation de ces jeunes pour les reprises d'études. À l'inverse, l'obtention d'un nouveau diplôme est plus rare parmi les titulaires d'un diplôme d'une école de commerce (7 %) ou d'ingénieurs (5 %) ainsi que les autres diplômés de niveau bac+5 ou d'un diplôme de bac+2/3/4 en santé social (9 %) (graphique 1) – des niveaux de diplômes aux conditions d'insertion particulièrement favorables.

Graphique 1 • Part de jeunes ayant obtenu un nouveau diplôme dans les 6 ans suivant la fin de la formation initiale selon le plus haut niveau de diplôme détenu en 2017 (en %)



Note de lecture : 19 % des jeunes qui sont sortis non diplômés de l'enseignement secondaire en 2017 ont obtenu un nouveau diplôme dans les 6 années suivantes.

Champ : ensemble des jeunes de l'enquête 2023 auprès de la Génération 2017.

Source : Céreq, enquête 2023 auprès de la Génération 2017.

La spécialité de formation a également son importance au sein des diplômes professionnels : les jeunes issus de spécialités tertiaires reprennent plus souvent que ceux issus des spécialités industrielles. À titre d'exemple, pour les sortants diplômés de bac professionnel : 17 % des spécialités tertiaires sont concernés contre 9 % des spécialités industrielles. De même, pour les diplômés de master, les jeunes issus de spécialités littéraires obtiennent deux fois plus souvent un nouveau diplôme (10 % contre 5 % dans les spécialités scientifiques) lors de leurs six premières années de vie active. Cette plus forte proportion s'explique par une insertion professionnelle moins favorable qu'à l'issue des spécialités tertiaires/littéraires pour ces deux diplômes.

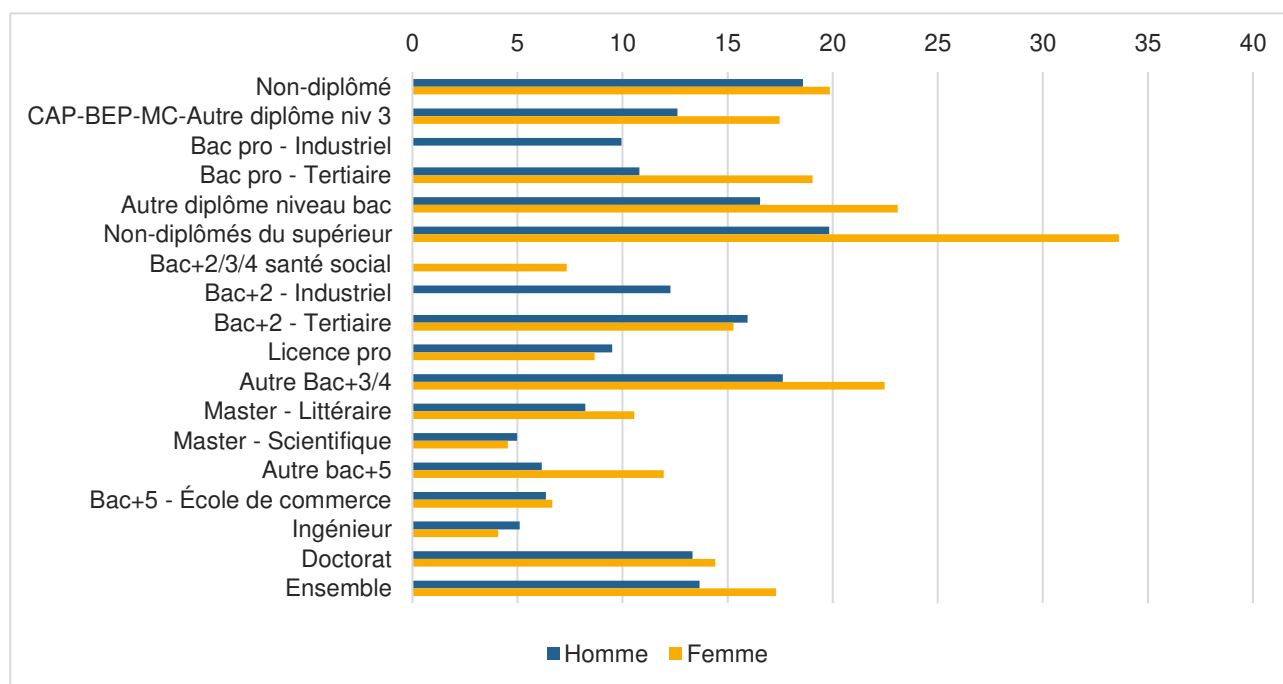
À caractéristiques égales (parcours sur le marché du travail et caractéristiques sociodémographiques) par ailleurs, on retrouve une appétence plus forte pour l'obtention d'un nouveau diplôme des sortants de l'enseignement secondaire, des sortants non diplômés de l'enseignement supérieur et des diplômés de niveau bac+2 par rapport aux autres diplômés du supérieur (modèle 1 en annexe). On retrouve également à profil égal par ailleurs, une probabilité plus élevée d'obtenir un nouveau diplôme dans les 6 premières années de vie active pour les jeunes dont le plus haut niveau de diplôme est de spécialité littéraire ou tertiaire. De même, celle-ci est plus élevée pour les jeunes sortants d'un établissement privé et ceux ayant effectué un séjour à l'étranger durant leurs études. Les jeunes dont la dernière année d'études en 2017 a été effectuée en alternance ont en revanche une probabilité d'obtenir un nouveau diplôme dans les six années suivantes plus faible.

Ces diplômes acquis après la sortie font également plus souvent suite à une interruption de scolarité contrainte – en raison de difficultés personnelles – ou une poursuite empêchée. Les jeunes qui obtiennent un nouveau diplôme sont ainsi plus nombreux parmi celles et ceux qui indiquent avoir arrêté les études en 2017, suite à un refus dans une formation (23 %), des raisons personnelles ou familiales (23 %), des résultats insuffisants (20 %) ou encore une formation trop éloignée du domicile (18 %) ou une absence d'employeur trouvé pour une formation en alternance (18 %). Au contraire, seuls 11 % des jeunes ayant quitté le système éducatif en ayant atteint le niveau de formation souhaité obtiendront un nouveau diplôme en début de vie active. À profil sociodémographique, scolaire et professionnel égal par ailleurs, on retrouve une probabilité plus forte de reprendre des études chez les jeunes n'ayant pas atteint le niveau d'étude souhaité à leur sortie du système éducatif ou ayant été refusés pour entrer dans la formation de leur choix (ou échec au concours d'entrée). Les jeunes ayant quitté le système éducatif par lassitude des études sont eux moins enclins à retourner ensuite en formation pour obtenir un nouveau diplôme.

1.2. Un effet du genre

Des différences selon le genre sont également visibles : pour la plupart des niveaux de diplôme détenus en 2017, les femmes obtiennent plus souvent un nouveau diplôme dans les six années suivantes. Les écarts constatés dans le graphique 2 sont en partie dûs à des écarts de spécialité puisque les femmes sont plus nombreuses dans les spécialités littéraires ou tertiaires pour lesquelles la proportion de nouvelles diplomations est plus importante. Cela étant dit, la probabilité d'obtenir un nouveau diplôme reste plus élevée pour les femmes même lorsqu'on l'estime à origines sociales, diplômes, conditions d'arrêt d'études et premiers pas sur le marché du travail similaires (modèle 1 en annexe).

Graphique 2 • Part de jeunes ayant obtenu un nouveau diplôme dans les 6 ans suivant la fin de la formation initiale selon le genre et le plus haut niveau de diplôme détenu en 2017 (en %)



Note de lecture : parmi les jeunes qui sont sortis non diplômés de l'enseignement secondaire en 2017, 19 % des hommes et 20 % des femmes ont obtenu un nouveau diplôme dans les 6 années suivantes.

Champ : ensemble des jeunes de l'enquête 2023 auprès de la Génération 2017 (les résultats des femmes pour les baccalauréats professionnels et les bac+2 industriels et des hommes pour les diplômes de bac+2/3/4 santé social ne sont pas affichés en raison d'un effectif trop faible).

Source : Céreq, enquête 2023 auprès de la Génération 2017

1.3. Un effet de l'origine sociale et des difficultés financières

Toutes caractéristiques égales par ailleurs (voir modèle 1 en annexe), les jeunes issus de milieux favorisés (ménages avec deux parents cadres, à dominante cadre et à dominance intermédiaire¹) ont plus de chances d'obtenir un nouveau diplôme au cours de leurs six premières années de vie active que ceux issus d'un ménage à dominante employée, et davantage encore que les autres issus des milieux les moins favorisés. Pour ces derniers, plusieurs facteurs peuvent jouer en leur défaveur : auto-censure, effets de report dans le temps (notamment pour réussir à économiser assez d'argent), plus grandes difficultés à bénéficier d'un soutien de la famille pour financer un retour aux études, réticence plus grande à retourner à temps plein sur les bancs de l'école à cause de mauvaises expériences scolaires, etc. En revanche, l'origine migratoire (né en France avec au moins un parent né en France, né en France de deux parents étrangers ou né à l'étranger) ne semble pas avoir d'influence significative sur la probabilité d'obtenir un nouveau diplôme.

L'influence de difficultés financières déjà présentes pendant les études sur l'obtention d'un nouveau diplôme dans les six années suivantes se confirme. Les jeunes déclarant avoir arrêté leurs études en 2017 pour des raisons financières ou ayant eu une bourse sur critères sociaux sans aide de leurs parents pour financer leurs études ou ayant travaillé plus de 8 h par semaine pendant leurs études ou ayant contracté un prêt pour financer leurs études (critères d'approximation de difficultés financières potentielles à l'arrivée sur le marché du travail) semblent moins souvent, à profil égal par ailleurs, obtenir un diplôme post formation initiale. En revanche, habiter dans un quartier prioritaire de la politique de la ville ne semble pas avoir d'influence.

Enfin, la situation familiale a son importance dans le processus de retour au diplôme puisque les personnes vivant seules ou en colocation et sans enfant sont plus enclines à obtenir un nouveau diplôme en début de vie active.

1.4. Un effet des débuts de parcours professionnels

Parmi les jeunes ayant obtenu un nouveau diplôme en début de vie active, 91 % déclarent avoir suivi une formation pour l'obtenir. Trois mois avant le début de cette formation, 48 % étaient en emploi, 22 % en recherche d'emploi, 19 % étaient déjà en formation (pour obtenir un autre diplôme ou en fin de formation initiale pour ceux dont la formation à ce diplôme ne s'est pas faite dans un établissement scolaire) et 11 % dans une autre situation (de l'inactivité notamment). Ceci souligne des logiques de reprises d'études très différenciées selon les difficultés d'insertion professionnelle rencontrées par les jeunes à leur entrée dans la vie active.

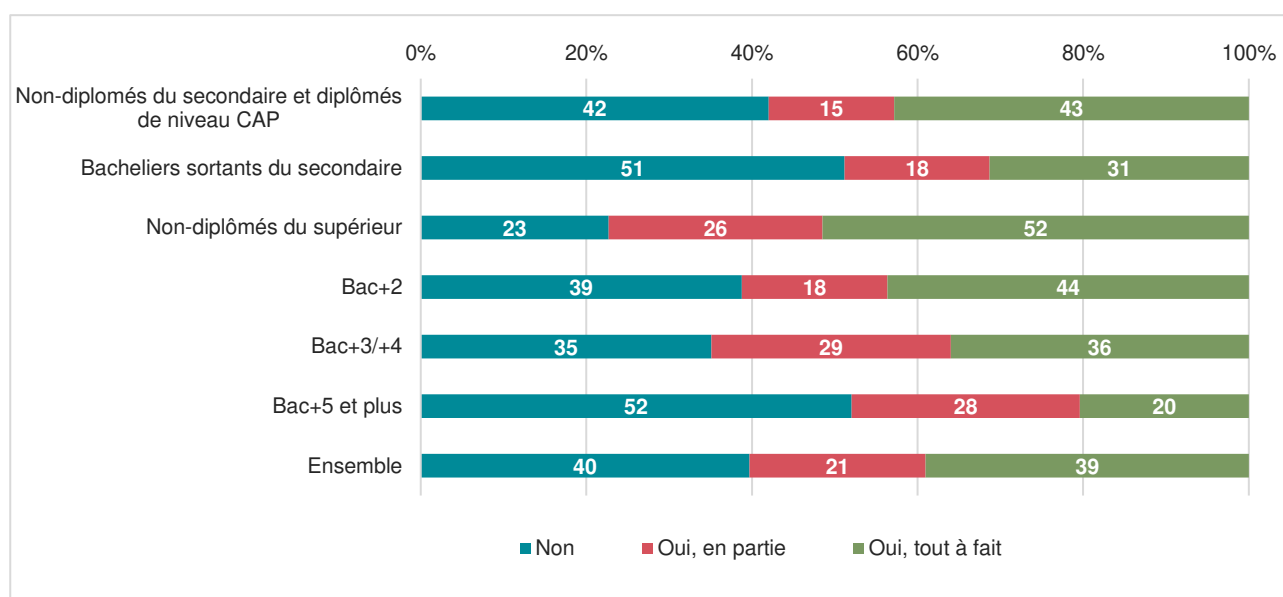
On s'intéresse maintenant à l'influence du début de parcours professionnel sur la probabilité d'obtenir un nouveau diplôme dans les six premières années de vie active, à caractéristiques scolaires et socio-démographiques égales par ailleurs (modèle 1 en annexe). Ainsi, les jeunes qui ont été majoritairement dans une situation hors de l'emploi, la recherche d'emploi ou la formation (c'est-à-dire inactivité, service civique, démarches de création d'entreprise, etc.) durant leurs six premiers mois de vie active sont significativement les plus enclins à obtenir un nouveau diplôme à profil égal par ailleurs, suivis par ceux qui ont connu sur cette période une situation favorable sur le marché du travail (situation d'emploi majoritaire). *A contrario*, ceux qui ont été majoritairement en recherche d'emploi lors de leurs débuts sur le marché du travail ont la probabilité la plus faible. À noter que, parmi les caractéristiques prises en compte dans le modèle, est inclus le fait d'habiter en Île-de-France à la fin des études car cette région propose une offre d'emplois plus importante que d'autres régions, mais cela ne semble pas influencer la probabilité d'obtenir un nouveau diplôme.

¹ Origine sociale des jeunes définies selon la PCS ménage de l'Insee.

2. Qui sont les jeunes qui se réorientent par rapport à leur formation initiale ?

Seuls 40 % des jeunes jugent que le nouveau diplôme qu'ils ont obtenu relève du même domaine que celui du dernier diplôme préparé en 2017 en formation initiale. Pour 21 % il s'agit au contraire en partie d'une réorientation professionnelle et, pour les 39 % restant, d'un changement total d'orientation (graphique 3). Les non diplômés de l'enseignement supérieur sont les plus nombreux à déclarer un changement d'orientation professionnelle : 52 % totalement et 26 % en partie. À l'opposé, 52 % des diplômés de niveau bac+5 et plus, et 51 % des jeunes quittant le système éducatif directement après leur baccalauréat considèrent que le nouveau diplôme obtenu ne correspond pas à un changement d'orientation professionnelle. Ces résultats sont confirmés à profil égal par ailleurs (modèle 2 en annexe).

Graphique 3 • Changement d'orientation professionnelle entre le diplôme préparé juste avant la sortie des études en 2017 et celui obtenu en début de vie active



Note de lecture : parmi l'ensemble des jeunes ayant obtenu un nouveau diplôme en début de vie active, 39 % déclarent que ce nouveau diplôme correspond à une réorientation totale par rapport au diplôme préparé à leur sortie du système éducatif en 2017.

Champ : jeunes ayant obtenu un nouveau diplôme durant leurs six premières années de vie active.

Source : Céreq, enquête 2023 auprès de la Génération 2017

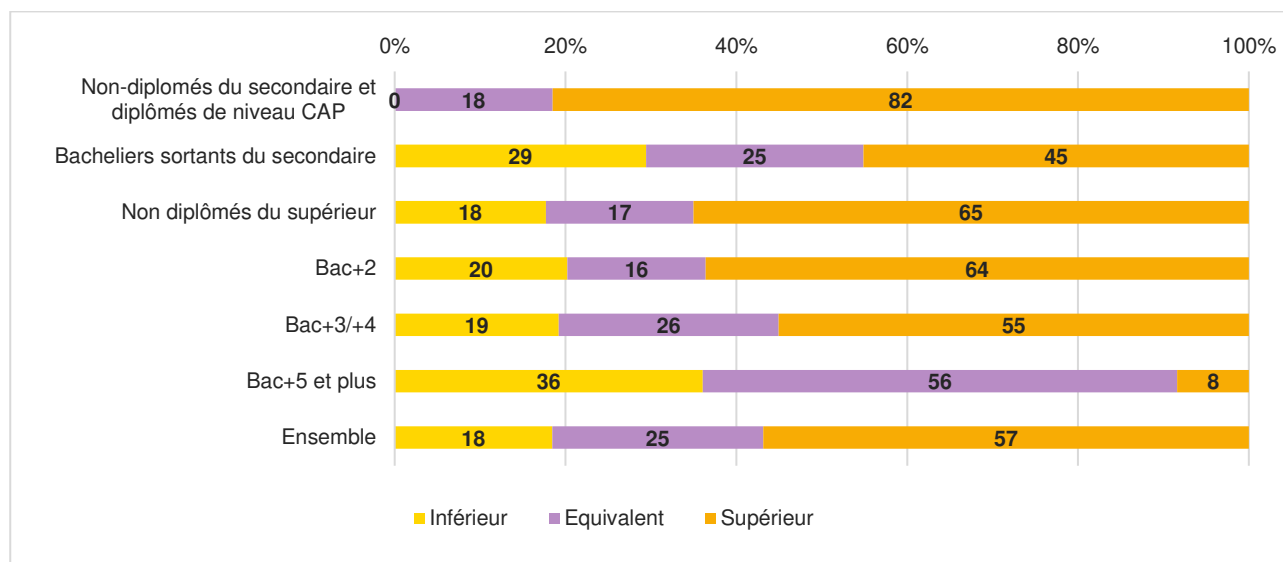
Parmi les jeunes ayant obtenu un nouveau diplôme lors de leurs six premières années de vie active, à profil égal par ailleurs (caractéristiques sociodémographiques, parcours scolaire et professionnel – voir modèle 2 en annexe), les jeunes sortants de formation dans un domaine industriel ou scientifique, ceux ayant arrêté leurs études parce qu'ils n'avaient pas trouvé d'employeur pour faire une alternance ou pour des raisons personnelles ou familiales et ceux qui avaient, pendant leurs études, une situation financière compliquée sont les plus concernés par une réorientation partielle ou totale. De même, les jeunes habitant seuls ou en colocation après 6 mois de vie active ont une probabilité d'avoir changé d'orientation plus importante. À l'inverse, les jeunes sortants d'un établissement privé et ceux n'ayant pas obtenu le diplôme préparé au moment de leur sortie du système éducatif en 2017 ont une propension plus faible à se réorienter. Le nouveau diplôme obtenu constitue ainsi certainement une poursuite de la formation qu'ils préparaient en 2017.

En revanche, le genre, l'origine sociale et migratoire, le lieu de résidence à la fin des études, le fait d'avoir des enfants ou d'avoir fini sa formation initiale en alternance et le début de parcours professionnel ne semblent pas avoir d'effet significatif sur la probabilité que le nouveau diplôme obtenu corresponde à un changement d'orientation, au moins partiel.

3. Qui sont les jeunes qui obtiennent un nouveau diplôme de niveau supérieur ?

Pour plus de la moitié des jeunes (57 %), le nouveau diplôme obtenu correspond à une élévation du niveau de diplôme acquis au moment de la fin des études ; dans 25 % des cas, il est équivalent au niveau antérieur atteint et pour 18 % des jeunes, il est de catégorie inférieure (graphique 4). On retrouve ici les résultats obtenus par Robert et Mora (2017), à partir de l'enquête Génération 2010 à 5 ans, montrant que dans la majorité des cas, les reprises d'études effectuées lors des premières années de vie active visent à compléter le parcours scolaire initial avec un nouveau diplôme situé à l'échelon directement supérieur dans la hiérarchie. Les non diplômés du secondaire ou titulaires d'un diplôme de niveau CAP se distinguent par une propension importante (82 %) à obtenir un nouveau diplôme de niveau supérieur. Les non diplômés du supérieur et les diplômés de niveau bac+2 sont également nombreux à déclarer l'obtention d'un diplôme de niveau supérieur (64-65 %). Les diplômés de bac+5 et plus sont, eux, les plus nombreux à se doter d'un second diplôme de même niveau (56 %).

Graphique 4 • Niveau du diplôme obtenu au cours des 6 ans suivant la fin de la formation initiale selon le plus haut niveau de diplôme du jeune en 2017 (en %)



Note de lecture : pour 57 % de l'ensemble des jeunes ayant obtenu un nouveau diplôme en début de vie active, ce nouveau diplôme est de niveau supérieur au plus haut diplôme détenu à leur sortie du système éducatif en 2017.

Note : le niveau de diplôme détenu en 2017 est comparé à celui obtenu au cours des 6 années de vie active selon 6 catégories de niveau : CAP, bac, bac+2, bac+3/4, bac+5, bac+8.

Champ : jeunes ayant obtenu un nouveau diplôme durant les six premières années de vie active et dont le niveau du diplôme est renseigné.

Source : Céreq, enquête 2023 auprès de la Génération 2017.

À profil égal par ailleurs (modèle logistique multinomial non présenté avec les mêmes caractéristiques prises en compte que dans le modèle 2 en annexe), les jeunes sortants de formation initiale avec un niveau inférieur ou égal au CAP et les diplômés de niveau bac+2 ont la probabilité la plus forte d'obtenir un nouveau diplôme de niveau supérieur. Les jeunes ayant quitté le système éducatif sans avoir obtenu le niveau de diplôme souhaité et ceux qui vivaient seuls ou en colocation en début de vie active ont également plus de chance d'obtenir un nouveau diplôme de niveau supérieur (plutôt qu'inférieur ou équivalent) à celui détenu en 2017. De plus, les jeunes dont le plus haut niveau de diplôme en 2017 est d'une spécialité scientifique ou industrielle, ceux en couple en début de vie active et les jeunes nés à l'étranger ont une propension plus élevée, à profil égal par ailleurs, que leur diplôme post-formation initial soit de niveau équivalent à celui détenu en 2017. À l'inverse pour les jeunes n'ayant pas obtenu le diplôme de fin de formation initiale, le nouveau diplôme est moins souvent de niveau équivalent. À profil égal par ailleurs, les jeunes sortants de formation par alternance obtiennent plus des diplômes de niveau supérieur ou égal et les personnes qui ont

des enfants sont plus concernés par des diplômes de niveau inférieur ou égal. Enfin, l'origine sociale et le genre ne semblent pas avoir d'effet significatif sur le niveau du diplôme obtenu post formation initiale.

Conclusion

Le nombre important de jeunes qui obtiennent un nouveau diplôme peu de temps après leur sortie du système éducatif témoigne d'une élévation du niveau de diplôme des jeunes au fil des premières années de vie active, soulignant la propension des jeunes générations à la formation tout au long de la vie. Cette étude montre ainsi que la notion d'échec dans l'enseignement secondaire et supérieur devrait être relativisée et nécessite d'être mesurée à distance de la première sortie de formation initiale. Ce phénomène est d'autant plus remarquable que cette étude se concentre sur les seules obtentions de nouveaux diplômes. Un halo d'autres mouvements de retours en formation est, de fait, laissé de côté dans cette étude : toutes les tentatives inabouties ou encore en cours d'obtention d'un nouveau diplôme, mais aussi d'autres formes de certifications (titres professionnels, CQP...).

Les résultats mettent en évidence que tous les jeunes n'ont pas les mêmes chances d'obtenir un nouveau diplôme en début de vie active avec notamment un effet important du parcours scolaire, de la raison d'arrêt des études, du genre, de l'origine sociale mais aussi du début de parcours professionnel et de la situation familiale. D'autres études ont en effet montré l'importance du financement et de l'impact sur l'ensemble des sphères de la vie que peut avoir une reprise d'études dans les parcours (Borras *et al.*, 2022).

Si l'acquisition d'un diplôme post-formation initiale apparaît faire l'objet d'inégalités, le type de diplôme visé en termes de niveau d'études et de changement d'orientation professionnelle semble moins influencé par les caractéristiques des jeunes, en dehors de leur niveau de diplôme détenu à la fin de la formation initiale. Ainsi, le genre et l'origine sociale, s'ils jouent sur la probabilité d'obtenir un nouveau diplôme, n'influencent pas le niveau du diplôme post-initial ni une éventuelle réorientation par rapport au domaine de formation initiale des jeunes.

Pour prolonger et approfondir les résultats de cette étude, il sera intéressant d'analyser également les reprises d'études des jeunes de cette génération qui n'ont pas abouti à l'acquisition d'un nouveau diplôme. L'échec à l'obtention du diplôme peut en effet être une conséquence d'inégalités non visibles dans cette étude.

Bibliographie

- Albandea, I. (2020). La perception des parcours d'études non linéaires par les recruteur.euse.s. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 49(1), 37-66.
- Borras, I., Bosse, N., Nakhili, N. & Robert, A. (2022). Reprendre des études : une affirmation de soi en tant qu'adulte. Dans T. Couppié, A. Dupray, C. Gasquet & E. Personnaz (Coord.), *Chemins vers l'emploi et la vie adulte : l'inégalité des possibles* (p. 118-127). Marseille : Céreq, coll. « Céreq Essentiels » (n° 4).
- Canals, V. & Landrier, S. (Coord.) (2020). *Reprise d'études à l'université : quels publics, quelles finalités ?* Marseille : Céreq, coll. « Céreq Échanges » (n° 14).
- Ferry, O. (2023). Eurostudent VII (2018-2021). Conditions de vie et d'études des étudiants en France et ailleurs en Europe avant la pandémie de Covid-19. *OVE Infos*, 47.
- Mora, V. & Robert, A. (2017). Retours précoces sur la voie des diplômes : vers une formation « tout au long du début de la vie » ? *Céreq Bref*, 360.
- Robert, A. (2020). Reprises d'études en début de vie active : acquérir un diplôme reste le graal. *Céreq Bref*, 396.

Van de Velde, C. (2015). Les voies de l'autonomie : les jeunes face à la crise en Europe. *Regards*, 48(2), 81-93.

Annexes

Modèle 1 • Modèle logistique binaire estimant la probabilité d'avoir obtenu un nouveau diplôme lors des six premières années de vie active (odds-ratios)

Caractéristiques		Odds-ratios
Plus haut niveau de diplôme détenu en 2017 (Réf. : Bacheliers sortant du secondaire)	Non diplômé du secondaire	ns
	CAP-BEP-Mention complémentaire	ns
	Non-diplômé du supérieur	ns
	BTS-DUT-Autre bac+2	ns
	Bac+2/3/4 santé social	0,395***
	Bac+3/4 hors santé social	0,798*
	Master et autre bac+5	0,439***
	École de commerce et d'ingénieurs	0,241***
	Doctorat	ns
Spécialité du plus haut diplôme (Réf. : Littéraire ou tertiaire)	Sciences et technique ou industriel	0,877*
Genre (Réf. : Femme)	Homme	0,714***
Dernière année de formation réalisée en alternance (Réf. : Non)	Oui	0,824**
Secteur de l'établissement de sortie de formation en 2017 (Réf. : Public)	Privé	1,281***
Obtention du diplôme de fin d'études poursuivie (Réf. : Oui)	Non	ns
Arrêt des études par lassitude (Réf. : Non)	Oui	0,754***
Arrêt des études car niveau souhaité atteint (Réf. : Oui)	Non	1,769***
Arrêt des études par résultats insuffisant pour continuer (Réf. : Non)	Oui	ns
Arrêt des études par refus dans une formation ou échec à un concours (Réf. : Non)	Oui	1,388***
Arrêt des études car pas trouvé d'employeur pour une formation en alternance (Réf. : Non)	Oui	ns
Arrêt des études par formation souhaitée pas à proximité (Réf. : Non)	Oui	ns
Arrêt des études pour raisons personnelles ou familiales (Réf. : Non)	Oui	ns
Séjour à l'étranger en cours d'études (Réf. : Non)	Oui	1,152**
Résidence en QPV à la sortie des études (Réf. : Non)	Oui	ns
Résidence en Île-de-France à la sortie des études (Réf. : Non)	Oui	ns
Indicateur de difficultés financières en cours d'études (Réf. : Non)	Oui	0,835***
Situation d'habitat après 6 mois de vie active (Réf. : Chez les parents)	En couple	ns
	Seul ou colocation	1,164*
Enfants avant 2018 (Réf. : Non)	Oui	0,853*
Origine sociale (Réf. : Ménage à dominante intermédiaire)	Ménages avec deux parents cadres	ns
	Autres ménages à dominante cadre	ns

	Ménages à dominante employée	0,755***
	Ménages à dominante indépendante	0,679***
	Ménages à dominante ouvrière	0,724***
	Ménages d'un employé ou ouvrier	0,619***
	Ménages d'inactifs	0,535***
	Ne sait pas	0,719*
Origines étrangères (Réf. : Né en France avec un ou deux parents nés en France)	Né en France avec deux parents nés à l'étranger	ns
	Né à l'étranger	ns
Situation dominante lors des six premiers mois de vie active (Réf : Emploi)	Autre situation (Inactivité, service civique, etc.)	1,278***
	Formation ou mixte	ns
	Recherche d'emploi	0,828**

* p<0.10, ** p<0.05, *** p<0.01, ns : non significatif.

Note de lecture : à profil égal par ailleurs, les jeunes sortis de formation initiale en 2017 avec comme plus haut niveau de diplôme un bac+2/3/4 dans le domaine de la santé et du social ont $(1-0,395)*100=60,5$ % de chances en moins d'avoir obtenu un nouveau diplôme lors de leurs six premières années de vie active que les jeunes de niveau baccalauréat n'ayant pas été dans l'enseignement supérieur.

Champ : ensemble des jeunes de l'enquête 2023 auprès de la Génération 2017.

Source : Céreq, enquête 2023 auprès de la Génération 2017.

Modèle 2 • Modèle logistique binaire estimant la probabilité que le nouveau diplôme obtenu corresponde à une réorientation professionnelle (totale ou partielle) par rapport au diplômé préparé en fin de formation initiale (odds-ratios)

Caractéristiques		Odds-ratios
Plus haut niveau de diplôme détenu en 2017 (Réf. : Non diplômés du secondaire)	Bacheliers sortants du secondaire	0,526***
	Non-diplômés du supérieur	2,276***
	Bac+2	ns
	Bac+3/+4	ns
	Bac+5 et plus	0,542**
Spécialité du plus haut diplôme (Réf. : Littéraire ou tertiaire)	Sciences et technique ou industriel	1,578***
Genre (Réf. : Femme)	Homme	ns
Dernière année de formation réalisée en alternance (Réf. : Non)	Oui	ns
Secteur de l'établissement de sortie de formation en 2017 (Réf. : Public)	Privé	0,761*
Obtention du diplôme de fin d'études poursuivie (Réf. : Oui)	Non	0,63**
Arrêt des études par lassitude (Réf. : Non)	Oui	ns
Arrêt des études car niveau souhaité atteint (Réf. : Oui)	Non	ns
Arrêt des études par résultats insuffisant pour continuer (Réf. : Non)	Oui	ns
Arrêt des études par refus dans une formation ou échec à un concours (Réf. : Non)	Oui	ns
Arrêt des études car pas trouvé d'employeur pour une formation en alternance (Réf. : Non)	Oui	1,509*
Arrêt des études par formation souhaitée pas à proximité (Réf. : Non)	Oui	ns
Arrêt des études pour raisons personnelles ou familiales (Réf. : Non)	Oui	1,514**
Séjour à l'étranger en cours d'études (Réf. : Non)	Oui	ns
Résidence en QPV à la sortie des études (Réf. : Non)	Oui	ns
Résidence en Île-de-France à la sortie des études (Réf. : Non)	Oui	ns
Indicateur de difficultés financières en cours d'études (Réf. : Non)	Oui	1,783***
Situation d'habitat après 6 mois de vie active (Réf. : Chez les parents)	En couple	ns
	Seul ou colocation	1,909***
Enfants avant 2018 (Réf. : Non)	Oui	ns
Origine sociale (Réf. : Ménage à dominante intermédiaire)	Ménages à dominante cadre	ns
	Ménages à dominante employée	ns
	Ménages à dominante indépendante	ns
	Ménages à dominante ouvrière	ns
	Ménages d'un employé ou ouvrier	ns
	Ménages d'inactifs	ns
	Ne sait pas	ns
Origines étrangères (Réf. : Né en France avec un ou deux parents nés en France)	Né en France avec deux parents nés à l'étranger	ns

	Né à l'étranger	ns
Situation dominante lors des six premiers mois de vie active (Réf : Emploi)	Autre situation (Inactivité, service civique, etc.)	ns
	Formation ou mixte	ns
	Recherche d'emploi	ns

* $p < 0.10$, ** $p < 0.05$, *** $p < 0.01$, ns : non significatif.

Note de lecture : à profil égal par ailleurs, parmi les jeunes ayant obtenu un nouveau diplôme lors de leurs six premières années de vie active, ceux sortis non diplômés de l'enseignement supérieur en 2017 ont 2,276 fois plus de chances que leur nouveau diplôme corresponde à une réorientation professionnelle par rapport à leur formation initiale que les jeunes sortis non diplômés de l'enseignement secondaire.

Champ : jeunes ayant obtenu un nouveau diplôme lors des six premières années de vie active.

Source : Céreq, enquête 2023 auprès de la Génération 2017.

L'effet entreprise.

La fabrique des inégalités de formation en entreprise

Meryl Merran*

Introduction

Dans une formation en apprentissage, l'apprenti alterne entre deux lieux de formation : l'établissement de formation et l'entreprise. Si les inégalités entre établissements scolaires font l'objet d'une littérature abondante, notamment à travers les travaux sur l'*effet établissement*, défini comme l'influence propre d'un établissement sur les performances et parcours des élèves indépendamment de leurs caractéristiques individuelles (Bressoux, 1995 ; Cousin, 1996 ; Grisay, 2006 ; Sargeac, 2022), les disparités entre entreprises formatrices restent, en comparaison, très peu explorées (Kergoat, 2002). Or, l'analyse de ce que nous proposons de qualifier d'*effet entreprise* – l'influence propre d'une entreprise sur les performances et parcours des apprentis indépendamment de leurs caractéristiques individuelles – apparaît d'autant plus nécessaire que l'entreprise constitue le principal lieu de formation des apprentis, ces derniers y passant en moyenne entre deux tiers et trois quarts de leur temps (article L6211-2 du Code du travail).

L'examen de l'effet entreprise s'inscrit dans un contexte marqué par une forte hétérogénéité des contextes productifs et, par extension, des contextes de formation offerts aux apprentis (Moreau, 2006). Alors que les établissements scolaires relèvent d'un cadre institutionnel centralisé où l'État définit les curriculums, les conditions d'exercice du métier d'enseignant et, plus largement, les normes applicables aux établissements publics (Duru-Bellat *et al.*, 2022), les entreprises formatrices ne sont pas soumises à une régulation semblable. L'analyse de cet effet apparaît d'autant plus nécessaire que la qualité de la formation en entreprise est laissée à la discrétion de ces dernières. Contrairement aux centres de formation d'apprentis (CFA), qui font l'objet de divers contrôles institutionnels – contrôle « qualité » *via* la certification Qualiopi délivrée par le Comité français d'accréditation (Cofrac), contrôle pédagogique assuré par les corps d'inspection, les représentants des branches professionnelles et les chambres consulaires, et contrôle administratif et financier exercé par les DREETS¹ – les entreprises ne sont soumises à aucun contrôle formel² en matière de formation des apprentis, sauf en cas d'intervention de l'Inspection du travail.

À notre connaissance, aucun travail ne s'est spécifiquement penché sur l'effet entreprise, que ce soit à travers des approches quantitatives ou qualitatives. Si seules des études quantitatives de type corrélationnel permettraient de mesurer l'ampleur d'un effet propre des entreprises sur les parcours et trajectoires des apprentis, des recherches qualitatives pourraient constituer une première base empirique pour nourrir ces analyses. Cette démarche a notamment été suivie par Xavier Dumay et Vincent Dupriez (2007), qui ont eu recours à des enquêtes ethnographiques pour formuler leurs hypothèses sur l'effet conjoint de la composition sociale des établissements et des processus organisationnels et pédagogiques sur les scores en mathématiques obtenus à PISA 2000. Ces hypothèses ont ensuite été testées par des analyses multi-niveaux.

* Centre de sociologie des organisations (CSO), Sciences Po/CNRS.

¹ Directions régionales de l'économie, de l'emploi, du travail et des solidarités.

² L'absence de contrôle ne signifie toutefois pas une absence de régulation. Trois niveaux d'encadrement peuvent être identifiés : i) Un encadrement législatif : le Code du travail définit certaines obligations de l'employeur en matière de formation des apprentis. L'article L. 6221-1, par exemple, stipule que « l'employeur s'engage à assurer à l'apprenti, outre le versement d'un salaire, une formation professionnelle et complète, dispensée pour partie en entreprise et pour partie en centre de formation d'apprentis (CFA) ». ii) Un encadrement sectoriel *via* les conventions collectives : certaines branches professionnelles imposent des exigences spécifiques en matière de formation. Dans le secteur de l'hôtellerie, des cafés et de la restauration (HCR), par exemple, les maîtres d'apprentissage doivent depuis le 1^{er} août 2013 obligatoirement suivre la formation « Permis de former » pour être habilités à encadrer des apprentis. iii) Un encadrement potentiel exercé par les CFA : certains CFA participent à une forme de régulation en effectuant des visites en entreprise afin d'assurer un suivi des conditions de formation des apprentis.

Cette communication propose des premiers éléments d'analyse pour appréhender ce que nous désignons comme l'effet entreprise. Elle s'appuie sur une enquête qualitative menée auprès d'entreprises formatrices aux caractéristiques contrastées. Dans un premier temps, nous revenons sur les préalables analytiques nécessaires à l'opérationnalisation de cette notion, en nous appuyant sur les travaux relatifs à l'effet établissement : la définition de l'unité d'analyse, le choix de la variable dépendante et l'identification des variables indépendantes. Dans un second temps, nous approfondissons le dernier de ces préalables en examinant les propriétés des contextes productifs qui structurent les conditions d'apprentissage des apprentis.

Méthodologie

Les données* utilisées sont issues d'un travail de thèse en sociologie portant sur le rôle des entreprises dans la formation des apprentis les moins diplômés. L'analyse présentée dans cette communication repose en particulier sur i) des observations participantes en entreprise (n=312h), au cours desquelles des entretiens semi-directifs (n=28) ont été réalisés, et ii) une étude longitudinale fondée sur des entretiens collectifs (n=5). Ces deux volets ont été conduits successivement.

Entre juin 2023 et février 2024, cinq observations participantes ont été réalisées dans des entreprises recrutant des apprentis dans les secteurs de la restauration (n=3) et de la vente (n=2). Afin de compléter les notes consignées dans le journal de terrain, des entretiens semi-directifs ont été menés avec l'ensemble des apprentis (n=16) préparant un diplôme de niveau 3 (n=4), 4 (n=6) et 5 (n=6) ; ainsi qu'avec leurs maîtres d'apprentissage (n=9) et certains des chefs d'entreprise (n=3).

À partir de septembre 2024, un dispositif longitudinal a été mis en place auprès de trois apprentis préparant un BTS Management commercial opérationnel (MCO). Ces apprentis suivent la même formation, au sein du même CFA et appartiennent à la même classe. Les entretiens collectifs ont été réalisés à un rythme mensuel durant les six premiers mois de leur contrat d'apprentissage.

L'ensemble des entretiens, individuels et collectifs, a été enregistré et intégralement retranscrit. L'analyse des données, incluant les carnets de terrain et les retranscriptions d'entretiens, a été conduite selon une approche thématique à l'aide du logiciel MAXQDA.

* Pour préserver l'anonymat des entreprises et individus concernés, tous les noms de lieux et de personnes ont été modifiés.

1. Penser l'effet entreprise à l'aune des recherches sur l'effet établissement

Pour analyser l'effet entreprise, nous proposons de nous appuyer sur les travaux existants sur l'effet établissement. À partir d'une revue de la littérature en sociologie de l'éducation, en économie de l'éducation et en sciences de l'éducation, nous avons identifié trois préalables analytiques nécessaires à l'étude de l'effet entreprise : la détermination de l'unité d'analyse, le choix de la variable dépendante et l'identification des variables indépendantes.

La première opération consiste à inscrire cet effet dans un contexte d'action spécifique, en rejetant toute explication globale, c'est-à-dire toute analyse qui ne tiendrait pas compte des particularités du cadre dans lequel elle se déploie. En sociologie de l'éducation, cette démarche se traduit par « *l'analyse concrète de situations de scolarisation concrètes* » (Berthelot, 1983), et se distingue ainsi des approches macro-sociologiques qui abordent les relations entre l'école et la société. L'un des premiers choix analytiques porte ainsi sur la détermination de l'unité d'analyse. Dans le cadre scolaire, les recherches sur l'effet du contexte scolaire sur les performances et parcours des élèves s'articulent à différents niveaux : i) l'effet établissement (ou effet école), qui vise à identifier les spécificités des établissements en neutralisant les effets liés aux caractéristiques individuelles du public accueilli ; ii) l'effet maître, qui interroge les pratiques pédagogiques des enseignants ; iii) l'effet classe, qui analyse la dynamique propre au groupe classe et les interactions

avec les enseignants. Certains travaux articulent ces différents niveaux pour proposer une analyse conjointe de ces effets (pour une recension complète, voir Bressoux, 1995).

Si les entreprises, à l'instar des établissements scolaires, sont des organisations hiérarchisées, les frontières des différents niveaux sont plus difficiles à définir. La notion même d'« unité » est plus floue, entre les limites physiques de l'entreprise et les différentes divisions de l'espace de production. Il apparaît ainsi plus pertinent d'adopter une approche relationnelle plutôt qu'une approche bâtiminaire ou institutionnelle. En effet, ce ne sont pas les entreprises en tant que personnes morales qui forment les apprentis, mais bien un collectif de travail. Nous proposons donc d'adopter comme unité d'analyse le système d'action concret (Crozier & Friedberg, 1977) dans lequel évolue l'apprenti, que nous désignons sous le terme de collectif tutorial. Ce collectif regroupe l'ensemble des salariés interagissant, à des degrés divers, avec l'apprenti, et se caractérise par des relations de nature variée – formatives, hiérarchiques, administratives –, dont l'intensité et le degré de formalisation sont variables. Cette approche permet ainsi d'appréhender l'influence de l'environnement professionnel immédiat des apprentis tout en tenant compte des dynamiques organisationnelles plus larges qui structurent l'entreprise. En ce sens, elle permet d'analyser les pratiques de formation en les rapportant « *au système particulier dont celles-ci font partie, c'est-à-dire à la configuration d'acteurs, à la structure de pouvoir et aux règles du jeu structurant leurs échanges et interactions* » (Friedberg, 1997, p. 251).

La seconde étape analytique concerne le choix de la variable dépendante. Une revue des travaux sur l'effet établissement permet de distinguer deux grandes catégories de variables dépendantes, différenciées par leur temporalité. Certaines études se concentrent sur les performances académiques des élèves, en prenant par exemple comme indicateurs les acquisitions en lecture (Bressoux, 1995) ou les scores en mathématiques (Dumay & Dupriez, 2007). D'autres adoptent une approche centrée sur les parcours scolaires et s'intéressent aux logiques d'orientation, en retenant par exemple l'établissement d'inscription (Sargeac, 2022) ou le choix d'orientation post-bac (Draelants, 2013).

Dans le cadre de l'effet entreprise, plusieurs variables dépendantes peuvent être envisagées. Concernant la performance académique, les résultats aux diplômes et titres professionnels pourraient constituer un indicateur pertinent. Cependant, aucune base de données ne semble disponible pour en fournir une évaluation. Pour ce qui est des trajectoires scolaires et professionnelles, l'effet entreprise pourrait être appréhendé à travers des indicateurs d'insertion professionnelle, tels que le taux d'emploi salarié six mois après la sortie du dispositif ou la part des apprentis en contrat à durée indéterminée (CDI). Les systèmes d'information InserJeunes et InserSup, portés respectivement par la DEPP et la DARES, et par le SIES et la DARES, permettent de documenter l'insertion professionnelle des apprentis en croisant les fichiers de suivi des scolarités et les déclarations sociales nominatives. Une autre variable dépendante possible est celle des ruptures anticipées de contrat. Le suivi des contrats d'apprentissage est réalisé *via* le système d'information sur l'apprentissage (SIA), développé par la DARES. Ce système exploite les déclarations sociales nominatives et les remontées administratives des contrats effectuées par les opérateurs de compétences (OPCO) et les DREETS. Enfin, bien que le niveau de rémunération soit un indicateur pertinent, aucune base de données ne permet, à notre connaissance, d'en rendre compte.

La troisième et dernière opération consiste à identifier les mécanismes qui structurent l'effet en question, autrement dit, à sélectionner les variables indépendantes. Dans le domaine scolaire, et notamment dans le cadre du courant de la *School Effectiveness Research* (SER), cette approche vise à identifier les caractéristiques des établissements les plus performants en distinguant les dimensions pédagogiques et organisationnelles. Sur le plan pédagogique, plusieurs facteurs ont été mis en avant : le temps réellement consacré à l'apprentissage (*time on task*), le soutien perçu de la part des enseignants, la pression à l'apprentissage, le climat disciplinaire en classe, la qualité de la relation enseignant-élève, la coopération entre enseignants, etc. Sur le plan organisationnel, l'autonomie de l'établissement dans les prises de décision et la participation des enseignants à la gouvernance apparaissent comme des éléments structurants.

L'identification des variables indépendantes de l'effet entreprise constitue, à nos yeux, l'opération analytique la plus complexe, en raison de la multiplicité des dimensions susceptibles d'entrer en jeu. Plutôt que d'établir un inventaire exhaustif des caractéristiques des entreprises pouvant potentiellement être retenues comme variables indépendantes, nous avons choisi de centrer notre analyse sur quatre propriétés des contextes

productifs qui nous semblent particulièrement structurantes pour appréhender les conditions de formation des apprentis. L'examen de ces quatre propriétés constitue l'objet de la seconde partie de cette communication.

2. Apprendre en entreprise : l'influence des contextes productifs sur la formation

S'appuyant sur une enquête qualitative par entretiens et observations participantes, cette deuxième partie examine les propriétés des contextes productifs qui structurent les conditions d'apprentissage des apprentis, indépendamment des diplômes ou titres professionnels préparés. Autrement dit, notre analyse cherche à dépasser une approche centrée sur les spécificités des métiers pour proposer une réflexion écologique.

À partir de nos analyses préliminaires, quatre dimensions apparaissent déterminantes dans l'équilibre entre exigences productives et objectifs pédagogiques : le positionnement marché, la structure capitalistique, la taille du collectif tutoral et l'organisation temporelle du travail. Ces propriétés doivent être appréhendées dans leur double dimension : objective, d'une part, à travers des éléments observables et matériels qui structurent le système d'action concret (Crozier & Friedberg, 1977), et subjective, d'autre part, dans la mesure où ils sont construits par les perceptions et interprétations des acteurs de l'entreprise (Pettigrew, 1987).

Tableau 1 • Caractéristiques des entreprises enquêtées lors des observations participantes

	Le Ferdinand	Brasserie Dimitri	B&Burgers	Sport Prime	Tendance mode
	Restaurant 1 étoile Michelin	Brasserie (2 000 couverts/j)	Chaîne de fast- food	Commerce de détail d'articles de sport	Magasin de prêt- à-porter
Positionnement marché	Haut de gamme	Milieu de gamme	Entrée de gamme	Milieu de gamme	Milieu et haut de gamme
Structure capitalistique*	Indépendant	Indépendant	Franchisé	Franchisé	Indépendant
Taille du collectif tutoral	32 salariés (5 apprentis)	130 salariés (8 apprentis)	70 salariés (7 apprentis)	30 salariés (2 apprentis)	1 gérante (1 apprentie)
Organisation temporelle du travail	Horaires fixes ; travail en coupure	Horaires variables ; pointage	Horaires variables ; pointage	Horaires fixes	Horaires fixes

* Aucune succursale (entreprise secondaire créée et gérée directement par une société mère) n'a accepté ma demande pour y réaliser une observation participante.

Source : autrice.

Tableau 2 • Caractéristiques des entreprises des apprentis suivis dans le cadre du dispositif longitudinal

	Mathis	Rose	Vivien
	Maison Rousset	Palais sucré	Simply Prix
	Boulangerie-Pâtisserie	Commerce de détail de confiserie magasin	Chaîne de magasins de discount alimentaire
Positionnement marché	Milieu et haut de gamme	Milieu de gamme	Entrée de gamme
Structure capitalistique	Indépendant	Franchisé	Intégré
Taille du collectif tutoral	8 salariés (4 apprentis)	1 gérant (2 apprentis)	35 salariés (1 apprenti)
Organisation temporelle du travail	Horaires variables	Horaires variables ; pointage	Horaires variables ; pointage

Source : autrice.

2.1. Positionnement marché

Le positionnement marché d'une entreprise conditionne ses impératifs productifs et, par conséquent, les modalités de formation des apprentis, en déterminant les tâches qui leur sont confiées, les conditions de leur réalisation et le degré d'encadrement dont ils bénéficient. L'enquête menée met en évidence que la diversité et la technicité des savoirs professionnels transmis, ainsi que le cadre d'exigence dans lesquels s'inscrit cette transmission, varient selon la place occupée par l'entreprise dans la hiérarchie de son secteur.

Si comparer des entreprises appartenant à des secteurs d'activité distincts présente un intérêt limité, la distinction entre segments au sein d'un même secteur (par exemple, la restauration traditionnelle et la restauration rapide) apparaît également trop large pour rendre compte des variations dans la nature des savoirs professionnels transmis. L'analyse se révèle plus féconde lorsqu'elle porte sur des établissements appartenant à un même segment, mais occupant des places différenciées dans la hiérarchie interne du secteur. La comparaison entre Le Ferdinand (restaurant gastronomique étoilé) et La Brasserie Dimitri (brasserie haut volume) permet d'appréhender la manière dont ces différences se traduisent dans les apprentissages. Un enquêté s'est livré à cet exercice au cours d'un entretien :

« Après j'ai envie de dire [la Brasserie Dimitri] et [Le Ferdinand] c'est un peu les deux extrêmes³. Il y a un monde entre les deux. [...] Nous, on change la carte, deux, trois fois par an maximum. Donc effectivement, entre quelqu'un qui voit un changement de carte pendant 2 ans tous les deux mois, quelqu'un qui reste à [la Brasserie Dimitri] pendant 2 ans, il verra moins de choses, moins de techniques différentes, moins de plats différents, moins de façon de cuire, de... Voilà. [...] Et après, dans l'ensemble, on fait quand même des choses simples. [...] Donc oui travailler des choses un peu plus fines, des produits un peu plus nobles. Le poisson, on en a qu'un et on le demande en filet, donc on n'a pas le poisson qui va arriver entier. Les légumes, ça reste aussi très limité. Donc sur le côté vraiment technique pure, clairement c'est pas là où le jeune va voir le plus de choses » (Joffrey, chef du restaurant, Brasserie Dimitri).

Deux éléments ressortent de cet extrait. D'une part, la fréquence de renouvellement du menu structure directement la diversité des apprentissages. L'enquêté insiste sur le fait que plus la carte change fréquemment, plus l'apprenti est exposé à des plats différents, impliquant une manipulation plus variée de produits et de techniques. À l'inverse, une carte stable restreint la diversité des gestes professionnels et réduit l'apprentissage à un ensemble de tâches répétées. D'autre part, la technicité des savoirs transmis dépend du positionnement marché de l'établissement. En indiquant que le poisson arrive déjà en filet, le chef sous-entend que certaines opérations de préparation (habiller, détailler, désarêter et fileter)⁴ ne font pas partie du répertoire de formation des apprentis.

En plus des savoirs professionnels transmis, les modalités d'évaluation et de suivi des apprentis diffèrent selon le prestige de l'établissement. Dans les structures proposant des produits et/ou services haut de gamme, les standards de qualité élevés s'accompagnent d'une attention accrue portée aux erreurs et d'attentes renforcées quant à la maîtrise de savoirs dépassant le strict cadre des compétences requises pour l'activité productive. Cette exigence contribue à forger des dispositions professionnelles plus aisément transposables dans d'autres environnements.

Les apprentis formés dans des établissements prestigieux bénéficient enfin d'une double rétribution symbolique dans le cadre de leur apprentissage, ce qui renforce l'attractivité de ces parcours sur le marché du travail. Les savoirs professionnels acquis dans ces établissements ont une valeur symbolique plus importante, et « *le prestige social de la clientèle rejaillit sur ceux qui la servent* » (Pégourdie, 2022, p. 69).

³ Le chef de la Brasserie Dimitri a travaillé pendant 3 ans au sein du Ferdinand en tant que chef de partie. Je n'ai pas découvert ce fait en arrivant à la Brasserie Dimitri. C'est le chef du Ferdinand qui m'avait mis en contact avec le chef de la Brasserie Dimitri lorsque je lui avais parlé de mes difficultés à trouver des enquêtés.

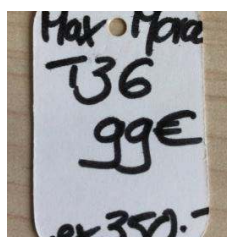
⁴ « Techniques de préparation de base » extraites de la « Liste des techniques professionnelles à maîtriser » du CAP Cuisine.

2.2. Structure capitalistique

La structure de propriété d'une entreprise – indépendante ou appartenant à un groupe (intégré ou franchisé)⁵ – participe à déterminer le degré de formalisation des tâches et d'autonomie dont dispose le collectif tuteur dans la mise en œuvre des apprentissages.

L'un des premiers effets de la structure de propriété concerne le niveau de formalisation des tâches et des processus de travail. Une observation tendancielle peut être faite entre, d'un côté, les entreprises indépendantes, où les procédures apparaissent souvent moins normées, et de l'autre, les structures intégrées ou franchisées, qui reposent davantage sur des standards précis⁶. Un des résultats inattendus de l'enquête est la valorisation par les apprentis des environnements où les tâches sont fortement formalisées. Cette formalisation, qui n'est pas sans rappeler la structuration des apprentissages dans le cadre scolaire (Vincent *et al.*, 1994) – notamment par la transmission de savoirs codifiés *via* des supports écrits –, semble leur offrir un cadre plus structurant, réduisant l'incertitude inhérente à l'apprentissage en situation de travail. À l'inverse, un faible degré de formalisation peut être perçu comme une source d'arbitraire, non tant dans l'évaluation des apprentis eux-mêmes que dans l'élaboration des savoirs professionnels transmis. Ainsi, Louise, apprentie dans la boutique indépendante Tendance Mode, peine à identifier les logiques sous-jacentes à la fixation des prix, au choix des produits mis en vitrine ou à la priorisation des tâches au fil de la journée, autant d'éléments définis selon des critères qui lui paraissent peu explicites.

Photo 1 • Étiquette sur les vêtements dans le magasin Tendance Mode



Source : autrice.

Un autre effet de la structure de propriété concerne l'autonomie dont dispose le collectif tuteur dans l'organisation de la formation. Ici, l'opposition se fait davantage entre les entreprises intégrées, où les décisions sont centralisées au niveau du groupe, et les indépendants ou franchisés, qui bénéficient tendanciellement d'une plus grande marge de manœuvre. Cette autonomie se traduit notamment par la possibilité d'aménager des temps spécifiques pour des activités d'apprentissage qui ne participent pas directement à la production de valeur ajoutée mais qui s'inscrivent dans le référentiel du diplôme ou du titre professionnel préparé. Dans les structures où les professionnels disposent d'une latitude suffisante, ces activités peuvent être encouragées et intégrées librement à l'organisation du travail. Le cas de Mathis illustre ce point. Après une première expérience dans une entreprise intégrée du commerce de détail, où il était exclusivement affecté à la vente, il rejoint une pâtisserie indépendante positionnée en milieu/haut de gamme. Outre l'activité de vente, il se voit confier la gestion des réseaux sociaux, activité qui était non envisageable lors de sa précédente expérience. Lors du quatrième entretien collectif, il revient sur son initiative d'organiser un jeu concours sur Instagram :

« [Mathis] : [...] *Et aussi, on a passé le cap des 5 000 abonnés. Donc, ils m'ont laissé organiser un jeu concours sur Instagram de A à Z, et ça a super bien marché. Du coup, on a gagné pas mal d'abonnés. Et du coup, maintenant, ils me laissent les rênes des réseaux sociaux tout seul. Donc ça, c'est cool aussi.*

— [Enquêtrice] : *Et c'est quelque chose que vous aviez prévu à l'avance qu'au moment où le compte atteindrait 5 000, tu allais t'en occuper ?*

⁵ Cette communication se concentre sur les principaux types de structure de propriété en raison de leur prévalence dans les secteurs étudiés. D'autres formes, telles que les coopératives ou les entreprises publiques, peuvent toutefois façonner différemment les conditions d'apprentissage des apprentis. L'analyse de ces configurations constituerait ainsi un prolongement à cette première approche.

⁶ Cette distinction n'est toutefois pas systématique : certains établissements indépendants, notamment ceux positionnés sur le haut de gamme, adoptent également des protocoles rigoureux afin de garantir la qualité de leur offre.

— [Mathis] : *Non justement, c'est moi j'ai proposé. C'est toujours bien de faire un petit jeu concours. Et je me suis dit : 5 000 abonnés, c'est pas mal quand même, il faudrait lancer un petit truc. Et du coup, ils ont validé l'idée. Ils étaient un peu sceptiques au départ. On a eu pas mal de participation, à peu près 500, c'est vraiment énorme. Et après, on n'a fait que monter en abonnés, donc ils étaient très contents. Du coup, ils me laissent les rênes des réseaux sociaux* ».

Dans une organisation du travail moins contrainte par la standardisation des tâches et la centralité décisionnelle, il est possible de s'écarter des activités prescrites pour intégrer des temps dédiés à l'acquisition de savoirs professionnels qui ne sont pas directement requis par l'activité économique de l'entreprise.

2.3. Taille du collectif tutorial

Partant du principe que la formation en entreprise repose sur une intégration progressive des apprentis au sein d'un collectif de travail, dans lequel ils évoluent de néophytes à membres d'une communauté de pratiques (Lave & Wenger, 2009), on peut supposer que l'existence d'un collectif tutorial favorise ce processus. La présence de plusieurs interlocuteurs au sein de ce collectif multiplie les opportunités d'apprentissage et les possibilités pour l'apprenti d'être accompagné dans l'acquisition de « *savoirs, savoir-faire et savoir-être ainsi que de normes et valeurs propres à un domaine professionnel* » (Duc et al., 2020, p. 171).

Si le maître d'apprentissage – dont l'intitulé, à un prédicat près, rappelle celui des « maîtres d'école » – est officiellement la personne « *directement responsable de la formation de l'apprenti* » (article L6223-5 du Code du travail), la majorité des apprentis interrogés déclarent être formés par un collectif plutôt que par une seule personne. Loin de percevoir cette diversité d'interlocuteurs comme source de confusion, ils y voient une ressource qui facilite leur apprentissage : trouver quelqu'un de disponible pour répondre à une question, être accompagné dans la réalisation d'une tâche jugée complexe, bénéficier d'avis variés sur le travail réalisé, etc.

À l'inverse, lorsque l'apprentissage s'inscrit dans un face à face, les tensions relationnelles peuvent prendre une acuité particulière. Privé d'autres interlocuteurs, l'apprenti devient entièrement dépendant de son maître d'apprentissage, tant pour l'acquisition que pour l'évaluation des savoirs professionnels.

« *Non, très honnêtement maintenant, ça m'angoisse d'aller au taf quand je sais que mon patron sera là. Parce qu'il ne me dit jamais les choses en face, mais je sais qu'il me critique. Dès qu'il peut me critiquer, il me critique, même avec les clients, il le fait. Donc, vraiment, c'est angoissant. Il n'arrête pas de dire que je ne suis pas dynamique, que je suis timide, que je ne vais pas assez vite dans les tâches et tout. Alors que très honnêtement, tout le monde me dit que non. Même la responsable régionale m'a dit que j'étais très bien. C'est vraiment lui, il a un problème avec moi. J'en ai parlé avec d'autres salariés avant. Même une fille qui a arrêté son CDD, elle m'a dit : ouais non moi il m'a jamais fait ça, il m'a vraiment fait des tests. Par exemple, il me chronomètre quand je fais des ballotins [de chocolat]. [...] Il me dit que je vais trop lentement. Il m'a dit : là tu dois faire 10 ballotins de 510 grammes, c'est genre 50 chocolats à mettre, et il me dit tu fais ça en moins de 10 minutes. [...] C'est strictement impossible. Et même l'autre alternante elle m'a dit : jamais moi il m'a fait ça. Moi il me fait des tests, mais trop étrange, et du coup voilà ça m'angoisse* » (Rose, apprentie BTS MCO, Palais sucré, entretien collectif n° 1).

Enfin, l'absence d'un collectif structuré autour de l'apprentissage traduit fréquemment une autre réalité : celle d'un recrutement motivé avant tout par des besoins en main-d'œuvre. Dans ces configurations, l'apprenti est souvent placé en situation de production immédiate, avec une autonomie contrainte et un apprentissage réduit à l'expérience du poste occupé.

2.4. Organisation temporelle du travail

L'organisation temporelle du travail – notamment la distinction entre horaires fixes et variables et l'existence d'un système de pointage – structure la place accordée à la formation dans le temps de travail et contribue à façonner les interactions entre l'apprenti et le collectif tutorial.

L'instauration d'un système de pointage peut tendanciellement rigidifier la distinction entre temps productif et temps formatif. Dans la majorité des entreprises enquêtées où un tel dispositif est en place, les apprentis rencontrés évoquent des difficultés à faire reconnaître leur statut d'étudiant-salarié. L'expérience de Vivien, apprenti chez Simply Prix, illustre cet aspect. Au moment de convertir en septembre 2024 son CDD (1 an) en contrat d'apprentissage, sa supérieure hiérarchique – qui deviendra sa maîtresse d'apprentissage – lui annonce qu'il bénéficiera prochainement d'une formation pour accéder au poste de chef de caisse. Pourtant, un mois plus tard, cette formation n'a toujours pas débuté. Lors de notre second entretien collectif en novembre, il explique qu'il a dû, après avoir terminé « son travail » de la journée, rappeler explicitement son statut d'apprenti pour que sa maîtresse d'apprentissage consente enfin à initier la formation :

« Vendredi, j'ai fait mon travail habituel jusqu'à 8 h, parce que j'ai un secteur frais à gérer, y'avait beaucoup de palettes, du coup, je les ai faites en deuspi [vite], j'ai un peu tartiné. Et après, à 8 h, j'arrive et du coup, j'ai un peu lancé le débat en disant : "Écoute, je suis en alternance, du coup, moi, j'ai fait mon travail que vous m'avez demandé. Là, j'attends de vous que vous me proposiez le poste en tant que chef de caisse, genre l'étape suivante". Et du coup, elle [sa maîtresse d'apprentissage] m'a dit : "Écoute, pourquoi pas, sachant que tu as déjà fini ton travail" ».

Le récit de Vivien met en lumière la logique de subordination de la formation aux impératifs productifs et la nécessité, pour l'apprenti, d'en revendiquer activement l'existence.

Lorsque les horaires de travail sont variables car ajustés en fonction des fluctuations de l'activité, leurs effets sur la formation varient selon la taille de l'entreprise. Dans les petites structures, cette flexibilité tend à isoler l'apprenti, qui se retrouve fréquemment seul sur l'espace de production, réduisant ainsi les opportunités de transmission des savoirs. Dans les grandes entreprises, elle fragilise la constitution d'un collectif tutorial stable, l'apprenti étant amené à travailler avec des professionnels différents selon les jours et les semaines. Ce roulement constant limite la continuité du suivi et conduit parfois à une méconnaissance de son statut d'étudiant-salarié et de ses besoins spécifiques en formation.

Conclusion

Cette communication constitue une première étape dans l'analyse de ce que nous désignons comme l'effet entreprise. En posant les bases d'une réflexion sur les préalables analytiques nécessaires à son étude et en mobilisant une enquête qualitative menée auprès d'entreprises formatrices, nous avons cherché à identifier les éléments susceptibles de structurer différemment les conditions d'apprentissage des apprentis et, *in fine*, leurs performances et trajectoires, indépendamment de leurs caractéristiques individuelles.

Les propriétés du contexte productif constituent des déterminants de l'effet propre des entreprises, mais elles ne suffisent pas, à elles seules, à expliquer les disparités observées dans les trajectoires des apprentis, notamment en matière de ruptures de contrat d'apprentissage (Capdevielle, 2015). L'analyse des pratiques de formation suppose de croiser une lecture contextualiste et une approche dispositionnaliste, afin d'éclairer « *les effets (facilitateurs ou inhibiteurs) des contextes sur les dispositions incorporées* » (Lahire, 2007, p. 315). Loin de contredire la démarche de l'effet entreprise – qui, à l'instar de l'effet établissement, cherche à isoler l'influence propre des contextes –, cette réflexion invite à considérer également les caractéristiques des membres du collectif tutorial. Une piste de recherche à approfondir serait d'explorer le rôle du parcours académique de ces derniers, et en particulier la manière dont une expérience personnelle en tant qu'apprenti pourrait modeler leurs pratiques de formation.

L'articulation entre approches qualitatives et quantitatives apparaît ainsi comme une perspective essentielle pour mieux saisir les mécanismes sous-jacents à l'effet entreprise et approfondir l'analyse des inégalités de formation en entreprise.

Bibliographie

- Berthelot, J.-M. (1983). *Le piège scolaire*. Paris : Presses universitaires de France.
- Bressoux, P. (1995). Les effets du contexte scolaire sur les acquisitions des élèves : effet-école et effets-classes en lecture. *Revue française de sociologie*, 36(2), 273-294. <https://doi.org/10.2307/3322249>
- Capdevielle, V. (2015). Arrêter une formation par alternance. Les enjeux de la relation au maître apprentissage. *Diversité*, 180(1), 100-105. <https://doi.org/10.3406/diver.2015.4048>
- Cousin, O. (1996). Construction et évaluation de l'effet établissement : Le travail des collèges. *Revue française de pédagogie*, 115(1), 59-75. <https://doi.org/10.3406/rfp.1996.1201>
- Crozier, M. & Friedberg, E. (1977). *L'acteur et le système : les contraintes de l'action collective*. Paris : Éd. du Seuil.
- Draelants, H. (2013). L'effet établissement sur la construction des aspirations d'études supérieures. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 42(1). <https://doi.org/10.4000/osp.4028>
- Duc, B., Lamamra, N. & Besozzi, R. (2020). Les formateurs et formatrices en entreprise : Impact de leur posture sur les formes de socialisation professionnelle des apprenti-e-s. *Formation emploi. Revue française de sciences sociales*, 150, 167-188. <https://doi.org/10.4000/formationemploi.8313>
- Dumay, X. & Dupriez, V. (2007). Effet établissement : quelles relations entre composition sociale des établissements et processus internes ? In M. Frenay (Éd.), *Un enseignement démocratique de masse : Une réalité qui reste à inventer* (p. 79-104). Louvain : Presses universitaires de Louvain. <https://books.openedition.org/pucl/1712>
- Duru-Bellat, M., Farges, G. & Henriot-Van Zanten, A. (2022). *Sociologie de l'école* (6^e éd., actualisée). Paris : Armand Colin.
- Friedberg, E. (1997). *Le pouvoir et la règle : Dynamiques de l'action organisée* (2^e éd. rev. et complétée). Paris : Éd. du Seuil.
- Grisay, A. (2006). Chapitre 16. Que savons-nous de l'« effet établissement » ? In *Améliorer l'école* (p.215-230). Presses universitaires de France. <https://doi.org/10.3917/puf.chape.2006.01.0215>
- Kergoat, P. (2002). *L'apprentissage dans les grandes entreprises (en France) : Étude de trois cas*. Thèse de doctorat, Paris 10. <https://www.theses.fr/2002PA100178>
- Lahire, B. (2007). *L'esprit sociologique*. Paris : Éd. la Découverte.
- Lave, J. & Wenger, E. (2009). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Moreau, G. (2006). La scolarisation de l'apprentissage salarié. *Les Temps Modernes*, 637-638-639(3-4-5), 393-419. <https://doi.org/10.3917/ltm.637.0393>
- Pégourdie, A. (2022). À l'école des chefs. Formations professionnelles en lycée hôtelier et pénurie de main-d'œuvre dans l'hôtellerie-restauration. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 242(2), 68-87. <https://doi.org/10.3917/arss.242.0068>
- Pettigrew, A. M. (1987). Context and Action in the Transformation of the Firm. *Journal of Management Studies*, 24(6), 649-670. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6486.1987.tb00467>
- Sargeac, M. (2022). Rôle de l'orientation post-bac et effet établissement : Le cas des trajectoires étudiantes en droit en Île-de-France. *Formation Emploi*, 158(2), 167-185. <https://doi.org/10.4000/formationemploi.10797>
- Vincent, G., Lahire, B. & Thin, D. (1994). Sur l'histoire et la théorie de la forme scolaire. In *L'Éducation prisonnière de la forme scolaire ? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles* (p. 11-48). Lyon : Presses universitaires de Lyon. <https://doi.org/10.4000/books.pul.9552>

Se former aux métiers en pénurie, un gage de stabilité du parcours professionnel ?

Un suivi exploratoire des sortants de l'enseignement qualifiant en Wallonie

Bernard Conter et Claire Dujardin**

Introduction

Les difficultés de recrutement des entreprises sont au cœur des discours sur l'emploi depuis le début des années 2000 (Conter, 2002). L'explication dominante réside dans un manque de main-d'œuvre disposant de compétences adéquates aux attentes des entreprises. Les solutions politiques proposées sont souvent formulées en termes d'orientation, de *matching*, voire de contrainte ou de dérégulation de l'emploi (Zune, 2014 ; Clouet, 2022).

Nous souhaitons explorer les parcours et conditions d'emploi, rarement questionnés, des jeunes formés aux dits métiers en pénurie. Pour ce faire, notre travail s'appuie sur une première analyse du cadastre des parcours des sortants de l'enseignement en Wallonie et à Bruxelles. Ce cadastre, récemment créé, agrège des données administratives issues de l'enseignement et de la sécurité sociale et concerne tous les niveaux d'enseignement.

Notre ambition est de comparer la situation des sortants de formations préparant à ces métiers dits en tension, d'une part, et des autres formations de l'enseignement secondaire qualifiant, d'autre part. Nous analysons ici les données disponibles relatives à la situation sur le marché du travail (emploi, régime de travail, chômage, salaire...) des sortants d'une année terminale de l'enseignement secondaire qualifiant sur une période qui s'étend sur 22 trimestres entre la fin 2014 et la fin 2019, soit à la veille de la pandémie COVID.

Pour la facilité de la lecture, on désignera dans la suite du texte les formations supposées conduire à l'exercice de métiers identifiés comme critiques ou en pénurie par le service public de l'emploi par « formations MEP » et les formations supposées conduire à d'autres métiers par « formations AM ».

1. Sources de données et hypothèses

1.1. Cadastre des sortants de l'enseignement

Le cadastre des parcours éducatifs et post-éducatifs (CPEPE) est un outil statistique développé par la Fédération Wallonie-Bruxelles dans le but d'analyser les parcours dans l'enseignement ou la formation et l'entrée sur le marché du travail. Il repose sur la création de cohortes de sortants de l'enseignement (qui n'y sont plus inscrits l'année suivante). Des cohortes séparées sont constituées pour l'enseignement secondaire (CITE 3-4) et l'enseignement supérieur (CITE 6-7-8), ce qui permet en outre l'analyse des flux entre enseignements secondaire et supérieur (Dujardin *et al.*, 2023). Les parcours reconstitués intègrent l'enseignement initial et la formation continue et l'évolution sur le marché du travail. À terme, un suivi post-sortie sur une période de 10 ans est prévu.

Pour étudier les éventuels effets spécifiques des formations MEP, nous avons sélectionné les sortants d'une année terminale de l'enseignement secondaire qualifiant (technique et professionnel, de plein exercice ou en

* Institut wallon de l'évaluation, de la prospective et de la statistique (IWEPS).

alternance) en 2014¹. Cette forme d'enseignement permet l'obtention de deux types de diplômes : le certificat de qualification, après la 6^e année (au sein du 3^e degré), qui se réfère à l'exercice d'un métier, et, moyennant une 7^e année pour la forme professionnelle, le certificat d'enseignement secondaire supérieur qui permet d'accéder à l'enseignement supérieur². L'enseignement qualifiant comporte également un 4^e degré professionnel complémentaire, dans le domaine paramédical, qui dure 3 ans et est sanctionné par un brevet d'infirmier hospitalier.

L'analyse qui suit ne porte que sur les sortants qui ne s'inscrivent pas dans l'enseignement supérieur (directement, ou avec un délai d'un an). Nous avons en outre retenu les seuls sortants domiciliés en Wallonie lors de la dernière année d'études et en Belgique durant les 3 années suivantes.

1.2. Informations relatives à l'insertion professionnelle

Le CPEPE intègre des données trimestrielles de la Banque Carrefour de la Sécurité Sociale (BCSS). La principale variable disponible concerne la position socio-économique au dernier jour du trimestre (salarié, indépendant, au chômage ou inactif). En cas de cumul de plusieurs statuts en fin de trimestre, la priorité est donnée à la position la plus proche du marché du travail (par ex : une personne qui travaille à temps partiel mais est inscrite comme demandeur d'emploi est considérée comme « occupée »).

De cette variable sont tirés deux indicateurs longitudinaux principaux : le *délai d'accès au 1^{er} emploi*, mesuré en trimestres (variant de 0 à 21) et le *temps passé à l'emploi*, soit le nombre de trimestres occupés sur la période observée (de 0 à 22).

D'autres informations sont aussi renseignées sur les emplois salariés occupés à chaque fin de trimestre (lorsqu'une personne cumule plusieurs emplois salariés, l'information est donnée pour l'emploi principal) : le *régime de travail* (temps plein, temps partiel, régime spécial incluant notamment les intérimaires et saisonniers), le *pourcentage de temps de travail* (en classes), la *commission paritaire*³, et enfin, le *salaire journalier* (en classes correspondant aux déciles de la distribution des salaires de la population âgée de 25 ans).

Ces informations complémentaires permettront d'évaluer la stabilité des emplois (notamment au regard de l'intérim) et la qualité de l'emploi (en combinant les informations sur le salaire journalier et le temps de travail). La commission paritaire permettra d'évaluer si les sortants de formations en pénurie s'insèrent dans le même secteur que celui de leur formation.

1.3. Fonctions critiques et métiers en pénurie : définitions

Les services publics de l'emploi (SPE) tentent d'objectiver les difficultés de recrutement, principalement sur la base des critères quantitatifs suivants. Relèvent des fonctions *critiques*, les métiers pour lesquels le taux de satisfaction des offres est inférieur à la moyenne et dont le délai de satisfaction est inférieur à la moyenne de l'ensemble des offres d'emploi gérées par le SPE. Parmi ces métiers, sont considérés comme *en pénurie* ceux pour lesquels le ratio entre le nombre de demandeurs d'emploi inscrits dans la profession et le nombre d'offres est inférieur à 1,5.

Ces métiers identifiés par le SPE en 2014, et associés à un niveau d'enseignement secondaire supérieur, sont présentés dans l'encadré suivant. Pour la plupart des métiers, le taux de satisfaction des offres se situe entre 85 et 92 % et la moitié des postes est pourvu en 4 à 5 semaines.

¹ Les sortants de l'enseignement qualifiant représentent 48 % des sortants des années diplômantes de l'enseignement secondaire.

² Les individus sélectionnés pour notre étude sont sortis de l'enseignement en dernière année ; l'information sur l'obtention du diplôme n'était pas (encore) disponible au moment de notre analyse.

³ Organe sectoriel de concertation sociale. On compte 200 commissions paritaires (CP) en Belgique, souvent divisées en sous-commissions. Nous utiliserons les CP pour estimer les métiers.

Encadré 1 • Métiers en tensions de niveau secondaire identifiés par le SPE en Wallonie en 2014 (taux de satisfaction, délai de satisfaction médian)

Fonctions critiques

Aide-ménager(ère) (91,1 % ; 39 jours) ; cuisinier, cuisinier de collectivité, chef de partie (89,5 % ; 33 j.) ; serveur en restauration, chef de rang (89,8 % ; 34 j.) ; chef de cuisine, chef de cuisine de collectivité (81,3 % ; 33 j.) ; délégué commercial en biens de consommation auprès des entreprises (70,5 % ; 39 j.) ; délégué commercial en services auprès des entreprises (75,2 % ; 41 j.) ; vendeur à domicile (78,9 % ; 45 j.) ; agent immobilier (85,0 % ; 37 j.) ; monteur en sanitaire et chauffage, climatisation, panneaux solaires, frigoriste (84,7 % ; 30 j.) ; technicien en systèmes d'usinage (91,7 % ; 35 j.) ; mécanicien de maintenance (86,1 % ; 35 j.) ; mécanicien automobile ou de poids lourd/monteur de pneus (90,6 % ; 36 j.).

Métiers en pénurie

Délégué commercial en biens d'équipement professionnels (87,7 % ; 44 j.) ; développeur informatique, analyste informatique, web développeur (85,1 % ; 39 j.) ; tuyauteur industriel (n.d.) ; mécanicien en génie civil, agricole, trav. techn., engins de levage/manutention (n.d.) ; électromécanicien (92,6 % ; 40 j.) ; boucher (88,7 % ; 28 j.) ; chauffagiste-frigoriste (86,7 % ; 42 j.) ; dessinateur de la construction (68,3 % ; 31 j.) ; conducteur de travaux (85,5 % ; 39 j.) ; délégué commercial en biens intermédiaires (79,4 % ; 43 j.) ; couvreur (88,7 % ; 29 j.) ; installateur électricien/électricien lignes et réseaux/installateur en systèmes de sécurité (83,6 % ; 36 j.) ; boulanger (88,2 % ; 31 j.) ; chef de chantier, d'équipe de la construction (90,2 % ; 30 j.).

Source : Forem.

1.4. Identifier les formations vers les métiers en tension

Pour distinguer, parmi les 250 options de base groupées de l'enseignement qualifiant, celles qui sont supposées conduire vers des métiers en tension, nous nous sommes, à l'instar de l'ARES (2021), appuyés sur l'expérience des services publics pour l'emploi qui ont associé ces formations aux emplois en tension sur la base d'un examen de contenu. Notre travail, certes fastidieux, s'est limité à prendre en compte les filières de formation renseignées par le SPE wallon dans ses fiches métiers. Nous avons ainsi distingué 71 options préparant à des métiers qualifiés par le SPE de critiques ou en pénurie.

1.5. Hypothèses de recherche

L'analyse de l'entrée dans la vie active réalisée par Desmarez *et al.* (2010) a mis en évidence la lenteur et la difficulté d'insertion des jeunes sortants de l'enseignement secondaire en communauté française : 56 % d'entre eux accèdent à l'emploi après 2,5 années. Mais surtout, cette insertion est marquée par d'importantes inégalités entre hommes (60 %) et femmes (51 %).

Dans un contexte marqué par des pénuries de main-d'œuvre, présentées comme importantes et inquiétantes, suivre une formation préparant à l'exercice d'un métier en tension devrait procurer un avantage en termes d'insertion professionnelle qui devrait être plus rapide et plus durable (H1). Dans un contexte de pénurie, les employeurs sont supposés rendre les emplois plus attractifs, les sortants des formations MEP accédant ainsi à des emplois de meilleure qualité (H2).

Le contexte de pénurie devrait aussi permettre aux travailleurs d'être insérés en grande proportion dans le secteur professionnel pour lequel ils sont formés et d'y rester plus durablement (H3).

Enfin, la situation de pénurie devrait permettre aux femmes préparées aux métiers en tension de compenser les inégalités sur le marché du travail dont elles sont victimes et se voir octroyer de meilleures opportunités d'insertion (H4).

2. Description de la population étudiée

Pour notre analyse, nous nous appuyons sur une population composée de 8 073 sortants de l'enseignement secondaire supérieur qualifiant (technique ou professionnel)⁴ en 2014 (juin ou septembre). Il s'agit uniquement des sortants d'années terminales. Ce groupe se compose de 44,8 % de femmes et de 55,2 % d'hommes. Au sein de l'enseignement qualifiant, on distingue le troisième degré (qui termine six années d'enseignement secondaire, auxquelles peut être ajoutée une septième année préparatoire ou de spécialisation) (7 652 sortants en 2014) et un quatrième degré (D4) de trois années supplémentaires et qui ne concerne qu'un seul type de formation en soins infirmiers (421 sortants)⁵.

La grande majorité des sortants de l'enseignement qualifiant a moins de 25 ans (90 % des femmes et 98 % des hommes). L'âge moyen à la sortie est de 20,5 ans pour le troisième degré. La proportion d'élèves en retard est importante : 11 % sont à l'heure, 23 % ont un an de retard, 22 % deux ans, et un quart compte au moins 3 ans de retard.

La répartition des élèves selon les 213 options⁶ différentes reflète une inégalité de genre bien connue. Les femmes se dispersent dans un nombre d'options plus réduit (93) et près de la moitié se concentre dans les 5 options les plus suivies. Ces cinq options se situent dans le secteur des services et, pour l'essentiel dans celui des services aux personnes. Les hommes se répartissent sur un nombre plus large d'options (156) et les 5 options les plus populaires concentrent 23 % des effectifs. Trois de ces 5 options concernent le secteur industriel.

Tableau 1 • 5 principales options selon le sexe

Femmes		Hommes	
Puéricultrice	11,9 %	Agent sécurité	6,2 %
Gestion TPE	10,6 %	Gestion TPE	5,0 %
Soins infirmiers (D4)	10,2 %	Maintenance technique	4,7 %
Coiffure	8,1 %	Construction gros œuvre	4,1 %
Aide-soignante	7,6 %	Automation	3,6 %

Source : CPEPE – calculs auteurs.

Sur les 213 options, 67 peuvent être associées aux métiers relevant des fonctions critiques ou des pénuries. Près d'un tiers des sortants (32,2 %) est diplômé d'une de ces formations MEP. La proportion est plus faible pour les femmes (25,4 %), qui se répartissent aussi dans un plus petit nombre de ces options (25).

Les formations MEP les plus suivies par les femmes sont, outre les soins infirmiers (40,3 % des formations MEP) qui relèvent du 4^e degré (D4), la coiffure (29,8 %) et la vente (15,9 %). Les hommes se répartissent dans un nombre plus large de formations MEP (65) ; les trois principales étant maintenance des équipements techniques (12,2 %), mécanique automobile ou des moteurs hydrauliques (9,8 %) et électricien automatique (9,3 %).

Parmi l'ensemble des sortants de l'enseignement secondaire qualifiant, 13,8 % ont travaillé durant leurs études (mesure au dernier trimestre avant la sortie) ; les hommes étant plus nombreux que les femmes dans le cas. Parmi les sortants des formations MEP, cette proportion est plus élevée (17,3 %) mais essentiellement du fait du travail des femmes (21 % pour 15,3 % des hommes).

⁴ 15 % des sortants ont suivi un enseignement en alternance (19 % des hommes, principalement dans la construction ou l'industrie et 10 % des femmes, principalement dans le secteur du commerce).

⁵ L'enseignement secondaire du 4^e degré en soins infirmiers (hospitaliers ou psychiatriques) confère, après 3 ans d'études au-delà de la 6^e secondaire, le titre d'infirmier breveté (ou « A2 »). Il concerne 10 % des sortantes de l'enseignement qualifiant (et 1 % des hommes). Chez les filles, il représente 40 % des formations en pénuries. Les sortants, souvent en reprise d'étude, ont un âge moyen de 29,8 ans. Ce degré concerne donc un public spécifique et ne forme qu'à un métier en pénurie ; ce qui rend peu pertinente une comparaison systématique avec les autres formations du D3.

⁶ Nous utilisons ici les options de base groupées de la Fédération Wallonie-Bruxelles.

L'ampleur du retard scolaire ou le revenu du ménage ne sont pas significativement associés à l'orientation vers des formations MEP.

3. Rapidité d'accès, durabilité et qualité de l'emploi

À travers l'analyse du cadastre des sortants, nous questionnons, sur la base des informations disponibles, la rapidité et la durabilité de l'insertion (3.1), la stabilité de l'emploi (3.2), l'inscription du parcours professionnel dans un secteur correspondant à la formation initiale (3.3) et enfin, la qualité des emplois occupés (3.4). Pour traiter ces différentes questions, nous comparons systématiquement, pour les hommes et les femmes, les formations menant aux fonctions critiques (MEP) et l'ensemble des autres formations (AM) du troisième degré de l'enseignement secondaire qualifiant.

3.1. Rapidité de l'insertion professionnelle

3.1.1. Délai d'accès au premier emploi

L'observation du nombre de trimestres passés avant d'accéder à l'emploi permet de confirmer la lenteur du processus d'insertion des diplômés de l'enseignement secondaire supérieur en Wallonie. En moyenne, le délai avant l'accès à l'emploi est de 3,9 trimestres, soit près d'un an.

Dans les discours publics, l'orientation vers un métier en pénurie est souvent présentée comme un gage de réussite professionnelle. Ainsi, un service public de l'emploi régional indique dans sa communication que « *s'orienter vers les métiers critiques ne représente pas une garantie d'emploi mais en renforce la probabilité* ». Un autre SPE confirme « *c'est se donner plus de chances de décrocher rapidement un travail* ». Peu d'enquêtes publiées jusqu'ici étayent cependant ce genre de propos.

Notre observation de l'insertion des délais de primo insertion dans l'emploi ne montre aucune différence significative entre les sortants des formations MEP et AM. Les femmes s'insèrent moins rapidement que les hommes (4,1 trimestres, contre 3,7). Le fait d'avoir suivi une formation MEP s'avère même défavorable pour celles-ci puisque le délai d'insertion des femmes sortant d'une formation MEP est de 4,7 trimestres, contre 3,9 pour celles ayant suivi une formation AM⁷.

3.1.2. Temps passé à l'emploi

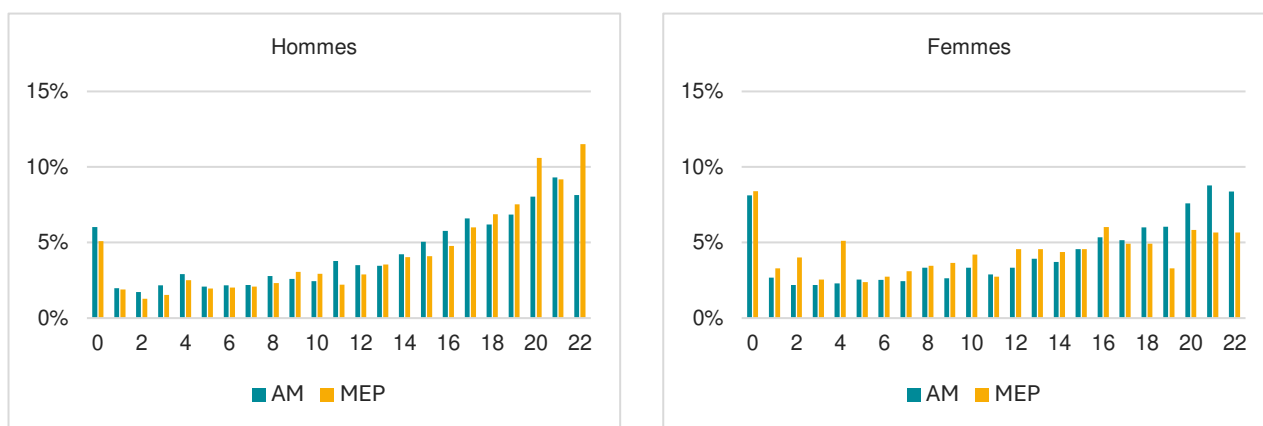
Au-delà de la rapidité d'accès au premier emploi, il importe de questionner *l'intensité d'occupation et la durabilité des emplois occupés*. On mesurera d'abord, pour ce faire, le nombre de trimestres en emploi⁸ au cours des 22 trimestres observés.

On n'observe globalement qu'une très faible différence de rendement des formations MEP. Le nombre moyen de trimestres d'occupation est de 13,8 sur 22 pour les formations MEP et 13,4 pour les AM.

En revanche, des différences significatives opposées s'observent si l'on examine la situation des hommes et des femmes : pour les premiers, la sortie d'une formation MEP conduit à une occupation dans l'emploi légèrement supérieure (14,6 trimestres en moyenne pour les sortants des formations MEP pour 13,8 pour les formations AM), à l'inverse des femmes dont l'occupation est plus importante pour les sortantes des formations AM (13,1 trimestres) que MEP (11,6 trimestres).

⁷ Sauf mention contraire, toutes les différences mentionnées dans le texte sont significatives (Khi² à 95 %).

⁸ L'indicateur porte précisément sur l'occupation à la fin du trimestre.

Graphiques 1 & 2 • Nombre de trimestres à l'emploi des sortants du 3^e degré secondaire qualifiant

Source : CPEPE – calculs auteurs.

Tableau 2 • Délai moyen avant le 1^{er} emploi et nombre de trimestres à l'emploi des sortants du 3^e degré secondaire qualifiant

		MEP	AM	Total
Délai moyen avant le 1^{er} emploi (trimestres)	Femmes	4,7	3,9	4,1
	Hommes	3,6	3,8	3,7
	Total	3,9	3,9	3,9
Nombre de trimestres à l'emploi	Femmes	11,6	13,1	12,9
	Hommes	14,6	13,8	14,1
	Total	13,8	13,4	13,6

Source : CPEPE – calculs auteurs.

3.2. Des emplois stables ?

Au-delà de la rapidité de l'accès à l'emploi ou de la permanence de l'emploi au cours de la période observée, nous questionnons la nature des emplois occupés. Le nombre d'informations disponibles pour ce faire est cependant limité. La BCSS ne renseigne, en effet, pas la nature du contrat (CDD ou CDI), mais uniquement le régime de travail (temps plein, temps partiel, régime spécial) ou le type d'occupation (salarié/indépendant). Il est également possible d'exploiter la dimension longitudinale des données et de comptabiliser le nombre d'épisodes d'emploi ou de chômage (un épisode étant défini comme une succession de trimestres consécutifs passés dans un état).

3.2.1. Part du temps partiel

Une très large majorité des sortants (80 %) connaît au moins un épisode de travail à temps partiel au cours de leurs 5 premières années de carrière. Mais, comme on le sait, le temps partiel concerne davantage les femmes (92 % sont passées par le temps partiel) que les hommes (71 %).

Lorsqu'elles travaillent à temps partiel, les femmes ont un temps de travail de moindre intensité que les hommes. Leur activité correspond, en effet, en moyenne à 68 % d'un temps plein pour 83 % d'un temps plein s'agissant des hommes. Si l'on ventile cette donnée par type de formation, on n'observe qu'une différence pour les hommes dont les sortants d'une formation MEP ont en moyenne un temps partiel légèrement plus important (85 % d'un temps plein, pour 82 % dans le cas des formations AM).

3.2.2. Rapidité d'accès à l'emploi stable et poids de l'intérim dans les parcours

À défaut d'information sur la nature du contrat de travail (CDD ou CDI), il est possible d'isoler les périodes d'emploi qualifié de « régime spécial », c'est-à-dire principalement l'intérim, mais aussi le travail saisonnier ou étudiant. Ainsi, si l'on mesure le délai, exprimé en nombre de trimestres, avant l'emploi « non spécial », on compte 5,2 trimestres en moyenne pour les sortants de formations AM et 5,8 pour les formations MEP.

Donc, si les sortants MEP n'accèdent pas plus vite à l'emploi (cf. 3.1), leur premier emploi est aussi plus souvent de l'intérim. C'est essentiellement le cas des filles (qui s'insèrent dans l'emploi non spécial après 4,8 trimestres en moyenne pour les formations AM contre 6 pour les formations MEP).

L'emploi intérimaire (ainsi que le travail saisonnier et étudiant) occupe donc une place significative dans les parcours des sortants du 3^e degré de l'enseignement qualifiant. En moyenne, 16,7 % du temps d'emploi relève de cette forme particulière d'emploi.

Les sortants de formation MEP connaissent aussi plus longtemps l'intérim. La part de l'intérim dans les cinq premières années de carrière est plus élevée pour les sortants des formations MEP (19,5 %) que pour ceux des formations AM (15,5 %). L'intérim est aussi un phénomène plus masculin (21% formations MEP, 19 % formations AM) que féminin (14,5 % formations MEP, 11,8 % formations AM).

La présence de l'intérim dans un parcours est associée à plusieurs passages par le chômage. Ainsi, au total, 88 % des sortants du troisième degré ont connu au moins un épisode de chômage après leur parcours scolaire ; il n'y a pas de différence significative entre les formations MEP et AM.

Le nombre moyen d'épisodes de chômage (quelle que soit leur longueur) pour les sortants du 3^e degré est en moyenne 1,8. Pour les hommes, les formations MEP sont suivies d'un nombre moyen d'épisodes très légèrement inférieur (1,7 pour 1,8 pour les formations AM), à l'inverse des femmes, pour lesquelles les passages par le chômage sont plus nombreux (2,1 en moyenne) pour les formations MEP que pour les formations AM (1,8).

3.2.3. Part de l'emploi indépendant

Le travail indépendant est relativement peu présent au cours des premières années de carrière des sortants de l'enseignement secondaire : 12,5 % d'entre eux ont travaillé au moins un trimestre sous ce statut, à titre principal ou complémentaire. Les hommes sont un peu plus nombreux (14,5 %) que les femmes (10,4 %)⁹ à avoir travaillé sous ce statut¹⁰. Les sortants des formations MEP ne se distinguent pas de ceux des formations AM de ce point de vue.

3.3. Une insertion dans le secteur professionnel ?

La mobilité sectorielle des sortants peut être estimée en comparant les commissions paritaires des emplois occupés et celles auxquelles sont supposées conduire les études¹¹. Si l'on prend en compte les seules formations MEP, on observe d'abord que les sortants s'orientent pour la plupart vers un premier emploi dont le secteur est différent de celui attendu, et ce tant pour les hommes (64 %) que les femmes (60 %).

⁹ On observe cependant des différences sectorielles : aucune option ne conduit de façon privilégiée les hommes vers une activité indépendante, alors que chez les femmes, un tiers des travailleuses indépendantes sont sorties d'une des trois formations suivantes : puériculture, commerce et coiffure.

¹⁰ À titre de comparaison, parmi l'ensemble de la population à l'emploi en Wallonie, 16 % exerce une activité d'indépendant.

¹¹ Il s'agit d'une estimation dans la mesure où certaines études peuvent préparer à des métiers relevant de nombreuses commissions paritaires et que le secteur de l'intérim relève d'une convention spécifique. Pour la comparaison, nous avons pris en compte jusqu'à trois CP mentionnées sur les fiches métiers du SPE.

Lorsque l'on examine la situation lors du dernier trimestre occupé (5 ans au plus tard après la sortie), on observe encore une légère diminution de la stabilité sectorielle : environ un tiers de l'ensemble des sortants des MEP se situent dans un secteur auquel ils sont préparés¹².

Tableau 3 • Mobilité sectorielle des sortants des formations MEP

	Secteur du 1er emploi occupé	n=	Secteur au dernier trimestre occupé			% du Total
			Identique à celui de la formation	Différent de celui de la formation	Travail indépendant	
Femmes	Identique à celui de la formation	179	25,3 %	12,4 %	2,0 %	39,7 %
	Différent de celui de la formation	272	7,8 %	50,1 %	2,4 %	60,3 %
	Total	451	33,0 %	62,5 %	4,4 %	100 %
Hommes	Identique à celui de la formation	487	24,8 %	9,2 %	2,2 %	36,2 %
	Différent de celui de la formation	858	6,8 %	54,3 %	2,6 %	63,8 %
	Total	1 345	31,7 %	63,6 %	4,8 %	100 %

Source : CPEPE – calculs auteurs.

3.4. Une pénurie favorable à la qualité de l'emploi ?

Nous avons enfin questionné la qualité des emplois occupés par les sortants de formation. Nous abordons la qualité des emplois à travers l'exploitation des deux variables disponibles, le pourcentage de temps de travail, d'une part, et le salaire journalier, d'autre part. Après avoir mis en évidence la part des temps très partiels (< 55 % d'un temps plein) et la dispersion des salaires (du dernier emploi occupé), nous estimons la part de sortants qui occupent un emploi de « mauvaise qualité » lors de leur première et dernière occupation professionnelle.

3.4.1. Le temps très partiel

Les très petits temps partiels sont bien plus fréquents chez les femmes. Un an après la sortie des études, 35 % des femmes en emploi salarié ont un temps de travail inférieur à 55 %, contre 9,8 % des hommes. Cinq ans après la sortie, les taux de temps partiels inférieurs à 55 % sont respectivement de 24 % pour les femmes et 5,1 % pour les hommes¹³.

Pour les sortants du 3^e degré, le nombre de trimestres occupés à plus de 55 % (hors régimes spéciaux) est de 7,4 trimestres chez les femmes, contre 9,8 chez les hommes. Le temps partiel est plus important pour les sortants de formation MEP, en particulier chez les femmes : le nombre de trimestres occupés à plus de 55 % pour celles-ci est de 6,2 (7,6 pour les AM).

3.4.2. Dispersion des salaires journaliers

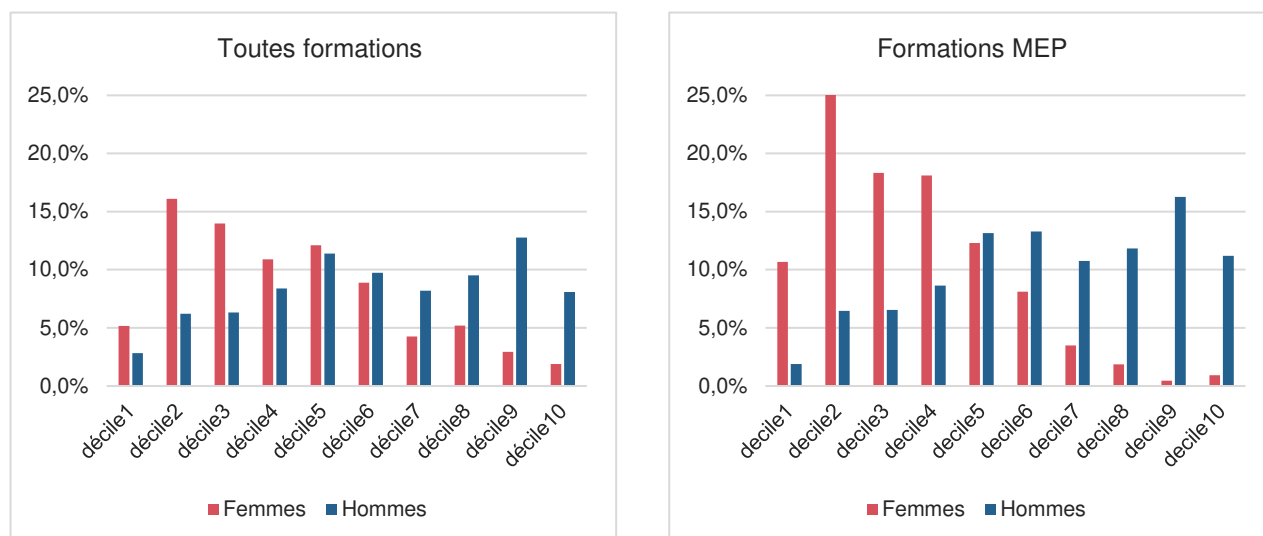
La dispersion des salaires des individus lors du dernier trimestre occupé montre une importante différence entre hommes et femmes (voir graphiques 3 & 4). Les femmes sont surreprésentées dans les classes inférieures au salaire médian¹⁴, à l'inverse des hommes. Ces écarts entre hommes et femmes sont encore plus importants chez les sortants des formations MEP.

¹² Notons que si l'on compare les mobilités sectorielles entre premier et dernier trimestre occupé, on n'observe pas de différence significative entre les formations MEP et AM ; environ 55 % des femmes et 60 % des hommes ne changent pas de secteur entre ces deux moments. Par ailleurs, environ un tiers des individus ne changent pas d'emploi au cours de la période observée.

¹³ Cinq ans après la sortie, 88,5 % des hommes en emploi salarié ont un temps de travail supérieur à 85 %, contre seulement 44,4 % des femmes.

¹⁴ Le salaire médian à 25 ans est de 2 730 € bruts mensuels (valeur en janvier 2025), soit environ 2 000 € nets.

Graphiques 3 & 4 • Dernier salaire – répartition par décile des salaires à 25 ans



Source : CPEPE – calculs auteurs.

3.4.3. Un indicateur de mauvaise qualité de l'emploi

Dans leur analyse sur la qualité de l'emploi des sortants du chômage, Lizé et Prokovas (2014) construisent un indicateur de « mauvaise qualité de l'emploi » à partir du salaire et du temps partiel involontaire. Nous inspirant de ce travail, nous avons élaboré, à partir des données disponibles, un indicateur similaire qui prend en compte le régime de travail, le temps de travail et le salaire journalier : est considéré comme « de mauvaise qualité » un emploi salarié (a) sous statut intérimaire, étudiant ou saisonnier ou avec un temps de travail inférieur à 55 %, et (b) avec un salaire inférieur à la médiane des salaires à 25 ans.

Cet indicateur nous permet de confirmer la difficulté d'insertion des sortants de l'enseignement qualifiant. Celle-ci passe par des emplois précaires et à faible salaire (75 % des sortants du 3^e degré). Les sortants des formations MEP ne bénéficient pas d'un avantage en termes d'insertion ; les écarts entre hommes et femmes sont aussi plus marqués : ces dernières occupant quasi exclusivement des emplois de moindre qualité¹⁵.

Tableau 4 • Qualité du premier emploi après la sortie de l'enseignement (3^e degré secondaire qualifiant)

	Formations AM			Formations MEP		
	Femmes	Hommes	Total	Femmes	Hommes	Total
N=	2 698	2 274	5 472	548	1 632	2 180
Jamais travaillé	8,1 %	6,0 %	7,1 %	8,4 %	5,1 %	5,9 %
Mauvaise qualité	81,7 %	68,5 %	75,0 %	84,9 %	73,5 %	76,4 %
Autres emplois	6,4 %	18,6 %	12,6 %	1,3 %	15,4 %	11,8 %
Indépendants	3,8 %	6,9 %	5,4 %	5,5 %	6,0 %	5,9 %
Total	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %

Source : CPEPE – calculs auteurs.

Cinq ans après la sortie de l'enseignement, la qualité des emplois occupés s'est globalement améliorée, toutes formations confondues, mais la part d'emplois de mauvaise qualité (temps très partiel et bas salaires) reste conséquente. Les hommes sortants des formations MEP tirent un léger avantage en termes de qualité

¹⁵ Pour le 4^e degré (brevet infirmier) en revanche, la part des emplois de mauvaise qualité est de 23 % lors du premier emploi et de 6 % après 5 ans.

d'emploi, mais la situation des femmes se marque par davantage de précarité : trois quarts d'entre elles occupent après 5 ans un emploi de mauvaise qualité ou sont sans emploi.

**Tableau 5 • Qualité de l'emploi 5 ans après la sortie de l'enseignement
(3^e degré secondaire qualifiant)**

	Formations AM			Formations MEP		
	Femmes	Hommes	Total	Femmes	Hommes	Total
<i>N=</i>	2 698	2 274	5 472	548	1 632	2 180
Jamais travaillé	8,1 %	6,0 %	7,1 %	8,4 %	5,1 %	5,9 %
Mauvaise qualité	48,2 %	31,0 %	39,9 %	51,8 %	29,2 %	34,9 %
Autres emplois	14,9 %	33,4 %	24,3 %	5,3 %	40,5 %	31,6 %
Indépendants	9,4 %	11,6 %	10,5 %	11,1 %	12,3 %	12,0 %
Sans emploi	19,4 %	17,12 %	18,2 %	23,4 %	12,9 %	15,5 %
Total	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %

Source : CPEPE – calculs auteurs.

Une matrice de transition entre la situation du premier emploi et celle 5 ans après la sortie montre que les emplois de mauvaise qualité constituent souvent un piège à précarité : 60 % des personnes occupant ce type d'emploi après leurs études occupent toujours un emploi de ce type ou sont sans emploi après 5 ans. Les sortants des formations MEP sont un peu plus nombreux à passer d'un emploi de moindre qualité vers un autre emploi ou à se maintenir dans les emplois de meilleure qualité.

**Tableau 6 • Transitions entre premier emploi et 5 ans après la sortie des études
(3^e degré secondaire qualifiant)**

Ensemble des formations (N= 7.137)

		5 ans après la sortie de l'enseignement				
		Mauvaise qualité	Autres emplois	Indépendant	Sans emploi	Total
Premier emploi	Mauvaise qualité	47,2 %	25,1 %	8,1 %	19,7 %	100,0 %
	Autres emplois	18,7 %	56,8 %	10,4 %	14,2 %	100,0 %
	Indépendant	11,4 %	8,3 %	64,3 %	16,1 %	100,0 %
	Total	38,5 %	26,4 %	10,9 %	17,5 %	100,0 %

Formations MEP (N=2.051)

		5 ans après la sortie de l'enseignement				
		Mauvaise qualité	Autres emplois	Indépendant	Sans emploi	Total
Premier emploi	Mauvaise qualité	42,6 %	31,4 %	8,6 %	17,4 %	100,0 %
	Autres emplois	14,0 %	61,6 %	14,0 %	10,5 %	100,0 %
	Indépendant	11,7 %	6,3 %	64,8 %	17,2 %	100,0 %
	Total	37,1 %	33,6 %	12,8 %	16,5 %	100,0 %

Source : CPEPE – calculs auteurs.

Conclusion : des situations privilégiées pour les sortants « orientés pénuries » ?

À l'heure où l'on vante l'importance des métiers techniques, notre analyse souligne le caractère lent et difficile de l'insertion des sortants des 6^e et 7^e années de l'enseignement qualifiant. Nous avons rappelé l'importance des inégalités hommes-femmes qui caractérisent l'orientation et le processus d'accès à l'emploi. Les sortantes mettent plus de temps à accéder à l'emploi, travaillent davantage à temps partiel (et souvent dans des très petits temps partiels) et se situent au bas de l'échelle des salaires journaliers.

À titre d'hypothèses (H1 à H4), nous supposons qu'une situation de tension voire de pénurie déclarée sur le marché du travail (aussi caractérisée par un nombre élevé « d'emplois vacants ») conduirait à une insertion plus aisée et plus durable des sortants de formations aux métiers critiques ou en pénurie.

Le suivi de près de 7 700 sortants durant 5 ans ne démontre pas cet avantage attendu. Sortir d'une formation MEP ne conduit pas plus vite à l'emploi et est associé à un usage plus intensif de l'intérim et du temps partiel. La première insertion se réalise en général dans un emploi que nous avons qualifié de mauvaise qualité, même si la situation s'améliore au fil du temps, mais pour les hommes uniquement. La mobilité semble importante et conduit les sortants de ces formations vers d'autres secteurs. Les hommes sortants des formations MEP (essentiellement dans l'industrie) semblent cependant bénéficier à terme de salaires journaliers supérieurs et de temps partiels plus proches du temps plein.

Pour les femmes sortant des formations MEP, la situation s'avère en moyenne plus précaire que pour les sortantes AM : insertion moins rapide, moindre occupation, davantage d'intérim et de chômage et de temps partiels (souvent très petits).

En résumé, si les gains associés aux MEP sont peu visibles pour l'ensemble des sortants, ils sont clairement négatifs pour les femmes. On en conclura provisoirement à une intervention urgente sur les conditions de travail et d'emploi dans ces métiers avant de gonfler les effectifs en formation.

Cette première exploitation des données CPEPE relatives à l'emploi montre l'intérêt d'un outil de suivi longitudinal exhaustif des sortants de l'enseignement et ouvre quelques pistes pour son développement (information sur les métiers, le type de contrat par exemple). Elle appelle aussi de nombreux développements. Il serait ainsi intéressant de la complexifier en procédant à une analyse en termes de trajectoires professionnelles et de l'étendre aux sortants de l'enseignement supérieur. Le développement du CPEPE permettra aussi de bénéficier de périodes d'observations plus longues sur des cohortes plus nombreuses.

Bibliographie

- ARES (2021). Les études supérieures qui préparent à une profession pour laquelle il existe une pénurie significative de main-d'œuvre en fédération Wallonie Bruxelles. *Statsup'Info*, 2, septembre.
- Clouet, H. (2022). *Emplois non pourvus : une offensive contre le salariat*. Paris : Éd du croquant.
- Conter, B. (2002). Les pénuries de main-d'œuvre, fable ou instrument politique ? *Les politiques sociales*, 3-4, 32-42.
- Dujardin, C., Meulewaeter, C. & Tulumoglu, H. (2023). De l'enseignement secondaire vers l'enseignement supérieur en Fédération Wallonie-Bruxelles. *ZOOM FWB*, mimeo.
- Desmarez, P., Ceniccola, P., Cortese, V. & Veinstein, M. (2010). L'entrée dans la vie active d'une cohorte de jeunes issus de l'enseignement secondaire. *IWEPS Discussion Papers*, 1004.
- Estrade, M.-A. (2013). Les emplois non pourvus : mythes et réalités. *Regards croisés sur l'économie*, 13, 151-167.

Lizé, L. & Prokvas, N. (2014). Un regard sur la qualité de l'emploi après le chômage. *Revue française de socio-économie*, 14, 221-242.

Zune, M. (2014). De quoi les pénuries de main-d'œuvre sont-elles le nom ? *Revue française de socio-économie*, 14, 5-14.

Atelier 11

Aspects méthodologiques pour appréhender les inégalités

La méthode des vignettes pour révéler les inégalités à l'embauche

Ines Albadea*

Introduction

Plusieurs critères de sélection à l'embauche, qu'ils soient légitimes ou non, peuvent accentuer les inégalités déjà présentes dans les parcours scolaires.

Certains critères intrinsèques à l'individu peuvent correspondre à des comportements discriminatoires. Les théories économiques du signalement parlent alors d'indices car ce sont des caractéristiques non modifiables par l'individu (Spence, 1974). Les enquêtes qui mobilisent la méthode du *testing* mettent en lumière des choix basés sur des critères illégitimes lors de la sélection des CV, le plus souvent sur l'origine et le sexe (Petit *et al.*, 2013 ; Edo & Jacquemet, 2014 ; L'Horty & Petit, 2023, etc.). La mesure des phénomènes de discrimination reste toutefois complexe. La mesure subjective, les méthodes expérimentales telles que le *testing* ou les mesures plus indirectes qui cherchent à isoler l'effet seul des comportements discriminatoires comportent chacune des limites (Albadea, 2020).

D'autres critères de sélection sont liés à des critères légitimes et à des signaux modifiables par l'individu tel le diplôme. Ce dernier peut participer à compenser des indices moins valorisés par les employeurs (le fait d'être une femme, d'origine immigré, etc.). Cependant, l'obtention du diplôme est déterminée par un ensemble de caractéristiques sociodémographiques lors du parcours scolaire. En effet, le système scolaire ne parvient pas à gommer les inégalités familiales (rapport du CNEC, 2016) et le marché du travail peut les accentuer, en particulier au moment de l'insertion et de l'embauche.

Ce travail s'intéresse aux choix et jugements des employeurs qui peuvent accentuer les inégalités. La première partie discute de différentes méthodologies possibles pour mesurer les opinions des recruteurs à l'origine d'inégalités. Nous précisons en quoi la méthode des vignettes peut être particulièrement adaptée pour mettre en avant des préférences qui n'échappent pas ou peu au biais de désirabilité sociale. À partir de résultats empiriques et de deux enquêtes mobilisant la méthode des vignettes, la deuxième partie met en avant les apports de cette méthode. Nous nous focalisons sur deux critères à l'origine d'inégalités à l'embauche : le diplôme comme critère légitime de différenciation lors du recrutement et le sexe comme critère illégitime, parfois à l'origine de discrimination.

1. Quelles méthodes d'enquête pour interroger le jugement des employeurs ?

Nous discutons dans un premier temps de certaines limites des méthodologies d'enquête couramment mobilisées en sciences sociales : l'entretien semi-directif et le questionnaire. Le *testing* et la méthode des vignettes sont plus adaptés pour mettre en avant les inégalités et la discrimination à l'embauche.

1.1. Les limites de l'entretien semi-directif et du questionnaire

Le risque que les employeurs donnent des réponses socialement attendues et acceptables est élevé lorsqu'il s'agit de mettre en avant des comportements pouvant accentuer les inégalités à l'embauche.

* Université de Nantes.

Les entretiens, s'ils sont bien menés, pourraient permettre de libérer la parole mais le risque que les employeurs adaptent leurs réponses aux normes sociales qu'ils perçoivent reste non négligeable. Ce point est d'autant plus problématique dans le cadre d'un entretien puisqu'il serait utopique d'affirmer que l'enquêté est toujours dépourvu d'émotion, ce qui peut induire des biais dans la réponse de l'interrogé (Gold, 2003). L'enquête par questionnaire peut éviter que le répondant soit influencé par la subjectivité de l'enquêté. L'influence des opinions, des valeurs voire des émotions du chercheur est en effet moins importante, en particulier lorsque l'enquêté ne rencontre pas le répondant en cas de diffusion en ligne. Mais poser une question directe, qu'elle soit fermée ou ouverte, pour identifier des choix à l'origine d'inégalités ou de discriminations à l'embauche semble peu pertinent. En effet, comment demander aux employeurs dans une enquête par questionnaire s'ils effectuent leurs choix selon des critères discriminatoires, alors qu'ils veulent se montrer sous un jour favorable ?

1.2. L'apport de la méthode du *testing*

Le *testing* est une méthode quantitative permettant de mesurer des comportements discriminatoires (Berson, 2013 ; L'Horty & Petit, 2023). Cette méthode présente l'avantage de contourner le biais de désirabilité sociale et s'intéresse aux choix des recruteurs dans une situation réelle d'embauche. Les répondants ne sont pas conscients de répondre à une enquête, leurs réponses ne seront donc pas influencées par des normes sociales. Elle consiste à envoyer, en réponse à une offre d'emploi, 2 CV qui ne diffèrent que par une caractéristique (la variable à tester). Puisque les candidatures sont parfaitement similaires à l'exception d'une caractéristique du candidat (sexe, origine, etc.), il est possible d'attribuer les différences d'accès à un premier entretien d'embauche à l'effet seule de cette variable.

En revanche, elle est souvent coûteuse et mesure l'effet d'une seule variable à la fois (genre, origine, etc.) ou deux variables dans le cadre d'approche intersectionnelle (Beauregard, 2020).

Par ailleurs, de nombreuses variables sont inobservables dans les données disponibles (Du Parquet & Petit, 2011). Puisque nous sommes dans une situation réelle de recrutement, les employeurs ne savent pas qu'ils répondent à une enquête, il n'est ainsi pas possible de leur poser des questions sur les conditions de recrutement par exemple. Nous n'avons pas d'informations non plus sur leur profil ou leur parcours. Pourtant, les caractéristiques du recruteur ou de l'employeur lui-même affectent directement son jugement et donc le processus de recrutement. Il existe certains biais cognitifs (Desrumaux-Zagrodnicki & Rainis, 2000) lors d'un entretien d'embauche. D'autant que le recruteur se retrouve dans une situation d'incertitude car il ne dispose pas de toutes les informations sur les compétences détenues par le candidat et donc sur sa productivité.

Enfin, les enquêtes qui mobilisent le *testing* se limitent aux choix des employeurs lors de l'évaluation des CV et donc aux écarts d'accès aux entretiens d'embauche (Du Parquet & Petit, 2011).

1.3. L'intérêt de la méthode des vignettes

La « méthode des vignettes » est basée sur une méthode d'enquête factorielle (Auspurg & Hinz, 2014). Elle répond à certaines limites du *testing* bien qu'elle présente certains inconvénients. Elle consiste à mettre au jour le jugement et les opinions d'individus qui peuvent être construits et influencés par des normes sociales, des attitudes, etc. Les « vignettes » désignent des situations fictives¹ que les répondants doivent « évaluer » ou « juger ». Dans notre cas, ces situations fictives correspondent à des profils de jeunes qui cherchent un emploi ou qui sont en période d'essai. L'objectif étant de faire ressortir les variables qu'ils jugent importantes lors du processus de recrutement. Plusieurs variables « vignettes » qui prendront différentes valeurs sur chaque situation fictive seront choisies au préalable. Chaque répondant évalue plusieurs vignettes auxquelles il attribue un score compris entre 0 et 100. Dans notre cas, ce score sera lié à la probabilité que l'employeur propose un entretien d'embauche aux candidats ou le fait qu'il considère le jeune « motivé » en période d'essai.

¹ Ces situations fictives ne correspondent pas initialement à des situations sur le marché du travail. Par exemple, dans les années 70, des chercheurs utilisent la méthode des vignettes pour juger le statut de foyers hypothétiques (Auspurg & Hinz, 2014, p. 1). Elle a aussi été utilisée pour déterminer les caractéristiques qui définissaient le « juste salaire ».

À la suite de la récolte des données, l'objectif est d'identifier les déterminants des préférences des employeurs. L'analyse des données consiste à régresser les variables vignettes sur le score donné par les répondants aux situations fictives. Tous les modèles sont contrôlés par des variables individuelles des jeunes telles que le genre ou le niveau de diplôme, mais aussi par des caractéristiques des recruteurs telles que l'âge, le niveau de diplôme ou l'ancienneté.

La méthode des vignettes peut répondre à certaines limites des méthodes précédemment discutées.

1. Atténuer le biais de désirabilité sociale : l'idée est de demander à des employeurs d'évaluer des situations fictives en faisant varier des caractéristiques appelées « dimensions » du candidat ou du salarié. Les changements de dimensions des variables font qu'il est difficile pour les répondants de discerner et d'identifier ce que le chercheur mesure (Auspurg & Hinz, 2014). De plus, comme plusieurs dimensions changent dans chaque vignette, il est difficile de donner des réponses socialement souhaitables dans tous les cas de figure.

2. Mesurer l'influence des caractéristiques du recruteur et de l'entreprise sur leur jugement : contrairement au *testing*, les recruteurs interrogés sont conscients de participer à une enquête et répondent à des questions sur leur profil. Ce qui peut aussi induire certains biais dans leurs réponses.

3. Mesurer l'effet de plusieurs variables sur le jugement des employeurs : bien qu'il ne soit pas conseillé de proposer plus de 7 ou 8 variables dans les vignettes, il est toutefois possible de tester l'influence de davantage de caractéristiques des jeunes lors du recrutement qu'avec la méthode du *testing*. Nous verrons que dans une même enquête, il est possible de mesurer l'influence et le poids du diplôme, l'influence des stéréotypes de genre, du type de diplôme obtenu, du niveau de *soft skills*, de l'expérience professionnelle, etc. sur les chances de s'insérer sur le marché du travail.

4. Diminuer les coûts : cette méthode est moins coûteuse que le *testing* qui suppose de répondre à de réelles offres d'emploi, de construire des candidatures crédibles, de choisir une mise en forme des CV crédible, de rédiger des lettres de motivation, de collecter des offres d'emploi existantes, etc. Sachant qu'il y a un risque de détection de l'expérimentation par les recruteurs, il n'est pas possible d'envoyer un trop grand nombre de candidatures par offre d'emploi, ce qui suppose d'identifier un grand nombre d'offres d'emploi (Jacquemet, 2023).

Ainsi, la méthode des vignettes et le *testing* peuvent permettre d'identifier des variables accentuant les inégalités à l'entrée sur le marché du travail ou certains comportements discriminatoires. Cependant, comme le rappellent Du Parquet et Petit (2011), ces données sont « *partielles (quelques professions testées), ponctuelles (quelques mois d'enquête), et localisées* » (p. 50). Nous verrons en effet que les enquêtes mobilisant les vignettes n'ont pas vocation à être représentatives du marché du travail.

Tableau 1 • Avantages et inconvénients de la méthode des vignettes et du testing

	<i>Testing</i>	Vignettes
Peu ou pas de biais de désirabilité sociale	++	+
Crédibilité des situations évaluées	++	-
Mesurer l'effet des caractéristiques des employeurs sur leurs choix et opinions	-	++
Mesurer les préférences des employeurs à différentes étapes du processus de recrutement	-	++
Coût de la récolte de données	-	+
Représentativité du marché du travail	-	-

2. La méthode des vignettes mise à l'épreuve

Cette partie montre l'intérêt de la méthode des vignettes à partir de deux enquêtes interrogeant les employeurs et les recruteurs.

2.1. Présentations des enquêtes

2.1.1. Une enquête auprès de recruteurs pour des postes de cadre

Une première enquête propose à 105 recruteurs d'évaluer des CV fictifs en attribuant un score selon la probabilité qu'ils proposent un entretien d'embauche aux candidats. Avant l'évaluation des situations fictives, nous précisons que les candidats ont tous obtenu un diplôme de niveau bac+5 et viennent de terminer leur formation initiale. La population cible correspond principalement à d'anciens diplômés d'un master en gestion des ressources humaines (GRH) et d'anciens élèves de l'école de recrutement (LEDR). Chaque répondant a évalué 10 vignettes attribuées aléatoirement puis a répondu à 10 questions concernant leur profil et leur expérience en matière de recrutement. En amont, les répondants devaient sélectionner un métier pour lequel ils étaient le plus à l'aise pour embaucher. Dans notre cas, 6 métiers très qualifiés sont proposés : auditrice/auditeur comptable, gestionnaire de patrimoine financier, chef/cheffe des ventes, développeur/développeuse web, ingénieur/ingénieure d'études BTP et responsable marketing. La variable à expliquer correspond au score attribué à chaque profil fictif, soit 1 050 vignettes évaluées (10 x 105).

Variables et dimensions qui varient sur les vignettes (CV fictifs) :

- X_1 Genre : femme / homme
- X_2 Diplômes : master universitaire / master grandes écoles
- X_3 Mention obtenue au diplôme : bien ou très bien / assez bien ou sans mention
- X_4 Expérience professionnelle : stage / stage et emploi étudiant régulier / alternance
- X_5 Capacité à travailler en équipe mise en avant sur le CV : oui / non
- X_6 A été engagé dans une association étudiante : oui / non
- X_7 Durée d'obtention du diplôme : 5 ans / plus de 5 ans : arrêt temporaire pour voyager plus de 6 mois / plus de 5 ans : arrêt temporaire non justifié sur le CV / plus de 5 ans : arrêt temporaire pour faire un service civique

2.1.2. Une enquête auprès de patrons pour des emplois peu ou pas qualifiés

Une deuxième enquête interroge 295 employeurs, principalement de petites entreprises. Contrairement à la première enquête, ce sont rarement des personnes formées au recrutement.

Nous leur proposons d'évaluer des profils fictifs de jeunes salariés en période d'essai. Nous nous situons donc à une autre étape du processus de recrutement que dans le cadre de la première enquête qui se situe au moment de l'évaluation des CV. Dans cette seconde étude, les salariés fictifs sont définis comme étant en période d'essai dans l'entreprise, ayant une vingtaine d'année et étant sortis de formation il n'y a pas longtemps. Outre ces caractéristiques communes, 8 variables fictives ont été définies dont une des dimensions ou modalités a été proposée aléatoirement pour chaque situation à évaluer (voir dimensions ci-dessous). Pour chaque situation évaluée, l'employeur attribue un score compris entre 0 et 100, selon qu'il perçoit le salarié fictif comme motivé. Ainsi la variable à expliquer correspond au score attribué à chaque profil fictif, soit 2 360 vignettes évaluées. À la suite des vignettes à évaluer (8 vignettes par employeurs), une page du questionnaire est destinée à poser des questions aux chefs d'entreprise sur leur profil et leur expérience en matière de recrutement et leur entreprise. Nous avons sélectionné 3 métiers qui ne requièrent aucun diplôme ou un diplôme de niveau CAP ou bac pro et faisant intervenir des variables genrées : un métier à dominante masculine (la charpente/menuiserie), un métier dit « féminin » (la coiffure) et un métier mixte (le service en hôtellerie-restauration).

Variables et dimensions des vignettes :

- X_1 Genre : femme / homme
- X_2 Diplômes : sans diplôme / CAP ou baccalauréat professionnel / licence à l'université
- X_3 Pendant 6 mois ou plus le candidat n'a pas été en emploi : sans l'expliquer / pour voyager à l'étranger / pour faire un service civique
- X_4 A parlé de l'entreprise lors de l'entretien d'embauche : spontanément / lorsque vous lui avez demandé
- X_5 Demande à faire des heures supplémentaires : oui / non
- X_6 A déjà été en retard : oui / non
- X_7 Effectue toutes les tâches demandées : oui / pas toujours
- X_8 Pose des questions pour s'améliorer dans son travail ? : parfois / rarement

Pour chaque enquête, aucune méthode d'échantillonnage n'a été pensée en amont. Cependant, nous avons discuté de la représentativité des données en comparant le profil des répondants à celui des répondants de l'enquête Offres d'emploi et de recrutement (Ofer) pour la première enquête et à celui des répondants de l'enquête Emploi de l'Insee pour la seconde enquête.

En outre, des entretiens semi-directifs auprès d'employeurs (n=38) ont été menés en amont de l'enquête quantitative dans le cadre de la seconde recherche. Le profil des employeurs interrogés est plus proche de celui des employeurs interrogés dans la seconde enquête car les entretiens ciblent des métiers peu ou pas qualifiés et des patrons et patronnes de petites entreprises qui n'ont jamais été formés au recrutement. L'analyse des entretiens nous permet, dans la prochaine partie, de montrer que le discours des employeurs peut s'éloigner de leur opinion mesurée par les vignettes.

2.2. Le diplôme est un signal fort lors de l'embauche

Les inégalités à l'embauche peuvent être liées à des critères légitimes tels que le niveau de qualification et le diplôme. Selon les théories du signalement (Spence, 1974), l'embauche équivaut à un billet de loterie dont le prix est le salaire qui sera versé ultérieurement à l'employé. Pour évaluer le prix de ce billet de loterie, l'employeur observe certaines caractéristiques de l'individu, comme par exemple le diplôme, qui sont censées signaler la productivité du candidat. Les enquêtes récentes confirment que, en moyenne, le début de carrière dépend du niveau d'études (Merlin & Wierup, 2022).

Malgré un discours critique sur l'utilité du diplôme dans les entretiens et les réponses à des questions fermées, la méthode des vignettes permet de mettre en avant le poids encore important du diplôme lors du recrutement.

2.2.1. Le poids du diplôme mis en avant par les vignettes

En effet, d'après nos données, le diplôme est un signal important lors de l'embauche ou pour identifier la motivation au travail.

Dans la première enquête, les masters obtenus dans une grande école sont mieux perçus par les employeurs que les diplômes universitaires en 5 ans : ils attribuent en moyenne 3 points de plus lorsqu'on leur demande quelle est la probabilité qu'ils proposent un entretien d'embauche si les candidats ont un diplôme de grandes écoles plutôt qu'un diplôme universitaire.

L'excellence scolaire est également reconnue dans la mention obtenue au diplôme, les mentions « bien » ou « très bien » étant davantage valorisées que les autres mentions, toutes choses égales par ailleurs. En France, mais également dans d'autres pays européens, la note obtenue au diplôme joue un rôle non négligeable dans les chances d'être invité à un premier entretien d'embauche (Humburg & Van der Velden, 2015).

Dans la deuxième enquête, un salarié en période d'essai qui détient un diplôme (CAP ou licence universitaire) est davantage perçu comme motivé lors de la période d'essai. Par rapport au fait de ne pas avoir de diplôme, avoir obtenu un CAP augmente le score attribué de 3,7 points en moyenne et avoir obtenu une licence à l'université augmente le score de 2,7. Cependant, si nous effectuons des modélisations par métier, la licence à l'université semble envoyer un signal seulement pour les restaurateurs et les coiffeuses mais pas pour les menuisiers et les charpentiers.

Ce résultat montre que le diplôme, même s'il n'est pas requis pour occuper un emploi, envoie un signal à l'employeur sur des compétences probablement générales et transversales. En effet, dans l'hôtellerie-restauration, les employeurs sont interrogés sur le métier de service qui ne requiert aucun diplôme. Le CAP et, dans une moindre mesure la licence à l'université, influence pourtant le score de motivation attribué par les patrons et patronnes de restaurants ou d'hôtels.

2.2.2. Un discours pourtant critique envers les diplômes dans les entretiens et les questionnaires...

Les critères scolaires (diplôme ou mention obtenue) sont encore des signaux que les employeurs identifient pour réduire l'incertitude à l'embauche, bien qu'ils déclarent souvent en entretien ou lors de questions fermées que le diplôme ne compte pas ou peu.

Comme précisé plus haut, les recruteurs valorisent davantage le master de grandes écoles que celui obtenu à l'université pour les postes de cadre. En outre, même lorsqu'il n'est pas requis pour le poste à pourvoir, le diplôme envoie toujours un signal fort. Cependant, lorsque nous interrogeons directement les recruteurs dans le questionnaire à la suite de l'analyse des vignettes, seulement 16 % estiment que le diplôme et sa spécificité sont déterminants dans la première enquête et 10,8 % dans la seconde enquête. Le décalage entre ce que déclarent les enquêtés et les données issues de l'évaluation des situations fictives montre l'importance de mener une enquête en corrigeant le biais de désirabilité sociale.

En outre, une partie des employeurs interrogés par entretien affirment que le diplôme n'est pas important lors de l'embauche, même pour des métiers qui en requièrent un. Un patron d'une entreprise de menuiserie (environ 60 ans) s'exprime à ce sujet : « *Donc je dis souvent "les diplômes c'est bien mais bon moi ils ne m'ont pas servi à grand-chose les miens, si ce n'est de la culture et tout ça"* ». Un manager dans une entreprise de quincaillerie (environ 60 ans) précise qu'il existe « *beaucoup de préjugés qui guident le choix du candidat, entre le fait qu'il ait tel ou tel niveau de diplôme, qu'il l'ait fait dans telle ou telle filière, etc.* ». Lui-même sans diplôme, il le déplore à plusieurs reprises lors de l'entretien. Ce maroquinier et patron d'une entreprise de luxe précise que « *la notion de CAP n'a aucun sens chez nous en termes de qualifications parce que de toute façon les niveaux requis dans notre entreprise sont dix fois supérieurs à ce qui peut être délivré. Donc nos recrutements s'adressent à des gens où il y a quelques critères incontournables, c'est le savoir-être, l'envie de travailler* ». D'emblée, les employeurs insistent souvent sur l'importance des savoir-être plus que du diplôme. D'ailleurs, 32 % des employeurs de la deuxième enquête quantitative qui concerne des métiers peu ou pas qualifiés affirment qu'ils accordent de l'importance au savoir-être dès l'évaluation des CV. Ils sont un peu moins nombreux (27 %) à répondre qu'ils accordent de l'importance au diplôme sur le CV.

2.2.3. ...Mais l'entretien semi-directif permet parfois de révéler les préférences

Ce discours critique presque anti-diplôme dans certains cas est à nuancer car il arrive aussi que les employeurs interrogés en entretien insistent sur l'importance du diplôme qui signalerait des compétences générales et transversales.

En deuxième partie d'entretien ou en fin d'entretien, le discours de certains employeurs interrogés révèle l'importance qu'ils donnent au diplôme. Le biais de désirabilité sociale semble avoir été dépassé même si ce n'est pas toujours le cas. Le patron de l'entreprise de menuiserie cité précédemment déclare d'emblée que le diplôme n'était pas utile lors de l'embauche. Mais il finit par avouer que le « *diplôme selon le niveau, [lui] permet de voir si la personne a une capacité à apprendre, etc.* ».

En outre, la patronne d'entreprise de distributeurs automatiques explique que « *même si [le candidat] n'a pas de diplôme, moi ça ne me gêne pas et puis je pense que là on arrive à une période où de toute façon toutes les entreprises recrutent les gens qui ont envie de travailler et on les forme nous-mêmes* ». Ainsi, elle n'aurait pas « *d'a priori sur les diplômes du tout* ». Et pourtant, après un certain temps d'entretien, l'interrogée finit par avouer que « *en fait je suis en train de me dire c'est même plutôt des profils bac+2 qu'on a, bac ou bac+2* ». En identifiant le diplôme obtenu par les salariés des entreprises interrogées, nous pouvions en effet constater que les employeurs semblaient accorder, malgré leur discours, une importance au type de diplôme obtenu. Un charpentier, compagnon du devoir actif, nous explique ainsi pendant toute la durée de l'entretien qu'il n'accorde pas d'importance au fait que ses salariés soient passés ou non par cette même formation. En faisant

un point avec lui à la fin de l'entretien, il était évident que l'ensemble de ses salariés s'étaient formés chez les compagnons du devoir.

Les données issues des vignettes ainsi que, dans certains cas, l'analyse approfondie des entretiens peuvent ainsi mettre en évidence des différences de traitement lors du recrutement selon le niveau de qualification des candidats et la spécialité du diplôme obtenu. Les jeunes candidats à un emploi qui n'ont pas eu les ressources initiales pour réussir scolairement connaissent alors une double peine.

2.3. Le poids des stéréotypes de genre

Nous montrons ensuite en quoi l'analyse des données récoltées à partir des vignettes permet de mettre en avant des comportements discriminatoires liés au sexe du candidat ou du jeune salarié en période d'essai.

2.3.1. Les femmes considérées comme plus motivées que les hommes

La deuxième enquête auprès des employeurs qui recrutent dans le secteur de l'hôtellerie-restauration, la menuiserie et la coiffure nous a permis de mettre en avant des inégalités de sexe lors de l'embauche.

Pour rappel, les répondants devaient évaluer 8 profils fictifs de jeunes salariés en période d'essai en attribuant un score selon s'ils les trouvaient motivés au travail.

Les employeurs ont tendance à attribuer un score de niveau de motivation légèrement inférieur (-1,6) aux hommes plutôt qu'aux femmes. Si nous reproduisons cette régression par métier c'est-à-dire en faisant 3 régressions séparées pour la coiffure, la menuiserie-charpente, et la restauration-hôtellerie, nous nous apercevons que ce sont plus spécifiquement dans ce dernier métier qu'est attribué un score de niveau de motivation plus faible aux hommes. Pour ce métier de service, nous pourrions supposer que les femmes sont perçues comme plus disposées à s'occuper des clients eu égard à leur forte présence dans les métiers du soin (du *care*). De manière générale, on peut supposer que les qualités telles que le courage, l'abnégation ou la disponibilité sont des dispositions plus souvent attribuées aux femmes.

Pourtant, les enquêtes mobilisant le *testing* montrent que les femmes ont souvent moins de chance d'être embauchées que les hommes, à caractéristiques comparables (Petit *et al.*, 2013 ; Gonzales *et al.*, 2019). Ce constat est cependant à nuancer car selon les travaux récents de Breda *et al.* (2022), les femmes et les hommes sont aussi souvent contactés par les employeurs. La discrimination à l'encontre d'un sexe dépend surtout du niveau de qualification des emplois : les femmes sont défavorisées parmi les emplois peu qualifiés et favorisées pour ceux très qualifiés.

Quoi qu'il en soit et dans le cadre de notre enquête, nous pouvons supposer que, si les femmes ont moins de chances d'être retenues pour un entretien d'embauche, ce ne serait pas parce qu'elles seraient considérées comme moins motivées puisqu'on leur attribue un score de motivation légèrement supérieur. Les inégalités de traitement lors du recrutement s'expliqueraient autrement. Par exemple, les employeurs peuvent anticiper des arrêts dans la carrière pour congés maternité.

2.3.2. Des employeurs plus exigeants envers les jeunes femmes ?

Les stéréotypes de genre peuvent engendrer des inégalités de traitement à l'école de la part des enseignants (voir par exemple Duru-Bellat, 1995 ; Mosconi, 2001). Certains comportements considérés comme perturbateurs sont davantage relevés par les enseignants lorsque l'élève est une fille. Certains travaux à l'étranger montrent que les femmes progressent moins vite dans leur carrière en raison de la prégnance des stéréotypes de genre. Il existe en effet des normes comportementales attribuées aux femmes qui sont alors pénalisées si elles s'éloignent de ces normes (Heilman, 2012).

Ainsi, nous testons des variables d'interaction² afin de savoir si le genre du candidat peut accentuer ou atténuer l'effet de variables qui signalent la motivation lors du processus du recrutement, en particulier lors de la période d'essai.

² Cela revient au même que de réaliser des régressions séparées, les méthodes sont souvent équivalentes (Bressoux, 2008).

Les résultats montrent qu'il semble exister des signaux plus prononcés à l'égard des femmes lorsqu'il s'agit d'identifier la motivation chez les jeunes salariés en période d'essai. Ne pas toujours effectuer toutes les tâches demandées est moins pénalisant lorsque le jeune salarié est un homme. Le fait de ne pas demander à faire des heures supplémentaires signale une moindre motivation, en particulier pour les travailleuses. C'est moins le cas si le jeune est un homme. L'effet de signal du diplôme est plus important pour les jeunes femmes. Autrement dit, ne pas avoir de diplôme lorsqu'on est une femme renvoie davantage à un niveau plus faible de motivation. Les travaux de Gonzales *et al.* (2019) montrent d'ailleurs que la discrimination à l'embauche des femmes diminue quand celles-ci présentent de hautes qualifications.

Ces résultats soulignent une inégalité de traitement, les femmes étant désavantagées car les employeurs semblent être plus exigeants envers elles qu'envers les hommes. Nous pouvons cependant nuancer ce constat.

Certains résultats de la première enquête des vignettes portant sur les emplois très qualifiés mettent plutôt en avant des différences de traitement en faveur des femmes. En particulier, le fait d'avoir obtenu son diplôme de master avec interruption d'études non justifiée sur le CV est surtout pénalisant pour les hommes et moins pour les femmes. En outre, les recruteurs interrogés attribuent un score plus élevé aux femmes si le métier de développeur est sélectionné au préalable. Nous pouvons faire l'hypothèse que les répondants intègrent les stéréotypes et les phénomènes de discrimination liés aux métiers jugés souvent masculins. Leur réponse serait de valoriser le groupe d'individus généralement discriminé, ici les femmes. Et cela d'autant plus que le métier de développeur est un métier en tension. Face à cette difficulté de recrutement, il est tout à fait possible que les phénomènes de discrimination s'observent moins souvent.

D'autres enquêtes montrent aussi que le fait d'être une femme peut être un atout lors du recrutement. Par exemple et selon Edo et Jacquemet (2024), la discrimination à l'embauche de candidats issus de l'immigration est presque inexistante chez les femmes, en particulier lorsqu'elles justifient leurs compétences linguistiques. Le phénomène de discrimination envers les minorités s'observe surtout chez les hommes qui candidatent à un emploi.

Ainsi, comme le *testing*, les vignettes permettent de mettre en avant des phénomènes discriminatoires liés au sexe. Sans surprise, aucun élément dans le discours des 38 employeurs interrogés ne permet d'illustrer ces comportements à l'embauche. À la question fermée « Accordez-vous de l'importance au genre sur le CV ? » posée à la suite de l'évaluation des vignettes, seuls 16 répondants sur 295, soit 0,68 %, répondent positivement.

Conclusion

Les méthodes plus fréquemment mobilisées en sciences sociales (entretiens et questionnaires) qui interrogent les recruteurs et employeurs permettent rarement d'identifier les inégalités de traitement à l'embauche. Le risque de biais de désirabilité sociale reste trop élevé. Comme nous l'avons montré, l'analyse des entretiens semi-directifs peut cependant mettre en lumière des inégalités selon le niveau et le type de diplôme.

Concernant la mise en évidence d'opinions et de choix liés à un comportement discriminatoire et donc fondés sur un critère illégitime, l'entretien et le questionnaire sont encore moins efficaces. Le *testing* et la méthode des vignettes peuvent mettre en lumière des phénomènes de discrimination liés au sexe lors de l'embauche, en particulier lors de la période d'essai. En revanche, le *testing* comme la méthode des vignettes ne permettent pas d'expliquer les raisons de la discrimination ou de distinguer les différents types de discrimination. Par exemple, il n'est pas possible de savoir si ces résultats correspondent à de la discrimination par goût au sens de Garry Becker (1957) ou de la discrimination statistique (Arrow, 1973) qui relève des croyances d'employeurs (Berson, 2013).

Enfin, l'évaluation de situations fictives (vignettes) présentent des avantages par rapport au *testing*. Son atout principal étant la possibilité de mesurer l'effet des caractéristiques de l'employeur sur ses choix et son jugement. Encore très peu d'enquêtes scientifiques interrogent empiriquement cette question, même à l'international. L'influence du profil de l'employeur sur ses choix en matière de recrutement participe pourtant à expliquer l'accentuation des inégalités lors de l'insertion professionnelle.

Bibliographie

- Albandea, I. (2020). La discrimination peut-elle être la cause des inégalités scolaires ? *Le français aujourd'hui*, 209(2), 29-38.
- Arrow, K. (1973). 'The Theory of Discrimination'. In O. Ashenfelter, A. Rees (eds), *Discrimination in Labor Markets* (p. 3-33). Princeton University Press.
- Auspurg, K. & Hinz, T. (2014). *Factorial survey experiments*. Sage Publications (Vol. 175).
- Becker, G. (1957). *The Economics of Discrimination*, Second Edition. The University of Chicago Press Economics.
- Berson, C. (2013). Testing : la difficulté de l'interprétation de la discrimination à l'embauche. *Travail et emploi*, 135, 27-40.
- Beauregard, J.-P. (2020). Dévoiler la barrière de la discrimination ethnoraciale à l'embauche à Québec par un testing intersectionnel. *Nouvelles pratiques sociales*, 31(2), 66-81.
- Breda, T., Jacquemet, N., Laouenan, M., Rathelot, R., Safi, M. & Sultan, J. (2022). *La discrimination à l'embauche selon le sexe*. Rapport Institut des politiques publiques (n° 37).
- Conseil national d'évaluations du système scolaire (2016). *Inégalités sociales et migratoires. Comment l'école amplifie-t-elle les inégalités ?* Paris : MENESR.
- Desrumaux-Zagrodnicki, P. & Rainis, N. (2000). Recrutement pour un poste de cadre en fonction des explications causales et des aptitudes des candidats. *Revue internationale de psychologie sociale*, 13(4), 203-224.
- Du Parquet, L. & Petit, P. (2011). Évaluer la discrimination à l'embauche liée au lieu de résidence : apports et limites de la méthode du testing. *Reflets et perspectives de la vie économique*, 1, 47-54.
- Duru-Bellat, M. (1995). Filles et garçons à l'école, approches sociologiques et psycho-sociales. 2^e partie : La construction scolaire des différences entre les sexes. *Revue française de pédagogie*, 110, 75-109.
- Edo, A. & Jacquemet, N. (2014). Discrimination à l'embauche selon l'origine et le genre : défiance indifférenciée ou ciblée sur certains groupes ? *Économie et Statistique/Economics and Statistics*, 464-465-466, 155-172.
- Gold, R. (2003). Jeux de rôles sur le terrain. Observation et participation dans l'enquête sociologique. Dans D. Céfaï (dir.), *L'enquête de terrain* (p. 467-615). Paris : La Découverte/M.A.U.S.S.
- González, M. J., Cortina, C. & Rodríguez, J. (2019). The role of gender stereotypes in hiring: A field experiment. *European Sociological Review*, 35(2), 187-204.
- Heilman, M. E. (2012). Gender stereotypes and workplace bias. *Research in Organizational Behavior*, 32, 113-135.
- Humburg, M. & Van der Velden, R. (2015). Skills and the graduate recruitment process: Evidence from two discrete choice experiments. *Economics of Education Review*, 49, 24-41.
- Jacquemet, N. (2023). *Testing (ou méthode d'étude par correspondance)*. LIEPP Methods Brief/Fiches méthodologiques du LIEPP.
- L'Horty, Y. & Petit, P. (2023). Measuring ethno-racial discrimination in France: the contribution of correspondence tests. *Appartenances & Altérités* [En ligne], 3.

- Merlin, F. & Wierup, E. L. (2022). Sortants du supérieur : le niveau de diplôme ne résume pas les trajectoires d'insertion. *Céreq Bref*, 426.
- Mosconi, N. (2001). Comment les pratiques enseignantes fabriquent-elles de l'inégalité entre les sexes ? *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 5(1), 97-109.
- Petit, P., Duguet, E., L'horty, Y., Du Parquet, L. & Sari, F. (2013). Discrimination à l'embauche : les effets du genre et de l'origine se cumulent-ils systématiquement ? *Économie et Statistique*, 464(1), 141-153.
- Spence, M. (1974). Competitive and optimal responses to signals: An analysis of efficiency and distribution. *Journal of Economic theory*, 7(3), 296-332.

Sur-éducation : quel effet de la mobilité géographique dans le temps ?

Bastien Bernela, Liliane Bonnal**, Inès Touré* et Ahmed Tritah****

Introduction

En France, de nombreuses études ont mis en évidence une augmentation de la sur-éducation pour les jeunes diplômés du supérieur. Une personne est sur-éduquée lorsque qu'elle occupe un emploi pour lequel les qualifications requises sont inférieures à celles acquises au cours de sa formation, cette situation est également appelée du déclassement professionnel. La sur-éducation est-elle préjudiciable à une bonne insertion sur le marché du travail ? Plusieurs économistes ont souligné que l'un des principaux bénéfices de l'éducation réside dans l'accroissement des perspectives de progression professionnelle, au sein d'une même entreprise ou dans le cadre d'une mobilité interentreprises. Cette idée constitue l'élément central du modèle de mobilité professionnelle proposé par Sicherman et Galor (1990). Dès lors, les jeunes diplômés acceptent fréquemment des emplois pour lesquels ils seront sur-éduqués. Mais, la saturation du marché du travail local, le manque d'opportunités ou encore la dévalorisation potentielle des diplômes (Giret & Lemistre, 2004) exacerbent ce problème. Néanmoins, le déclassement est incompatible avec la logique adéquationniste, qui postule que « *inscrire des formations dans la logique de la division du travail, c'est identifier une cible, c'est-à-dire des emplois qui occupent une place déterminée dans l'organisation, définir les compétences ou capacités nécessaires pour qu'un jeune diplômé puisse postuler à l'un de ces emplois et bâtir la formation en conséquence* » (Vincens, 2006). En fait, de ce point de vue, les jeunes diplômés, une fois leurs études terminées, recherchent des opportunités d'emploi au sein – ou en dehors – du marché local qui correspondent à leurs qualifications. Toutefois, le temps nécessaire pour obtenir un poste en adéquation avec son niveau de diplôme varie en fonction de la disponibilité des opportunités et de la capacité de l'individu à chercher activement cet emploi (mobiliser son réseau professionnel, motivation, etc.).

Lorsque les emplois en adéquation avec leur niveau de qualification sont rares dans leur région d'origine ou leur région d'études, les jeunes sont souvent confrontés à un choix : accepter un poste inférieur à leurs qualifications ou déménager pour trouver un meilleur emploi et donc réaliser une mobilité. Par conséquent, pour éviter une situation de sur-éducation liée au marché local, de nombreux jeunes diplômés choisissent de quitter leur localité pour que leur premier emploi corresponde à leurs compétences. Il est raisonnable de supposer que l'élargissement de la zone géographique de recherche d'emploi peut réduire la probabilité d'être sur-éduqué. La flexibilité spatiale se traduit alors par une capacité à effectuer des trajets domicile-travail prolongés, mais également par une disposition à migrer pour saisir des opportunités professionnelles (Büchel & Van Ham, 2003). Dès lors, une question essentielle se pose : la mobilité géographique permet-elle de limiter l'effet de la sur-éducation sur l'insertion professionnelle des jeunes en France ? En mobilisant la théorie de la mobilité de carrière, il convient d'examiner dans quelle mesure la migration influence non seulement la persistance de la sur-éducation, mais également la durée nécessaire pour accéder à un emploi correspondant aux qualifications initiales.

Il existe un vaste corpus de recherches sur le phénomène de la sur-éducation en France. Cependant, peu d'études ont abordé ses aspects dynamiques ainsi que le rôle de la mobilité spatiale dans ce contexte. L'objectif de cet article est d'apporter un éclairage sur cette question. De plus, nous analyserons les dynamiques migratoires à un niveau plus fin, en nous concentrant sur la zone d'emploi, un espace où la majorité des individus résident et travaillent. Cette approche nous permettra d'acquérir une compréhension plus approfondie des dynamiques du marché du travail.

* Université de Poitiers, LEP, France.

** Université de Poitiers, LEP, TSE-R, France.

*** Université de Poitiers, LEP, UM6P, France.

Cet article est organisé comme suit : la section 1 présente la cadre théorique de l'étude et les données utilisées, la section 2 présente quelques statistiques descriptives tandis que la section 3 présente l'analyse économétrique et les résultats. La dernière section conclut.

1. Sur-éducation, mobilité professionnelle et géographique

1.1. Cadre théorique

Contrairement à l'hypothèse généralement admise, la détention d'un diplôme, en particulier dans l'enseignement supérieur, ne protège pas nécessairement contre un décalage entre les compétences de l'employé et celles requises pour le poste occupé, ni contre le risque de déclassement professionnel. Au fil du temps, il est devenu de plus en plus évident qu'un écart persiste entre les compétences acquises en milieu académique et celles demandées sur le marché du travail. Cette situation, appelée sur-éducation, se produit lorsque le niveau de qualification d'un individu dépasse les exigences de son emploi actuel. Outre le fait que les compétences du diplômé sont sous-utilisées, ce désajustement peut entraîner plusieurs conséquences négatives, telles qu'une moindre satisfaction au travail, une rémunération inférieure aux attentes et une faible productivité (Tsang & Levin, 1991 ; Béduwé & Giret, 2011 ; Giret & Jongbloed, 2024). En France, la prévalence de la sur-éducation constitue une préoccupation majeure, notamment pour les jeunes actifs entrant sur le marché du travail.

Les inadéquations entre le niveau d'éducation et l'emploi occupé ont des effets significatifs sur plusieurs aspects du marché du travail (Allen & Van der Velden, 2001). Quelques études montrent qu'à l'entrée sur le marché du travail, certaines personnes peuvent bénéficier d'une valorisation et donc accéder à des emplois dépassant leurs compétences (Lemistre, 2007). Mais, la grande majorité des recherches montrent que les individus peuvent subir une dévalorisation de leurs compétences lorsqu'ils entrent sur le marché du travail. Cela suggère que certains travailleurs occupent des postes qui ne correspondent pas à leur niveau de formation et de qualification. On observe une situation de déclassement professionnel qui peut prendre deux formes : le niveau de formation initiale ou de diplôme du salarié est supérieur à celui requis pour le poste occupé (déclassement vertical) ou lorsque la filière d'études est en inadéquation avec le domaine de l'emploi (déclassement horizontal). Cependant, cette situation de déclassement reste généralement une situation de court terme. Les jeunes diplômés acceptent temporairement d'être déclassés le temps d'acquérir plus d'expérience et être par la suite plus compétitifs sur le marché du travail (Duncan & Hoffman, 1981 ; Sicherman & Galor, 1990 ; Alba-Ramirez, 1993 ; Daly *et al.*, 2000).

Le modèle économique néoclassique suggère que les individus migrent vers des régions optimisant leur revenu en fonction des opportunités d'emploi, des salaires, du coût de la vie et de la qualité de vie. Ce modèle peut également être appliqué à l'analyse du phénomène de sur-éducation, dans lequel les individus cherchent des emplois correspondant à leurs qualifications lorsque les opportunités locales ne sont pas en adéquation avec leurs compétences ou leurs préférences. Les disparités territoriales en matière d'opportunités d'emploi et de revenus jouent un rôle déterminant dans la décision de migrer. Une forte densité d'emplois et des trajets domicile-emploi courts réduisent la sur-éducation, tandis qu'un chômage élevé l'accroît, forçant les travailleurs à occuper des postes sous-qualifiés. Certaines études appliquées au contexte français soutiennent cette hypothèse. En effet, Fouquet et Sari (2023) ont montré que la mobilité contribuerait à réduire le risque d'être sur-éduqué sur le marché de l'emploi.

1.2. Données mobilisées et variables

Afin d'étudier la persistance du déclassement dans le temps et l'effet de la mobilité géographique sur cette dynamique, nous mobilisons les données de l'enquête Génération 2017 du Céreq. Cette enquête regroupe des jeunes ayant quitté le système éducatif au cours de l'année académique 2016-2017, indépendamment de leur niveau ou domaine d'études. Elle permet de reconstruire les trajectoires professionnelles des jeunes au cours de leurs premières années d'emploi sur une base mensuelle. La première vague de l'enquête, réalisée en 2020, a été administrée à un échantillon de 25 164 jeunes. Trois ans plus tard, pour la deuxième vague, ce nombre tombe à 8 735. Notre analyse se concentrera sur les diplômés de l'enseignement supérieur, car

les travailleurs moins qualifiés ont moins de chances d'être sur-éduqués. Finalement, notre échantillon final est composé de 4 941 individus.

Dans le cadre de cette étude, nous mobilisons deux mesures du déclassement (ou sur-éducation) vertical (niveau de formation initiale ou de diplôme du salarié est supérieur au niveau requis pour le poste occupé). Nous distinguerons d'abord la mesure subjective qui s'appuie sur la perception d'un individu quant à sa situation professionnelle. En d'autres termes, selon cette mesure, un individu est considéré comme déclassé – ou sur-éduqué – s'il perçoit les tâches associées à ses obligations professionnelles comme en dessous de son niveau de compétences. Cependant, certains chercheurs soutiennent que les problèmes de dissonance cognitive pourraient affecter les travailleurs sondés, suggérant que cette approche « subjective » pourrait être sujette à des erreurs de mesure (Büchel & Van Ham, 2003) par rapport à une approche plus objective¹. Cependant, nous pensons que cette approche, comme l'ont souligné Bédoué et Giret (2011), complèterait une approche plus objective, souvent critiquée pour ne pas prendre en compte l'hétérogénéité des préférences individuelles, les investissements en capital humain et les évolutions technologiques au sein des entreprises au fil du temps.

Ensuite, nous distinguons la mesure statistique qui est, quant à elle, basée sur la situation existante sur le marché du travail. Autrement dit, dans le cadre de cette étude, un individu est perçu comme déclassé statistiquement si plus de 50 % des personnes appartenant à la même catégorie socio-professionnelle que lui ont un niveau d'études inférieur au sien².

Dans le but d'identifier la persistance de l'emploi, le déclassement est mesuré à trois moments clés t dans la trajectoire d'insertion professionnelle des jeunes diplômés :

- t_1 : à situation observée immédiatement après la sortie de l'enseignement supérieur³,
- t_2 : trois ans après l'obtention du diplôme (au moment de la première interrogation),
- t_3 : six ans après l'obtention du diplôme (au moment de la seconde interrogation).

Nous cherchons à observer si être déclassé à $t-1$ a un effet sur la situation sur le marché du travail (chômage, emploi déclassé et emploi non déclassé) à t , à la fois d'un point de vue statistique et subjectif. De plus, nous cherchons à capturer l'impact de la mobilité géographique entre $t-1$ et la situation sur le marché du travail à t . En croisant cette variable avec la situation sur le marché du travail à $t-1$ nous pourrions mesurer un éventuel effet persistant du déclassement. À partir de la base de données Céreq, nous pouvons déterminer si un individu a migré entre sa localisation à $t-1$ et celle à t . Nous construisons une variable binaire qui prend la valeur de 1 si le diplômé a changé de zone d'emploi entre ces deux périodes, et 0 sinon. Nous mobilisons également les variables socio-démographiques standards pouvant influencer la situation sur le marché du travail en général et la probabilité d'être déclassé en particulier : le sexe, l'âge, le fait de vivre en couple, l'origine sociale et migratoire des parents. À ces variables, nous rajoutons celles caractérisant le parcours scolaire : le type de baccalauréat (général, professionnel ou technologique), le plus haut diplôme obtenu (bac+2 ; bac+3/4, bac+5/8⁴) et le domaine d'études⁵.

2. Statistiques descriptives

Le tableau 1 présente la répartition des individus selon leur situation professionnelle en distinguant le déclassement statistique aux trois dates (à la sortie du système éducatif, t_1 ; à trois ans, t_2 ; et à six ans, t_3) et subjectif à trois et six ans. Nous observons qu'à t_1 la situation de non-emploi reste globalement majoritaire (48,42 %). Cette situation diminue fortement à t_2 et légèrement à t_3 pour atteindre 12,1 %. Cette baisse s'accompagne d'une augmentation relativement forte des personnes en emploi et déclassées de façon statistique. La mesure statistique montre une proportion élevée mais stable en t_2 et t_3 (36,98 % et 36,96 %), tandis que la mesure subjective décroît significativement entre t_2 et t_3 (22,68 % à 7,98 %). Pour les deux

¹ En l'occurrence, celle d'Affichard (1981), qui est l'approche la plus « institutionnelle » (Lemistre, 2007) et qui repose sur la correspondance entre l'emploi et le niveau d'éducation ou encore l'approche statistique qui est également plus objective.

² Le niveau d'études est perçu ici en termes de nombre théorique d'années d'études depuis l'entrée au CP.

³ Il est important de noter que si tous les individus de l'échantillon ont quitté le système éducatif la même année (2017), leur entrée sur le marché du travail – en considérant la première séquence de situation professionnelle – varie entre 2016 et 2018.

⁴ Les bac+5 et bac+8 ont été regroupés en raison du faible effectif de docteurs dans notre échantillon.

⁵ Les statistiques descriptives de ces variables sont présentées dans l'annexe du document.

périodes, les employés non déclassés sont plus nombreux selon la perception subjective (60,91 % contre 46,61 à t_2 ; 79,93 % contre 50,94 % à t_3). Ces écarts traduisent une divergence entre l'évaluation objective et le ressenti du déclassement, les individus ayant tendance à se considérer moins souvent déclassés au fil du temps que ne l'indiquent les données statistiques (et donc plus objectives).

Tableau 1 • Situation de non-emploi, d'emploi et mesures du déclassement

Situation professionnelle		Mesure statistique			Mesure subjective		
		t_1	t_2	t_3	t_1	t_2	t_3
Situation de non-emploi	%	48,42	16,41	12,1	48,42	16,41	12,1
	N pondéré	154 311	52 305	38 551	154 311	52 305	38 551
En emploi et déclassé	%	16,14	36,98	36,96	5,05	22,68	7,98
	N pondéré	51 440	117 833	117 773	16 094	72 263	25 414
En emploi et non déclassé	%	35,43	46,61	50,94	46,53	60,91	79,93
	N pondéré	112 919	148 532	162 346	148 265	194 102	254 705

Champ : ensemble des diplômés du supérieur sortant du système éducatif en 2017.

Source : calcul des auteurs à partir de la Génération 2017 du Céreq.

3. Analyse économétrique

Étant donné que tous les individus ne sont pas en situation d'emploi (déclassé ou pas) aux trois dates considérées, nous allons dans la modélisation économétrique considérer trois situations sur le marché du travail : le non-emploi, en emploi mais déclassé, en emploi mais non déclassé⁶. Ces situations sont observées aux trois moments d'observations t_1 , t_2 et t_3 pour le déclassement statistique et à t_2 et t_3 pour le déclassement subjectif. La modélisation retenue est un modèle Probit multinomial. La situation de référence considérée est l'adéquation professionnelle (en emploi et non déclassé).

Soit Y_i^t la variable dépendante qui représente la situation sur le marché du travail de l'individu i au moment t , avec les trois catégories suivantes :

- $Y_i^t=1$: si l'individu i n'a pas d'emploi,
- $Y_i^t=2$: si l'individu i occupe un emploi mais est déclassé,
- $Y_i^t=3$: si l'individu i occupe un emploi mais n'est pas déclassé.

Pour l'individu i au moment t , la variable latente associée à l'alternative j est définie par :

$$Y_i^{t*} = X_i \beta_j + Z_i^{(t-1)} \beta_j^t + \varepsilon_{ij} ; j = 2,3$$

où :

- X_i est un vecteur des caractéristiques individuelles (âge, sexe, origine sociale, type de bac, niveau d'éducation et domaine d'études) ; $Z_i^{(t-1)}$ est un vecteur de variables explicatives observées au moment $(t-1)$,
- β_j est un vecteur de coefficients spécifiques à chaque alternative associé aux caractéristiques X_i , β_j^t est le vecteur de paramètres associé aux variables observées au moment $(t-1)$;
- ε_{ij} est un terme d'erreur supposé suivre une loi normale centrée réduite. Les termes d'erreur des variables latentes sont indépendants.

⁶ En emploi mais déclassé correspond à une situation de non-adéquation professionnelle et en emploi mais non déclassé correspond à une situation d'adéquation professionnelle.

Les tableaux 2 et 3 présentent les résultats de nos estimations : le premier mesure le déclassement de manière statistique, tandis que le second l'évalue de façon subjective. En observant les caractéristiques socio-démographiques, on remarque que les femmes ont généralement plus de chances d'être sans emploi et aussi déclassées – ou sur-éduquées – mais cet effet diffère selon le déclassement considéré. Il est plus marqué pour la mesure statistique à t_2 et t_3 et n'est pour autant pas observé de façon claire sur la perception du déclassement. Ce résultat, concernant les emplois déclassés, est en accord avec la littérature existante, car les femmes sont souvent plus enclines à accepter des inadéquations professionnelles en raison de contraintes familiales, les conduisant ainsi à privilégier la stabilité de l'emploi au détriment d'une correspondance parfaite entre formation et poste occupé (Büchel & Van Ham, 2003). De plus, des phénomènes de discrimination peuvent intervenir, les femmes étant parfois recrutées sur des postes sous-évaluant leurs qualifications et compétences (Razafindranovona, 2017 ; Jaoul-Grammare, 2024). L'âge n'a pas d'effet persistant (sur les trois moments considérés) sur le déclassement statistique mais affecte de façon positive la perception du déclassement chez les jeunes diplômés. Les individus qui vivent en couple ont globalement moins de chance d'être au chômage et/ou d'occuper un emploi déclassé. Les individus d'origine sociale favorisée (deux parents cadres) ont moins de chances d'occuper un poste déclassé de façon objective. Ils ne se sentent pas concernés par le déclassement subjectif. Les individus d'origine immigrée ont relativement plus de chance d'être au chômage. Aucun effet significatif n'est observé sur le déclassement statistique tandis que ce sous-groupe d'individus a plus de chances de se percevoir déclassé. Concernant le niveau d'études, globalement, plus il augmente et moins les individus sont en situation de chômage. Lorsqu'on observe l'effet sur le déclassement, on constate qu'il est associé à plus de déclassement statistique à t_1 , une tendance qui s'inverse à t_2 et disparaît à t_3 . Lorsqu'on observe la perception du déclassement, on observe un effet négatif et significatif du niveau d'études trois ans après la sortie des études. Les titulaires de diplômes scientifiques, de santé et d'économie sont moins touchés par le déclassement – autant statistique et subjectif – et le chômage.

Concernant la persistance du déclassement, on constate que les travailleurs déclassés à $t-1$ ont une probabilité significative plus forte d'être déclassés à t , quelle que soit la mesure du déclassement (statistique ou subjective). Cela suggère un effet de trappe, où ceux qui subissent un déclassement objectif ont des difficultés à retrouver un emploi correspondant à leur qualification. Selon la mesure subjective, la persistance du déclassement est moins systématique. Un individu a plus de chance de se sentir déclassé en t_3 s'il l'a été en t_2 . Ce phénomène s'observe aussi pour le non-emploi : avoir connu du non-emploi à $t-1$ augmente la probabilité d'être en situation de non-emploi ou en emploi déclassé en t .

En analysant l'effet de changer de zone d'emploi dans le cadre professionnel, la mobilité seule n'a pas d'effet significatif quand on observe la mesure statistique, mais elle atténue parfois l'effet du déclassement persistant entre t_1 et t_2 (variable croisée déclassement et mobilité). Cela indique qu'effectuer une mobilité géographique peut être un levier pour sortir du déclassement, mais pas systématiquement (aucun effet à t_3). Lorsqu'on observe l'approche subjective, contre-intuitivement, la mobilité géographique est associée à plus de perception du déclassement professionnel. Aussi, lorsque le non-emploi à t_1 est croisé avec la mobilité géographique, on constate qu'un chômeur qui migre dans le cadre de l'emploi a davantage de chance de se retrouver avec un emploi déclassé de façon objective à t_2 . La mobilité apparaîtrait alors comme une solution à l'inactivité, même au prix d'accepter un emploi moins qualifié.

Tableau 2 • Estimation par un modèle de Probit multinomial (déclassement statistique)

Dépendantes	T1		T2		T3	
	Sans emploi	En emploi et déclassé	Sans emploi	En emploi et déclassé	Sans emploi	En emploi et déclassé
Employé et déclassé à $t-1$			1,612*** (0,168)	2,207*** (0,141)	1,584*** (0,151)	3,567*** (0,139)
Déclassement x mobilité			0,192 (0,252)	0,048 (0,215)	-0,097 (0,197)	-0,224 (0,180)
Sans emploi à $t-1$			1,183*** (0,115)	0,808*** (0,095)	2,107*** (0,162)	2,364*** (0,168)
Sans emploi x mobilité			-0,092 (0,175)	0,335** (0,141)	-0,212 (0,207)	-0,106 (0,213)
A effectué une mobilité entre $t-1$ et t			0,046 (0,143)	-0,240** (0,107)	0,223* (0,130)	0,039 (0,136)
<i>Ref (Homme)</i>						
Femme	0,021 (0,064)	0,106 (0,075)	0,270*** (0,080)	0,445*** (0,071)	0,252*** (0,087)	0,172** (0,082)
Age (t)	-0,009 (0,015)	0,052*** (0,015)	0,085*** (0,018)	0,059*** (0,016)	0,046*** (0,018)	0,020 (0,016)
Vis_en_couple (t)	-0,281*** (0,061)	-0,070 (0,071)	-0,404*** (0,079)	-0,009 (0,067)	-0,183** (0,084)	-0,070 (0,079)
<i>Ref (Aucun parent cadre)</i>						
Un parent cadre	0,032 (0,069)	-0,236*** (0,082)	-0,056 (0,087)	-0,076 (0,077)	0,051 (0,095)	-0,108 (0,088)
Deux parents cadres	0,163* (0,090)	-0,140 (0,104)	-0,166 (0,113)	-0,414*** (0,100)	-0,034 (0,126)	-0,177 (0,111)
<i>Ref (Aucun parent d'origine immigrée)</i>						
Un parent d'origine immigrée	0,148 (0,102)	-0,058 (0,120)	0,327*** (0,118)	-0,124 (0,112)	0,003 (0,139)	0,035 (0,130)
Deux parents d'origine immigrée	0,205** (0,094)	-0,193* (0,112)	0,157 (0,110)	-0,239** (0,106)	0,269** (0,118)	-0,210* (0,117)
<i>Ref (Bac technologique)</i>						
Bac général	-0,087 (0,077)	-0,041 (0,093)	-0,064 (0,095)	-0,232*** (0,087)	-0,068 (0,100)	-0,238** (0,095)
Bac professionnel	-0,087 (0,117)	0,368** (0,154)	0,121 (0,147)	0,269** (0,131)	0,152 (0,163)	0,259* (0,151)
<i>Ref (Bac+2)</i>						
Bac+3/4	0,012 (0,095)	0,981*** (0,124)	1,061*** (0,126)	1,640*** (0,115)	0,447*** (0,130)	0,749*** (0,120)
Bac+ 5/8	0,082 (0,095)	1,071*** (0,123)	-0,723*** (0,119)	-0,524*** (0,104)	-0,303** (0,130)	0,103 (0,120)
<i>Ref (Littérature)</i>						
Droit économie et gestion	-0,298*** (0,096)	-0,347*** (0,107)	-0,101 (0,111)	0,085 (0,105)	-0,217* (0,118)	-0,116 (0,107)
Santé	-0,933*** (0,144)	-0,404*** (0,149)	-1,232*** (0,189)	-0,848*** (0,146)	-0,061 (0,183)	0,076 (0,138)
Sciences	-0,458*** (0,103)	-0,574*** (0,118)	-0,466*** (0,123)	-0,213* (0,114)	-0,337** (0,133)	-0,191 (0,117)
Sciences sociales	0,248 (0,199)	-0,167 (0,224)	-0,236 (0,243)	-0,134 (0,215)	0,246 (0,241)	-0,144 (0,245)
Constante	0,876** (0,352)	-2,196*** (0,386)	-3,433*** (0,495)	-2,486*** (0,435)	-3,248*** (0,539)	-2,713*** (0,496)
Observations	4 941	4 941	4 941	4 941	4 941	4 941

Seuil de significativité : *** $p < 0,01$, ** $0,05 < p < 0,01$, * $0,1 < p < 0,05$.

Source : calcul des auteurs à partir de la Génération 2017 du Céreq.

Tableau 3 • Estimation par un modèle de Probit multinomial (déclassement subjectif)

Dépendantes	T2		T3	
	Sans emploi	En emploi et déclassé	Sans emploi	En emploi et déclassé
Employé et déclassé à $t-1$			0,608*** (0,148)	1,489*** (0,143)
Déclassement x mobilité			-0,147 (0,194)	-0,330* (0,194)
Sans emploi à $t-1$			1,714*** (0,146)	1,243*** (0,174)
Sans emploi x mobilité			-0,250 (0,190)	-0,181 (0,229)
A effectué une mobilité entre $t-1$ et t			0,272** (0,114)	0,028 (0,137)
<i>Ref (Homme)</i>				
Femme	-0,056 (0,062)	-0,211** (0,094)	0,181** (0,083)	0,013 (0,092)
Age (t)	-0,022 (0,014)	0,040** (0,020)	0,046*** (0,017)	0,047** (0,019)
Vis_en_couple (t)	-0,259*** (0,059)	0,039 (0,093)	-0,175** (0,079)	-0,111 (0,087)
<i>Ref (Aucun parent cadre)</i>				
Un parent cadre	0,097 (0,067)	-0,129 (0,111)	0,062 (0,091)	-0,269*** (0,103)
Deux parents cadres	0,216** (0,086)	-0,065 (0,141)	0,011 (0,120)	-0,212 (0,131)
<i>Ref (Aucun parent d'origine immigrée)</i>				
Un parent d'origine immigrée	0,196** (0,099)	0,155 (0,156)	0,011 (0,134)	0,138 (0,136)
Deux parents d'origine immigrée	0,317*** (0,091)	0,264* (0,144)	0,393*** (0,111)	0,180 (0,127)
<i>Ref (Bac technologique)</i>				
Bac général	-0,070 (0,075)	-0,005 (0,117)	0,068 (0,095)	0,053 (0,112)
Bac professionnel	-0,170 (0,115)	0,173 (0,176)	0,025 (0,154)	-0,008 (0,165)
<i>Ref (Bac+2)</i>				
Bac+3/4	-0,207** (0,092)	0,398*** (0,143)	0,025 (0,115)	0,176 (0,131)
Bac+ 5/8	-0,254*** (0,092)	-0,078 (0,151)	-0,401*** (0,123)	-0,096 (0,133)
<i>Ref (Littérature)</i>				
Droit économie et gestion	-0,156* (0,091)	-0,013 (0,146)	-0,145 (0,113)	-0,056 (0,122)
Santé	-0,874*** (0,141)	-0,409* (0,221)	-0,165 (0,180)	-0,729*** (0,260)
Sciences	-0,228** (0,099)	0,073 (0,151)	-0,285** (0,128)	-0,201 (0,140)
Sciences sociales	0,391** (0,181)	0,370 (0,290)	0,271 (0,218)	-0,400 (0,271)
Constante	1,006*** (0,336)	-2,488*** (0,493)	-3,360*** (0,516)	-3,636*** (0,574)
Observations	4 941	4 941	4 941	4 941

Seuil de significativité : *** $p \leq 0.01$, ** $0.05 \leq p < 0.01$, * $0.1 \leq p < 0.05$.

Source : calcul des auteurs à partir de la Génération 2017 du Céreq.

Dans la suite de cette section, nous testons la sensibilité de nos résultats selon le sexe des individus. Les tableaux 4 et 5 présentent respectivement les analyses. Concernant la persistance du déclassement, les résultats restent inchangés. Être déclassé en $t-1$ a un effet positif et significatif sur le déclassement en t autant chez les hommes que chez les femmes. Nous observons la même tendance pour le non-emploi.

Quelques différences apparaissent néanmoins en ce qui concerne l'effet de la mobilité géographique entre les hommes et les femmes. Chez les femmes, avoir effectué une mobilité géographique entre $t-1$ et t réduit le risque de déclassement objectif à t_2 mais augmente celui-ci à t_3 . Pour les hommes, un effet négatif n'est perçu qu'à t_3 . Par contre, lorsqu'on observe la perception du déclassement, avoir effectué une mobilité professionnelle suite à un déclassement à t_2 réduit la probabilité d'être déclassé à t_3 chez les femmes tandis qu'aucun effet n'est observé chez les hommes.

Tableau 4 • Estimation par un modèle de Probit multinomial (déclassement statistique) par sous-groupes de genre

Dépendantes	T2		T3	
	Sans emploi	En emploi et déclassé	Sans emploi	En emploi et déclassé
Hommes (N = 2249)				
Employé et déclassé à $t-1$	1,744*** (0,251)	2,412*** (0,215)	1,483*** (0,229)	3,460*** (0,199)
Déclassement x mobilité	-0,052 (0,390)	-0,247 (0,342)	-0,104 (0,301)	0,138 (0,269)
Sans emploi à $t-1$	1,381*** (0,173)	1,053*** (0,144)	1,902*** (0,249)	2,455*** (0,239)
Sans emploi x mobilité	-0,437* (0,251)	0,062 (0,206)	-0,095 (0,310)	-0,126 (0,315)
A effectué une mobilité entre $t-1$ et t	0,155 (0,205)	-0,064 (0,154)	-0,057 (0,188)	-0,388* (0,200)
Femmes (N = 2692)				
Employé et déclassé à $t-1$	1,501*** (0,229)	2,111*** (0,189)	1,677*** (0,199)	3,704*** (0,196)
Déclassement x mobilité	0,371 (0,331)	0,184 (0,278)	-0,138 (0,259)	-0,520** (0,244)
Sans emploi à $t-1$	1,039*** (0,155)	0,686*** (0,126)	2,225*** (0,215)	2,316*** (0,235)
Sans emploi x mobilité	0,181 (0,243)	0,504*** (0,194)	-0,248 (0,281)	-0,077 (0,293)
A effectué une mobilité entre $t-1$ et t	-0,030 (0,199)	-0,307** (0,147)	0,426** (0,176)	0,379** (0,188)

Note : les caractéristiques socio-démographiques, le niveau et le domaine d'études ont été rajoutés en variables de contrôle. Seuil de significativité : *** $p \leq 0,01$, ** $0,05 \leq p < 0,01$, * $0,1 \leq p < 0,05$.

Source : calcul des auteurs à partir de la Génération 2017 du Céreq.

**Tableau 5 • Estimation par un modèle de Probit multinomial (déclassement subjectif)
par sous-groupes de genre**

Dépendantes	T3	
	Sans emploi	En emploi et déclassé
Hommes (N = 2249)		
Employé et déclassé à $t-1$	0,688*** -0,221	1,474*** -0,209
Déclassement x mobilité	-0,075 -0,292	-0,113 -0,287
Sans emploi à $t-1$	1,510*** -0,225	1,444*** -0,246
Sans emploi x mobilité	0,067 -0,293	-0,17 -0,323
A effectué une mobilité entre $t-1$ et t	0,006 -0,176	-0,116 -0,201
Femmes (N = 2692)		
Employé et déclassé à $t-1$	0,537*** -0,196	1,531*** -0,197
Déclassement x mobilité	-0,167 -0,256	-0,530** -0,262
Sans emploi à $t-1$	1,812*** -0,194	1,048*** -0,249
Sans emploi x mobilité	-0,423* -0,25	-0,165 -0,326
A effectué une mobilité entre $t-1$ et t	0,429*** -0,149	0,135 -0,187

Note : les caractéristiques socio-démographiques, le niveau et le domaine d'études ont été rajoutées en variables de contrôle. Seuil de significativité : *** $p < 0.01$, ** $0.05 < p < 0.01$, * $0.1 < p < 0.05$.

Source : calcul des auteurs à partir de la Génération 2017 du Céreq.

Conclusion et discussion

Les résultats de cette étude soulignent l'existence d'une trappe de déclassement et de non-emploi pour les jeunes diplômés, en particulier pour ceux qui entrent sur le marché du travail avec un niveau d'éducation supérieur aux exigences des postes disponibles. La persistance du phénomène de sur-éducation suggère un désajustement entre l'offre et la demande de compétences, ainsi qu'une segmentation du marché du travail, où certains secteurs valorisent moins les diplômes académiques. Cependant, plusieurs mécanismes sous-jacents existent et sont susceptibles d'être peu pris en compte par cette analyse. Les déclassements professionnels en réponses à une situation d'inactivité peuvent être un choix et non une contrainte. Il peut répondre temporairement à un besoin immédiat (conjoint qui décide de suivre son [ou sa] partenaire suite à une mobilité), à un emploi à temps partiel ou encore à une volonté d'acquérir plus de compétences professionnelles à travers les formations et l'expérience (Couppié *et al.*, 2009). Autant de possibilités que nous n'avons pris en compte dans cette analyse.

Sur le sujet de la mobilité spatiale, en en tenant compte, nous constatons un changement léger de dynamique. Malgré un déclassement initial, les individus ayant effectué une mobilité affichent une réduction de ce phénomène dans le temps. Cela pourrait s'expliquer par leur capacité d'adaptation, leur mobilité géographique plus élevée ou encore des stratégies d'investissement dans le capital humain, telles que la formation continue ou l'accumulation d'expérience professionnelle. Toutefois, il semblerait qu'un état de déclassement initial, et ce même après une mobilité, est associé également à de l'inadéquation. Une possibilité d'explication pourrait être un choix de retour dans le territoire d'origine. Cette volonté de vivre proche de leur famille pourrait contraindre les jeunes diplômés à accepter des emplois déclassés, la qualité de vie étant plus importante à

leurs yeux que leur situation professionnelle. Dit autrement, une situation de déclassement suite à une mobilité peut être choisie dans le but de se rapprocher de son territoire d'origine ou encore de vivre dans une région mieux cotée en aménités locales (Chen & Rosenthal, 2008).

L'écart entre la sur-éducation mesurée statistiquement et celle perçue subjectivement met en évidence un processus d'ajustement : bien que le déclassement professionnel demeure objectif, les individus tendent à réviser leurs attentes et à ajuster leur perception aux réalités du marché du travail, en particulier pour les femmes. Toutefois, les résultats des analyses sont à prendre avec précaution car ils peuvent être très différents selon la mesure employée (Hartog, 2000).

Une perspective dans la poursuite de ce travail serait d'approfondir la méthodologie pour simultanément analyser les situations entre deux périodes et également prendre en compte l'endogénéité causale existante entre la migration et la situation professionnelle à date.

Bibliographie

- Affichard, J. (1981). Quels emplois après l'école : la valeur des titres scolaires depuis 1973. *Économie et Statistique*, 134(1), 7-26.
- Alba-Ramirez, A. (1993). Mismatch in the spanish labor market: overeducation? *Journal of Human Resources*, 259-278.
- Allen, J. & Van der Velden, R. (2001). Educational mismatches versus skill mismatches: effects on wages, job satisfaction, and on-the-job search. *Oxford Economic Papers*, 53(3), 434-452.
- Béduwé, C. & Giret, J.-F. (2011). Mismatch of vocational graduates: What penalty on French labour market? *Journal of Vocational Behavior*, 78(1), 68-79.
- Büchel, F. & Van Ham, M. (2003). Overeducation, regional labor markets, and spatial flexibility. *Journal of Urban Economics*, 53(3), 482-493.
- Chen, Y. & Rosenthal, S. S. (2008). Local amenities and life-cycle migration: Do people move for jobs or fun? *Journal of Urban Economics*, 64(3), 519-537.
- Couppié, T., Giret, J. F. & Lopez, A. (2009). Obtenir un emploi dans son domaine de formation : un enjeu très relatif dans l'insertion des jeunes. *Formation et Emploi, édition 2009*, 43-56.
- Daly, M. C., Büchel, F. & Duncan, G. J. (2000). Premiums and penalties for surplus and deficit education: Evidence from the United States and Germany. *Economics of Education Review*, 19(2), 169-178.
- Duncan, G. J. & Hoffman, S. D. (1981). The incidence and wage effects of overeducation. *Economics of Education Review*, 1(1), 75-86.
- Fouquet, A. & Sari, T. (2023). Spatial mobility and overeducation of young workers: New evidence from France. *Papers in Regional Science*.
- Giret, J.-F. & Jongbloed, J. (2024). The consequences of the dualization of the french higher education system for graduates' vertical mismatch in the labour market. In F. Suleman, P. Videira & P. N. Teixeira (eds.), *Mass Higher Education and the Changing Labour Market for Graduates* (p. 12-34). Edward Elgar Publishing.
- Giret, J.-F. & Lemistre, P. (2004). Le déclassement à l'embauche des jeunes : vers un changement de la valeur des diplômes ? *Brussels Economic Review*, 47(3), 483-503.
- Hartog, J. (2000). Over-education and earnings: where are we, where should we go? *Economics of education review*, 19(2), 131-147.

- Jaoul-Grammare, M. (2024). Déclassement et discriminations sur le marché du travail : une approche intersectionnelle. *Revue d'économie politique*, 134(1), 45-68.
- Lemistre, P. (2007). *Diplômes et emplois occupés par les jeunes : une correspondance à revoir*. LIRHE.
- Razafindranovona, M. (2017). Malgré le diplôme : inégalités et déclassement sur le marché du travail. *Revue Française de Sociologie*, 58(3), 419-450.
- Sicherman, N. & Galor, O. (1990). A theory of career mobility. *Journal of Political Economy*, 98(1), 169-192.
- Tsang, M. & Levin, H. (1991). The impact of surplus schooling on work productivity. *Industrial Relations: A Journal of Economy and Society*, 30, 209-228.
- Vincens, J. (2006). Un diplôme et un emploi pour chaque étudiant. *Note du Lirhe*, 437.

Annexe

Tableau 6 • Statistiques descriptives des variables

Variables	Moyenne (%)	Ecart-type (%)
Caractéristiques socio-démographiques		
Femme	57,1	49,5
Un parent cadre	27,6	44,7
Deux parents cadres	14,2	34,9
Parent d'origine immigrée	9,9	29,8
Deux parents d'origine immigrée	12,9	33,5
Type de bac et niveau d'études		
Bac général	65,5	47,5
Bac technologique	19,7	39,8
Bac professionnel	10,0	30,0
Bac+2	29,6	45,6
Bac+3/4	22,2	41,5
Bac+5	44,8	49,7
Bac+8	3,5	18,3
Domaine d'études		
Littérature	6,8	25,2
Santé	7,2	25,8
Droit économie gestion	44,8	49,7
Sciences	29,4	45,5
Sciences sociales	3,2	17,5

Champ : ensemble des diplômés du supérieur sortant du système éducatif en 2017.

Source : calcul des auteurs à partir de la Génération 2017 du Céreq.

« *E pur si muove !* »

Stabilité et changement de l'espace des conditions de vie et d'emploi au Brésil au cours des années 2000

Lucas Page Pereira*

Introduction

Au cours des années 2010, les sciences sociales brésiliennes ont été marquées par un vif débat académique autour des conséquences des fortes transformations socioéconomiques affectant le pays, en particulier au cours de la période 2004-2012. Cette période est marquée par le « décollage » et par la prise d'altitude de l'économie brésilienne sous les gouvernements successifs du Parti des travailleurs (PT). Ces transformations s'exprimaient, entre autres, par une réduction importante de la pauvreté (et, en particulier, de la pauvreté extrême) ; par une augmentation générale du niveau des revenus ; par une expansion du marché de l'emploi en situation formelle (*i.e.* disposant d'une fine couche de protection sociale) ; par une élévation du niveau d'étude moyen et, plus fortement, une expansion importante de l'enseignement supérieur et de l'accès aux cursus universitaires ; par une mise en place d'un nombre important de politiques de discrimination positive (fondée notamment sur des critères raciaux) ; et par une reconfiguration de la consommation des ménages et de son importance pour la dynamique de la croissance économique.

Ce travail cherche à évaluer dans quelle mesure les changements largement documentés (Page Pereira, 2021, chapitres 1 & 3) en termes de volume, de composition et de distribution des capitaux au début des années 2000, impactent (et de quelle manière) la structure de l'*espace des conditions de vie et d'emploi au Brésil* sur cette période. Construite dans la perspective de l'analyse géométrique des données (AGD), l'approche que nous proposons permet d'objectiver des phénomènes peu visibles dans les travaux majeurs sur la stratification sociale à l'international (Duncan, 1961 ; Wright, 2005 ; Goldthorpe, 2007 ; Grusky & Weisshaar, 2014) ainsi que dans leurs adaptations brésiliennes (Scalon, 1999 ; Figueiredo Santos, 2002 ; Ribeiro, 2007 ; Cardoso & Préteceille, 2017).

Dans ces approches, la stratégie *par excellence* consiste à définir un système cohérent de critères théoriques permettant de segmenter une population donnée au sein de différentes classes – par exemple, au travers des relations d'emploi typiques selon John Goldthorpe ou les relations d'exploitation et de subordination selon Erik Olin Wright – et, ensuite, évaluer la part relative de la population qui appartient à une classe donnée au long des moments t , $t+1$, ..., T ; ou alors, évaluer comme une variable (ou un groupe de variables) d'intérêt variant au cours du temps pour une/des classe(s) donnée(s). Qu'il s'agisse de la « moyennisation » ou de la « prolétarianisation » des sociétés, de l'« embourgeoisement » de la classe ouvrière ou du devenir « populaire » des cols blancs, de la « naissance » ou de la « mort » d'une nouvelle classe sociale dans un pays émergent, etc., nous sommes souvent face à des phénomènes strictement dépendants de ce type de raisonnement.

Enfin, ces approches, tiennent très peu compte de l'aspect relationnel et dynamique de l'espace social et, par conséquent, de la position qu'y occupent les différentes classes sociales. Ces deux perspectives ne sont pas en mesure non plus de prendre en compte l'impact d'une variation temporelle de l'effet discriminant/distinctif des caractéristiques saisies par les variables, notamment pour observer les phénomènes comme la diffusion/restriction d'une pratique, ou encore la conception ou de l'accès à un bien conduisant à sa valorisation/dévalorisation symbolique entre le moment t et le moment $t+n$.

Nous commençons par présenter l'approche que nous adoptons, ses avantages et ses limites. Après avoir présenté la structure de l'*espace des conditions de vie et d'emploi au Brésil*, nous nous intéressons à son évolution entre 2002 et 2015, montrant que tout au long de cette période, nous observons quatre

* Postdoctorant à l'ENS Pairs-Saclay.

phénomènes principaux : une amélioration généralisée des conditions de vie de la population, une réduction de l'ensemble des inégalités sociales, une stagnation (voire une dégradation) de la position des groupes les mieux placés au début de la période et une amélioration constante de la position des groupes occupant les positions les plus précaires de l'espace au début de la période.

1. Méthode

En utilisant l'AGD, nous proposons une approche de la stratification sociale et de la question de la stabilité et du changement d'un espace social au cours du temps, qui nous permet de nouveaux éclairages sur l'évolution de la structure sociale brésilienne au cours des années 2000 et, en particulier, sur l'évolution des différentes classes sociales au sein de cet espace. Nous utilisons les informations statistiques du PNAD-IBGE pour construire *l'espace des conditions de vie et d'emploi au Brésil*, qui est celui qui présente, compte tenu des données dont nous disposons, le plus d'homologies avec l'espace social brésilien.

En ce qui concerne la question de l'évolution temporelle, l'AGD permet de tenir en compte de l'aspect dynamique et relationnel des composantes structurant un espace social donné, à chaque moment t , $t+1$, ..., T . En effet, la littérature identifie essentiellement cinq stratégies pour approcher la différence temporelle entre des espaces. La première consiste en la construction en parallèle de n espaces relatifs aux années analysées, pour ensuite comparer leurs structures (Bühlmann, David & Mach, 2012 ; Ginsburger, 2023). Sans disposer des données disposant d'une structure de panel (*i.e.* les mêmes individus interrogés à $t1$ et à $t2$), cette approche crée des difficultés importantes à l'interprétation, puisque le lien (et, donc, la comparabilité) entre les deux espaces n'est absolument pas simple à établir.

La deuxième approche (Boelaert, 2012 ; Le Roux, 2014 ; Cassor & Roux, 2019) consiste à construire l'espace à partir des informations concernant le moment initial t et à projeter sur cet espace, comme éléments supplémentaires, les informations relatives aux moments subséquents ($t+1$, $t+2$, ..., T). Une troisième approche consiste à se baser sur les informations concernant le moment final T et à projeter sur cet espace, comme éléments supplémentaires, les informations relatives aux moments précédents ($T-1$, $T-2$, ..., t). Ainsi que les problématiques des « origines » et des « destinées » au sein de l'analyse des tableaux de mobilité sociale, le choix entre ces approches dépend du phénomène que le chercheur ou la chercheuse veut mettre au premier plan. Ces deux approches sont aussi davantage priorisées lorsque nous retrouvons une hétérogénéité importante entre les moments qui composent la série.

Finalement, nous pouvons construire un seul espace avec l'ensemble des informations et analyser les sous-espaces annuels (Rosenlund, 2019). La quatrième approche, par conséquent, présuppose que la série ne soit pas trop écartée dans le temps ni qu'elle comporte des « ruptures » drastiques. Pour une raison de simplicité de l'exposé, nous nous concentrons sur les résultats obtenus à partir de cette dernière perspective¹. Soulignons, cependant, que, dans notre étude, les résultats ainsi obtenus adoptant les trois dernières approches sont très proches.

Nous commençons par décrire *l'espace des conditions de vie et d'emploi au Brésil* que nous avons construit pour l'ensemble de la période, en accordant de l'attention aux facteurs caractérisant les différentes régions de cet espace. Ensuite nous nous intéressons à déterminer comment cet espace a évolué au cours des années 2002-2015, comment les différents milieux sociaux ont été impactés par les changements au long de cette période et, finalement, comment ces changements impactent la position des différentes classes sociales théoriquement définies au cours de la période.

2. L'espace des conditions de vie et d'emploi au Brésil

Notre analyse mobilise six composantes relatives à l'insertion des individus sur le marché de l'emploi (23 modalités actives), six composantes relatives aux caractéristiques du logement où le ménage se situe

¹ La cinquième possibilité, encore non explorée par la littérature sociologique, serait de réaliser une analyse factorielle multiple (Escofier & Pagès, 2008) où les variables caractérisant les individus sont regroupées en fonction des dates d'enquête.

(20 modalités actives) et cinq composantes relatives à la vie privée et familiale (19 modalités actives)². Ces composantes sont décrites de manière synthétique ci-dessous (tableaux 1-3). Notre ACM porte sur un tableau composé de 1 719 035 individus et 17 variables, totalisant 62 modalités actives. Les trois premiers axes de l'ACM expliquent l'essentiel de la variance modifiée (85 %) (Le Roux, 2014) et permettent donc de saisir les principaux éléments nécessaires à l'interprétation de la structure du nuage.

Tableau 1 • Indicateurs d'insertion sur le marché de l'emploi

Variable	Code de la variable	Modalité	Code de la modalité	Statut au sein de l'ACM	%
Situation de l'emploi et cotisation à une Caisse de prévoyance sociale (CPS)	SE_CPS	Activité exercée exclusivement pour la consommation de leur ménage	Acem	Passive	3,3
		Emploi en situation informelle et sans cotiser à une CPS	Informel_CPS_Non	Active	36,4
		Emploi en situation informelle, mais cotisant à une CPS	Informel_CPS_Oui	Active	8,6
		Emploi en situation formelle et cotisant à une CPS	Formel_CPS_Oui	Active	49,8
		Emploi en situation formelle, mais sans cotiser à une CPS	Formel_CPS_Non	Passive	1,9
Syndicalisation	Syndicat	L'individu n'est pas membre d'un syndicat	synd_non	Active	80,1
		Membre un syndicat	synd_oui	Active	19,9
Niveau de salaires non monétaires liés à l'emploi principal	Salnonmon	L'individu n'est pas concerné	non_concerne	Passive	29,5
		Niveau 1	smm_1	Active	28,7
		Niveau 2	smm_2	Active	7,6
		Niveau 3	smm_3	Active	10,0
		Niveau 4	smm_4	Active	24,3
Nombre d'emplois occupés simultanément	Nb_emploi	L'individu occupe un seul emploi	nb_poste_1	Active	95,1
		L'individu occupe simultanément deux emplois et plus	nb_poste_2	Active	4,9
Ancienneté dans l'emploi principal	Anc_emp	≤ 3 mois	anc_0-3	Active	5,9
		4-12 mois	anc_4-12	Active	10,5
		13-24 mois	anc_13-24	Active	7,6
		25-60 mois	anc_25-60	Active	21,6
		61-120 mois	anc_61-120	Active	24,6
		≥ 121 mois	anc_121_et+	Active	29,7
Temps de travail hebdomadaire	Temp_trav_bb	≤ 29h	th_1-29	Active	10,5
		30-39h	th_30-39	Active	10,3
		40h	th_40b	Active	25,7
		41-44h	th_41-44	Active	7,0
		45-49h	th_45-49	Active	15,6
		≥ 50h	th_sup_50	Active	15,0

Lecture : la variable mesurant le volume de salaires non monétaires perçus par les individus en emploi (Salnonmon) comprend une modalité regroupant les travailleurs indépendants, qui ne sont pas concernés par ce type de rémunération (non_concerne). Cette catégorie représente 29,5 % des personnes âgées de 25 à 64 ans en emploi. N'étant pas pertinente pour l'analyse, cette modalité a été placée en passive lors de l'ACM.

Source : élaboré par l'auteur à partir des informations statistiques des PNADs 2002-2015.

² Comme précisé auparavant : a) sauf mention contraire, les informations statistiques mobilisées au cours de ce chapitre proviennent des PNADs ; b) la population d'étude est restreinte aux personnes âgées de 25 à 64 ans en emploi ; c) les valeurs monétaires sont exprimées en *Reais* de septembre de 2015 et ont été corrigées par l'indice des prix à la consommation de (INPC) de l'IBGE ; d) les plans d'échantillonnage des PNADs ont été harmonisés sur l'ensemble de la période.

Tableau 2 • Indicateurs relatifs aux caractéristiques du logement du ménage

Variable	Code de la variable	Modalité	Code de la modalité	Statut au sein de l'ACM	%
Indicateur de la précarité de l'infrastructure du logement	Preclog	Le logement n'est pas précaire	prec_non	Active	70,5
		Le logement est précaire	prec_oui	Active	29,5
Indicateur de l'inadéquation du logement à la famille	Inadeqlog	Le logement n'est pas inadéquat	idqlog_non	Active	88,6
		Le logement est inadéquat	idqlog_oui	Active	11,4
Nombre de toilettes/salles de bain au sein du logement	Ntoilettes	Le logement ne possède pas de toilette/salle de bain	0_tl	Passive	4,1
		Le logement possède une toilette/salle de bain	1_tl	Active	68,4
		Le logement possède deux toilettes/salles de bain	2_tl	Active	19,6
		Le logement possède trois toilettes/salles de bain et plus	3_tl	Active	7,9
Type d'occupation du logement	Typeocup	En train de rembourser le financement immobilier pour le logement	to_accession	Active	5,0
		Locataire du logement	to_locataire	Active	16,2
		Propriétaire du logement	to_proprietaire	Active	66,0
		Autre type d'occupation (logement prêté, logement de fonction, logement squatté, etc.)	to_autre	Active	12,7
Type de logement	Typelog	Maison	maison	Active	88,9
		Appartement	appartement	Active	10,9
		Autre type de logement	autre	Passive	0,2
Indicateur du niveau d'équipement du logement	Nequip	Niveau 1	eq_1	Active	9,7
		Niveau 2	eq_2	Active	12,3
		Niveau 3	eq_3	Active	14,5
		Niveau 4	eq_4	Active	22,9
		Niveau 5	eq_5	Active	23,1
		Niveau 6	eq_6	Active	17,6

Lecture : la variable mesurant le nombre de toilettes/salles de bain dans le logement (Ntoilettes) comprend une modalité regroupant les individus vivant dans des logements sans toilettes ou salle de bain (0_tl), représentant 4,1 % des personnes âgées de 24 à 65 ans en emploi. En raison de ses faibles effectifs et de son inclusion dans l'indicateur de précarité des logements, cette modalité a été placée en passive lors de l'ACM.

Source : élaboré par l'auteur à partir des informations statistiques des PNADs 2002-2015.

Tableau 3 • Indicateurs relatifs à la vie privée et familiale

Variable	Code de la variable	Modalité	Code de la modalité	Statut au sein de l'ACM	%
Âge au premier emploi	Age_prem_emp	Avant l'âge de 11 ans	apt_≤10	Active	22,9
		Entre 11 et 15 ans	apt_11-15	Active	39,7
		Entre 16 et 18 ans	apt_16-18	Active	24,4
		A 19 ans ou plus	apt_≥19	Active	13,0
Ancienneté de la migration vers la ville de résidence actuelle	Immig_tmps	Moins de 5 ans	à_0-4	Active	7,3
		Entre 5 et 9 ans	b_5-9	Active	6,9
		10 ans et plus	c_≥10	Active	48,4
		L'individu est originaire de la ville de résidence actuelle	originaire	Active	37,4
Si l'individu réside dans un ménage comptant des enfants âgés de 4 à 17 ans et, le cas échéant, le réseau d'écoles au sein duquel ils sont inscrits	Enfants	Ménage avec enfants en âge scolaire inscrits dans une école du réseau privé	école_privée	Active	11,5
		Ménage avec enfants en âge scolaire inscrits dans une école du réseau public	école_publicue	Active	40,8
		Ménage avec enfants en âge scolaire qui ne sont pas inscrits à l'école	hors_école	Passive	2,5
		Ménage sans enfant en âge scolaire	sans_enfants	Active	45,2
Temps de déplacement entre le lieu de résidence et le lieu de travail	Ep_habtrav	L'individu réside dans le lieu de travail	fixe_habtrav	Active	17,8
		Indéterminé	indet_habtrav	Passive	5,3
		Moins de 30min	step_≤30	Active	51,4
		Entre 30min et 60min	step_30-60	Active	17,8
		Supérieur à 60min	step_≥60	Active	7,8
Temps dédié aux tâches domestiques par jour	Tache_domestique	Moins de 1h par jour	tache_dom_≤1h	Active	19,0
		Entre 1h et 2h par jour	tache_dom_1-2	Active	20,0
		Entre 2h et 3h par jour	tache_dom_2-3	Active	14,2
		3h et plus par jour	tache_dom_≥3	Active	15,3
		Ne réalise pas de tâches domestiques	tache_dom_non	Active	31,5

Lecture : la variable indiquant si les individus résident dans un ménage avec des enfants âgés de 4 à 17 ans et, le cas échéant, le réseau scolaire fréquenté (Enfants) comprend une modalité regroupant les ménages ayant des enfants en âge scolaire non scolarisés (hors_école), représentant 2,5 % des individus. En raison de ses faibles effectifs, cette modalité a été placée en passive lors de l'ACM.

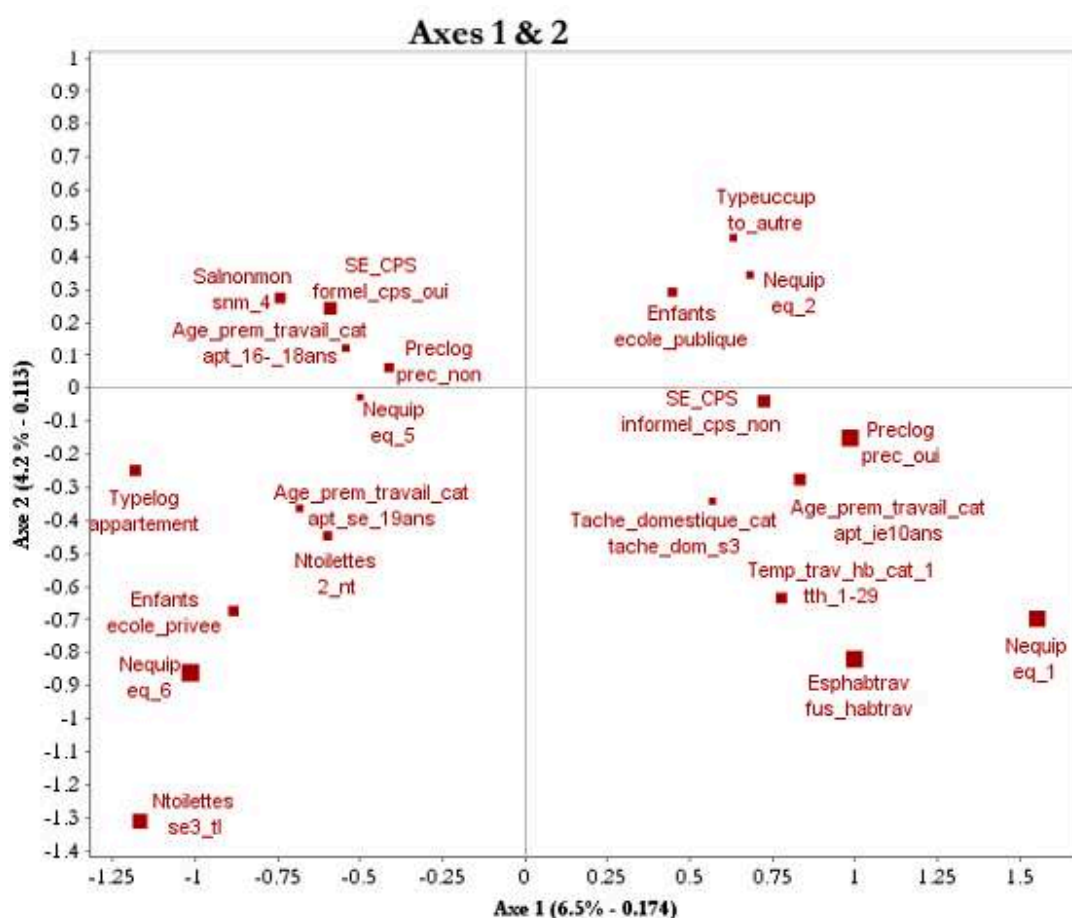
Source : élaboré par l'auteur à partir des informations statistiques des PNADs 2002-2015.

2.1. Des mesures aux beaux appartements

Le premier axe de l'ACM reflète principalement les conditions de logement des ménages (figure 1), expliquant 44,3 % de sa variance, dont 18,7 % attribués au niveau d'équipement. Les caractéristiques liées à la vie privée et familiale jouent également un rôle notable (23,2 %), notamment l'âge d'entrée sur le marché du travail (9,8 %).

À droite de l'axe 1 se trouvent les individus vivant dans des logements précaires, faiblement équipés, ni possédés, ni loués par le ménage, souvent liés au lieu de travail. Ces personnes ont débuté leur vie professionnelle avant 10 ans et occupent des emplois informels, sans cotisation à une Caisse de prévoyance sociale (CPS) et à temps partiel (<30h/semaine). Les enfants de ces ménages fréquentent généralement une école publique. De plus, ces individus consacrent plus de trois heures par jour aux tâches domestiques.

Figure 1 • Modalités les plus contributives à l'axe 1 de l'ACM



Source : élaboré par l'auteur à partir des informations statistiques des PNADs 2002-2015.

À gauche de l'axe 1, on retrouve les ménages résidant dans des appartements bien équipés et de standing élevé. Les individus ont intégré le marché du travail après 19 ans et occupent des emplois formels, cotisant à une CPS et bénéficiant de salaires non monétaires. Leurs enfants sont inscrits dans des établissements scolaires privés.

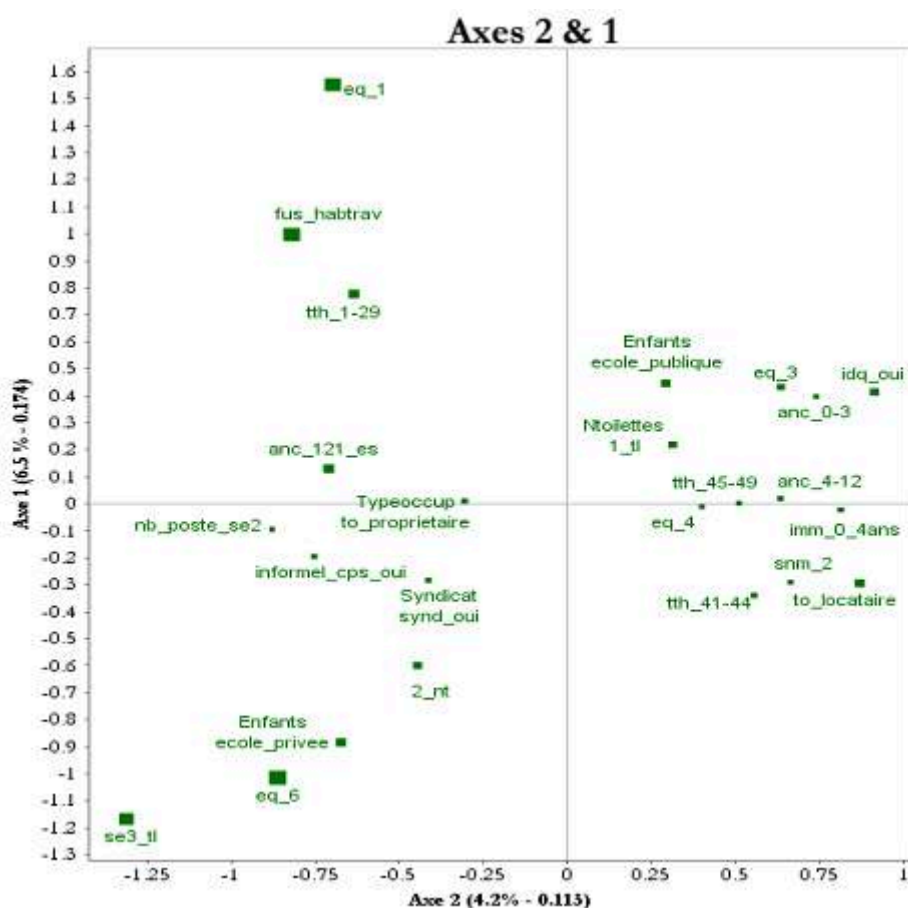
L'axe 1 traduit ainsi le niveau d'assurance économique des individus. Il intègre à la fois les conditions matérielles de vie et la sécurité professionnelle, reflétant une stratification socioéconomique globale. Toutefois, sa signification ne se limite pas au capital économique. Comme l'illustrent les projections, la répartition des modalités le long de cet axe souligne la nécessité d'une analyse en relation avec les autres

axes, ce qui renforce l'importance d'un raisonnement en termes de plan, un point que nous approfondirons ultérieurement.

2.2. Entre établis et nouvellement arrivés

L'axe 2 reflète en partie les dynamiques de l'axe 1 et est principalement structuré par les caractéristiques du logement (41,2 % de la variance). Parmi ces caractéristiques, le niveau d'équipement des ménages explique 14,9 % de la variance, tandis que l'ancienneté dans l'emploi joue également un rôle clé (14,1 %). À gauche de l'axe 2 se situent les individus récemment installés dans leur municipalité de résidence (moins de cinq ans). Ces personnes sont locataires de logements inadéquats (selon la définition de la Fondation João Pinheiro [2018]) mais disposent d'un équipement domestique intermédiaire. Professionnellement, elles occupent des emplois récents (moins d'un an), avec une charge de travail comparable à celle des emplois formels (44h/semaine), et une rémunération partiellement constituée de salaires non monétaires. Leurs enfants, lorsqu'ils sont en âge scolaire, fréquentent majoritairement l'école publique.

Figure 2 • Modalités les plus contributives à l'axe 2 de l'ACM



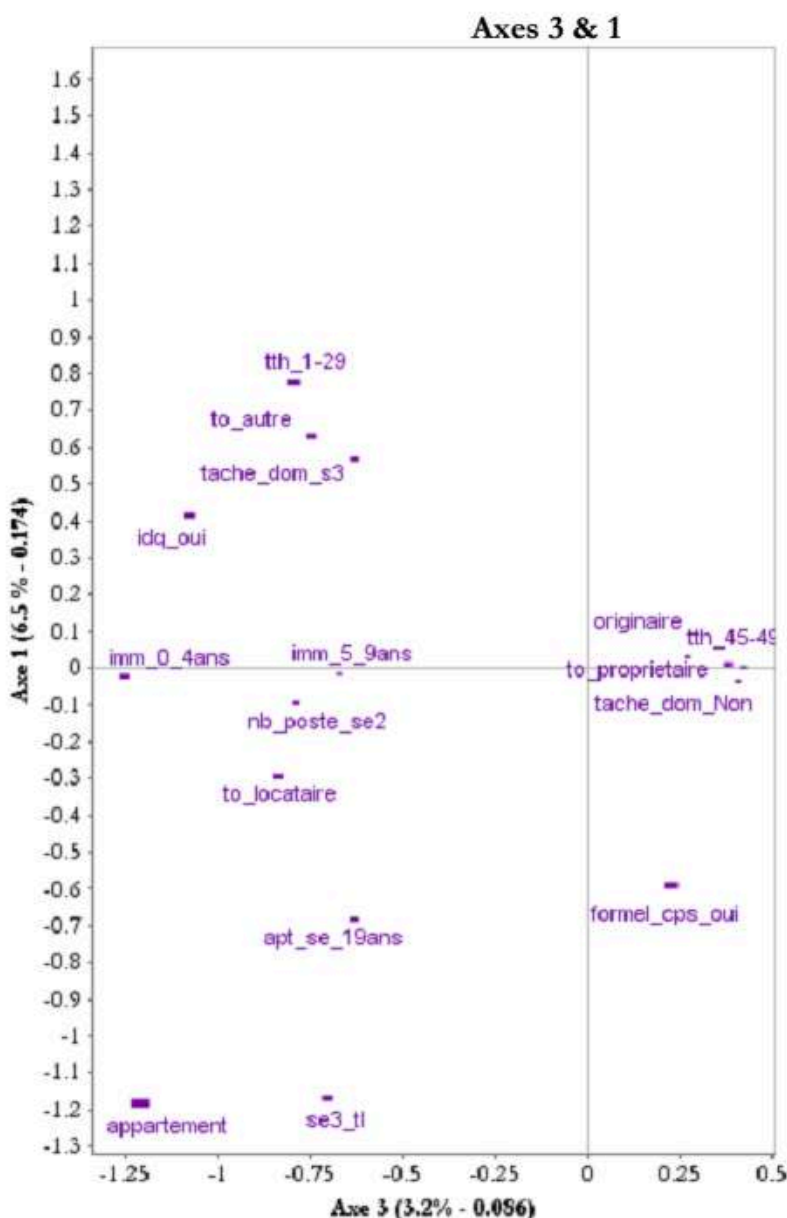
Source : élaboré par l'auteur à partir des informations statistiques des PNADs 2002-2015.

À droite de l'axe 2, on trouve des individus ayant une forte ancienneté professionnelle (plus de 10 ans) mais exerçant en situation informelle tout en cotisant à une CPS et/ou étant affiliés à un syndicat. Ils travaillent souvent à temps partiel (< 30h/semaine) et cumulent plusieurs emplois. L'interaction entre l'axe 1 et l'axe 2 fait apparaître des configurations contrastées : certains de ces travailleurs sont propriétaires de logements bien équipés et de standing élevé, avec des enfants scolarisés dans le privé, tandis que d'autres résident dans des logements précaires directement liés à leur activité professionnelle. Cette diversité souligne la complexité des parcours d'intégration socioéconomique.

2.3. Entre l'entreprise et le foyer

Le troisième axe est principalement structuré par les caractéristiques des logements (41,6 % de la variance), mais cette fois-ci, c'est le type d'occupation qui domine (19,1 % de la variance), suivi des variables liées à la vie privée et familiale (23 %). À droite de l'axe 3, on retrouve les individus originaires de leur ville de résidence. Ils vivent dans des logements appartenant à un membre du ménage et occupent un emploi formel avec cotisation à une CPS. Leur charge de travail excède souvent la durée légale standard (44h/semaine) et, en contrepartie, ils ne réalisent aucune tâche domestique.

Figure 3 • Modalités les plus contributives à l'axe 3 de l'ACM



Source : élaboré par l'auteur à partir des informations statistiques des PNADs 2002-2015.

À gauche de l'axe 3, se situent les individus ayant migré il y a moins de dix ans. Ils occupent généralement plusieurs emplois en parallèle. Certains vivent dans des logements inadéquats qu'ils n'ont ni achetés ni loués, travaillent à temps partiel (< 30h/semaine) et consacrent plus de trois heures par jour aux tâches domestiques. D'autres, en revanche, sont locataires d'appartements de haut standing et ont intégré le marché du travail après 19 ans.

L'axe 3 reflète ainsi l'allocation du temps : à une extrémité, les « chefs de famille » (souvent des hommes) engagés dans de longues journées de travail, mais dispensés des tâches domestiques ; à l'autre, des individus (notamment des femmes) cumulant plusieurs emplois et une charge domestique importante, traduisant une double, voire triple journée de travail.

Les trois premiers axes de l'ACM forment, ainsi, un espace structuré autour des inégalités socioéconomiques. L'axe des abscisses de cet espace distingue les situations de *précarité* et d'*assurance économique*, synthétisant de multiples phénomènes tels que : pauvreté/richesse, sécurité/insécurité face aux aléas de la vie, stabilité/instabilité de la situation économique actuelle. L'axe des ordonnées, quant à lui, distingue les individus selon leur *ancrage* dans un milieu social donné. Il oppose les individus *nouvellement arrivés* dans une ville, dans une activité professionnelle, dans la vie active, etc., à ceux déjà *établis* dans leur emploi, bien situés dans la ville de résidence et plus avancés dans leur cycle de vie (*i.e.* plus vieux, avec des enfants, etc.).

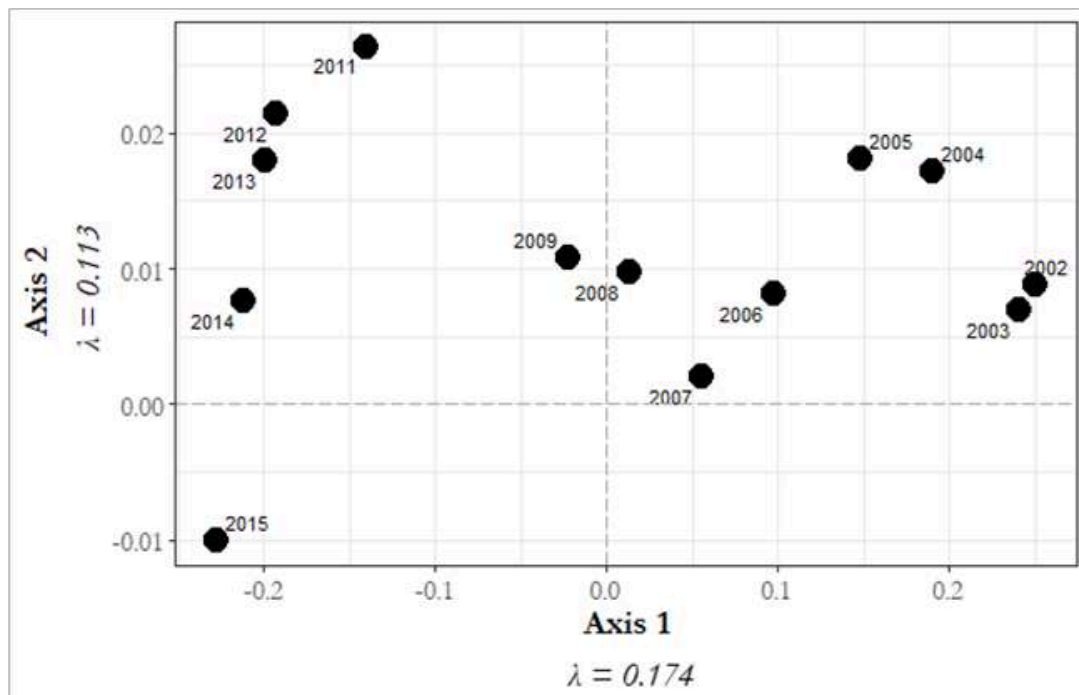
Finalement, l'axe des cotes distingue les individus selon la manière dont ils et elles *allouent leur temps* : d'un côté, individus engagés dans de longues journées de travail (notamment au sein d'un seul emploi salarié en situation formelle), mais qui, en contrepartie, ne réalisent pas de tâches ménagères ; et de l'autre des personnes occupant un ou des emplois à temps partiel et qui dédient une partie (parfois assez conséquente) de leur temps aux tâches ménagères. Une forme particulière de ce dernier cas est celui des individus dont l'espace de travail et de résidence ne sont pas distincts et pour lesquels le temps dédié à un ou à autre se confondent (comme cela peut être le cas d'un nombre important d'exploitant-es agricoles et de petits indépendants en milieu urbain).

3. L'évolution des inégalités sociales

En appliquant la méthode décrite précédemment, nous identifions trois dynamiques majeures dans l'évolution des inégalités entre 2002 et 2015. Tout d'abord, les sous-nuages annuels occupent des positions distinctes au sein de l'espace social, et leurs barycentres se déplacent progressivement vers une plus grande assurance économique (figure 4). Ce mouvement traduit une amélioration générale des conditions économiques sur la période.

Ce déplacement s'observe principalement sur l'axe 1, indiquant une progression des niveaux de vie et de stabilité professionnelle, tandis que les variations autour des axes 2 et 3 reflètent des ajustements dans l'ancrage social et l'allocation du temps. Ces résultats sont cohérents avec l'analyse détaillée des composantes ayant structuré l'*espace des conditions de vie et d'emploi au Brésil*.

Figure 4 • Barycentres des sous-nuages annuels, 2002-2015

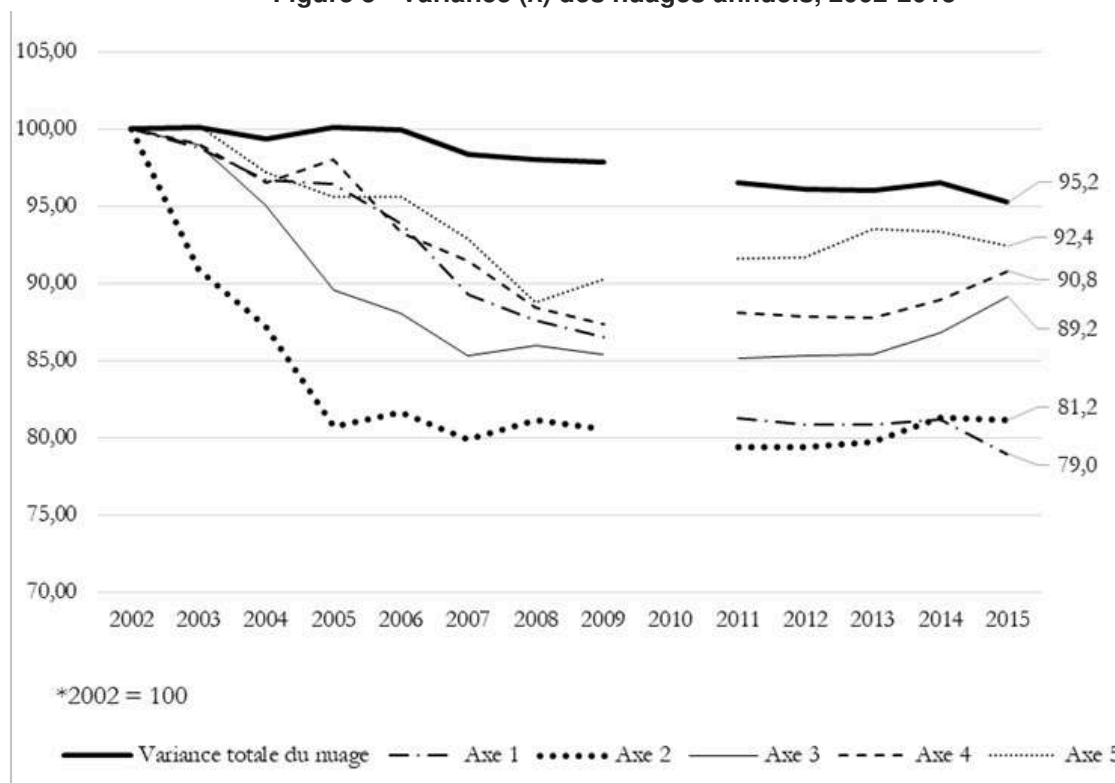


Champ : ensemble des personnes âgées de 25 à 64 ans en emploi.

Source : élaboré par l'auteur à partir des informations statistiques des PNADs 2002-2015.

Le deuxième phénomène observé est une réduction du niveau général des inégalités, que nous lisons grâce à la diminution de la variance totale de chacun des sous-nuages entre 2002 et 2015 (figure 5). Cette réduction de la variance indique qu'au cours des 15 premières années du 21^e siècle, le « volume » du nuage a diminué (-4,8 %), ce qui signifie que nous observons une réduction de l'ensemble des inégalités sociales. Notons que c'est surtout la réduction des inégalités liées à l'insertion professionnelle des individus et d'un plus grand ancrage des individus au sein de leurs milieux qui contribuent fortement à la réduction des inégalités en général (ensemble, l'axe 1 et l'axe 2 sont les responsables de près d'un cinquième de la réduction des inégalités).

Figure 5 • Variance (λ) des nuages annuels, 2002-2015*



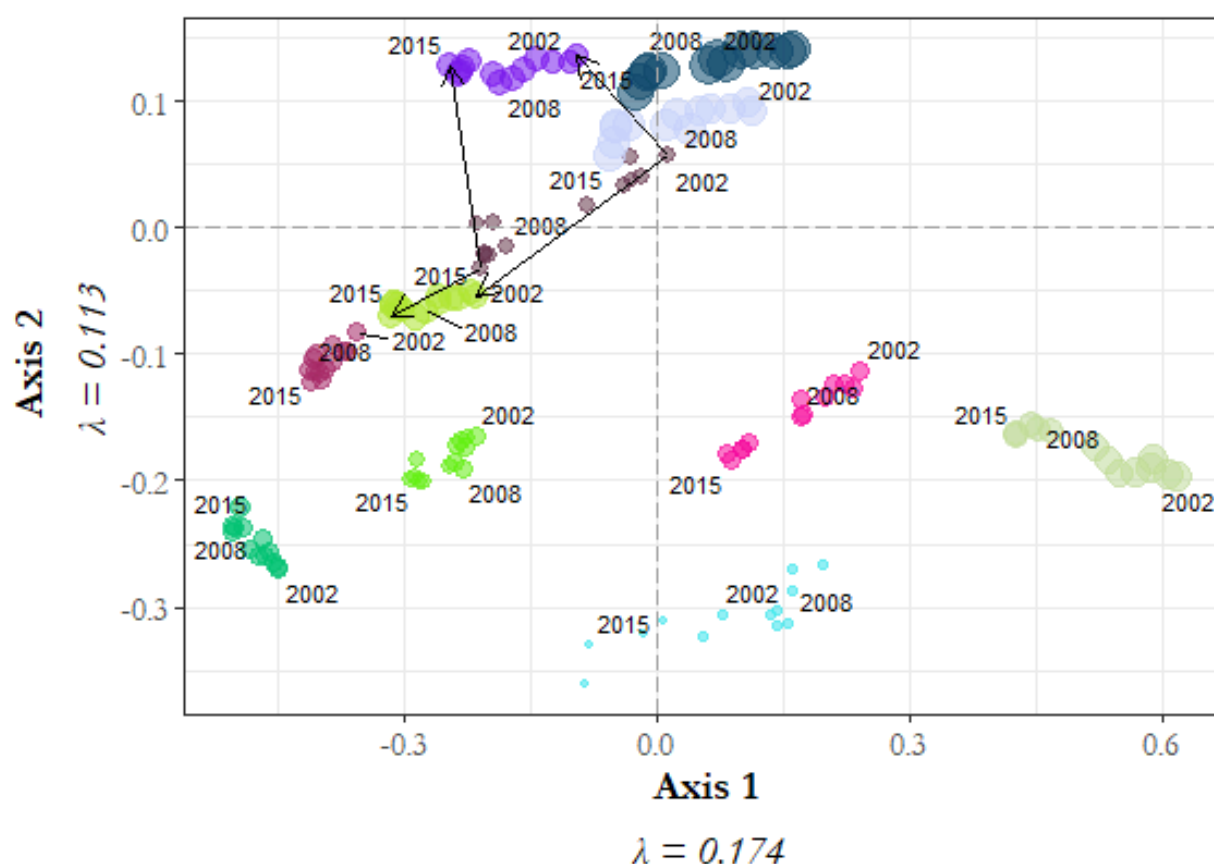
Lecture : entre 2002 et 2015, la variance totale du nuage a été réduite de 4,8 %, alors que la variance de l'axe 1 a été réduite de 21 %.

Champ : ensemble des personnes âgées de 25 à 64 ans en emploi.

Source : élaboré par l'auteur à partir des informations statistiques des PNADs 2002-2015.

Le troisième phénomène observé concerne l'évolution des trajectoires sociales entre 2002 et 2015, mettant en évidence des dynamiques contrastées selon les groupes sociaux. Si une amélioration générale des conditions de vie et d'emploi ainsi qu'une réduction des inégalités sont observées, leur impact diffère selon les catégories sociales. Les groupes les mieux placés en début de période ont connu une stagnation, voire une dégradation relative, tandis que les groupes plus précaires ont vu leur situation s'améliorer progressivement, bien que de manière inégale selon les domaines.

Figure 6 • L'évolution des classes CASMIN dans l'espace et dans la durée (2002-2015)



Classes du schéma CASMIN

- I. Professions libérales et administratives, haut niveau
- II. Professions libérales et administratives, bas niveau
- IIIa. Non-manuel de routine, haut niveau
- IIIb. Non-manuel de routine, bas niveau
- IVa. Petits propriétaires, employeurs

- IVb. Petits indépendants, sans salariés
- IVc1. Petit propriétaires ruraux, employeurs
- V. Techniciens et contremaîtres dirigeant des ouvriers
- VI. Manuels qualifiés
- VIIa. Manuels non-qualifiés
- VIIb. Travailleurs manuels ruraux

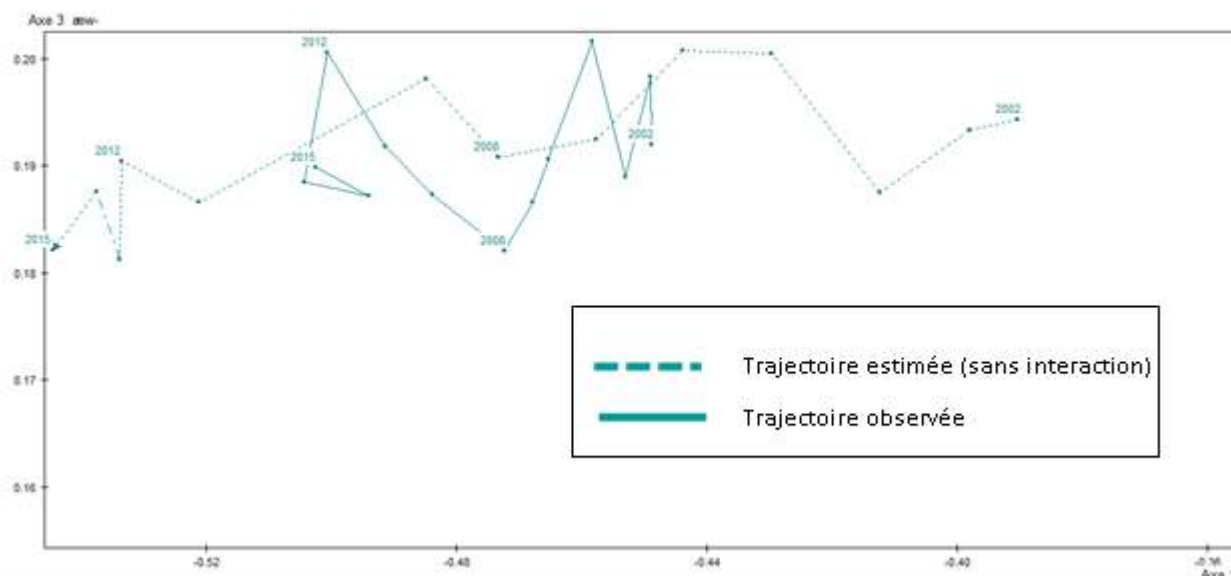
Source : élaboré par l'auteur à partir des informations statistiques des PNADs 2002-2015.

L'analyse des « schémas de classe » révèle des évolutions différenciées (figure 6). On observe un effet de « rattrapage » des classes populaires (IVb, V, VI, VIIa et VIIb), parallèlement à une stagnation, voire une régression relative, des classes les plus privilégiées (I, II, IVa). Toutefois, les distances relatives entre les classes ont varié au fil du temps. Ainsi, en tenant compte des trois axes, l'écart calibré entre la classe V (techniciens et contremaîtres dirigeant des ouvriers) en 2002 et sa position en 2015 (0,793) est inférieur aux écarts séparant en 2015 cette même classe des classes II (0,593), IIIa (0,321) et IIIb (0,553) du schéma CASMIN. Or, en 2002, ces distances étaient respectivement de 1,061, 0,912 et 0,549. Cela montre que la classe V s'est progressivement rapprochée des positions typiques de la « classe moyenne ».

À l'inverse, la classe IIIb, associée à la « classe moyenne basse », s'est éloignée des autres strates de la classe moyenne pour se rapprocher des classes populaires. En 2002, elle se situait à une distance de 1,615 de la classe I, 0,959 de la classe II et 0,651 de la classe IIIa. En 2015, ces écarts sont passés à 1,744, 0,971 et 0,688, tandis que la distance entre IIIb et VIIa a diminué de 0,639 à 0,595. En termes de trajectoire, la

classe I (professions libérales et administratives, haut niveau) a connu une légère amélioration entre 2002 et 2012, suivie d'une stagnation, voire d'une régression (figure 7). À des degrés divers, les autres classes ont bénéficié d'une évolution plus favorable, confirmant une recomposition progressive de l'espace social.

Figure 7 • L'évolution de la classe I. Professions libérales et administratives, haut niveau dans l'espace et dans la durée (2002-2015)



Source : élaboré par l'auteur à partir des informations statistiques des PNADs 2002-2015.

Conclusion

Dans cet article, nous avons analysé l'espace des conditions de vie et d'emploi au Brésil, structuré selon trois logiques fondamentales : l'assurance économique, l'ancrage social et professionnel, et l'allocation du temps. Cet espace révèle de profondes inégalités, opposant notamment les petits paysans des régions rurales aux professions libérales des centres urbains les plus dotés en capitaux. L'organisation sociale brésilienne se caractérise par une forte segmentation, où les conditions d'emploi et les trajectoires professionnelles jouent un rôle central dans la reproduction des inégalités.

L'étude de l'évolution de cet espace entre 2002 et 2015 met en évidence plusieurs phénomènes marquants. Tout d'abord, nous observons un déplacement global du nuage dans la direction d'une amélioration des conditions générales de vie et d'emploi, c'est-à-dire l'ensemble de la société brésilienne a vécu une amélioration des conditions de vie et d'emploi au cours de la période. Ensuite, on observe une petite réduction des inégalités sociales globales au cours de la période.

En ce qui concerne les positions les plus favorisées de l'espace en début de période, elles ont vécu une stagnation de leur position et, à certains égards, une dégradation de leurs positions. Bien que les données dont nous disposons ne nous permettent pas d'établir un lien de causalité, la littérature suggère que ce phénomène est lié à la hausse des coûts des services personnels résultant de la politique d'augmentation de la valeur réelle du salaire minimum et de la formalisation de l'emploi au cours de cette période, dont un des faits marquants est sans doute la fin de la distinction entre les droits des employé·es de maison et des autres employé·es en 2013 (Rosa & Santos, 2013 ; Paradis & Sarmento, 2016 ; Serrano & Summa, 2018 ; Roberts, 2019).

Les classes occupant en début de période des positions plus précaires et moins ancrées dans leurs milieux sociaux, quant à elles, vont se rapprocher des classes les mieux positionnées, sans pour autant réussir à les « rattraper ». Cet effet de « rattrapage », cependant, va être lié à des emplois disposant d'une journée de travail plus fragmentée et multiple. Notons, en plus, que ce phénomène est bien important entre 2002 et 2012, mais qu'à partir de ce moment on observe une importante réduction du rythme de cette progression

(voire une stagnation). Notons que, bien qu'une fois de plus les données dont nous disposons ne nous permettent pas d'établir un lien de causalité, la stagnation observée à partir de 2013 correspond à la période pendant laquelle s'est déroulé un vaste processus de contestation politique et sociale qui a abouti à la destitution de la présidente Dilma Rousseff en 2016 (Nunes, 2014 ; Bringel & Pleyers, 2015 ; Cardoso, 2020 ; Leal, 2020).

Finalement, nous avons pu observer comment les différentes strates d'un schéma de classe théoriquement orienté évoluent au sein de cet espace. Notamment, nous avons pu observer comment la position relative des différentes strates se modifie fortement au cours du temps, montrant que l'évolution de l'espace social brésilien s'exprime aussi dans un changement important non seulement de la taille de certaines classes, mais surtout du rapport entre les classes. C'est précisément ce changement dans la relation entre les classes que l'approche « traditionnelle » de la stratification sociale rend moins visible : en partant de ce qu'une classe est, cette approche se prive de prendre en compte comment les classes se définissent les unes « relationnellement » aux autres et comment, ainsi, la position relative d'une classe particulière peut être susceptible de changer au fil du temps (même sur une courte période).

À la différence des formes classiques de la stratification sociale, l'approche que nous avons adoptée a le mérite d'établir un cadre commun et des points de repères permettant de saisir comment les milieux sociaux et les classes sociales se lient et évoluent au cours du temps. Ainsi, elle nous permet de mettre en relation les différentes conceptions théoriques des classes sociales sans avoir besoin de les réduire épistémologiquement les unes aux autres.

Bibliographie

- Boelaert, J. (2012). *La convergence internationale et intra-nationale des structures de consommation des ménages*. Thèse de doctorat en économie. Université Paris-1.
- Bringel, B. & Pleyers, G. (2015). Les mobilisations de 2013 au Brésil : vers une reconfiguration de la contestation. *Brésil(s). Sciences humaines et sociales*, 7, 7-18.
- Bühlmann, F., David, T. & Mach, A. (2012). Political and economic elites in Switzerland: Personal interchange, interactional relations and structural homology. *European Societies*, 14(5), 727–754.
- Cardoso, A. M. (2020). *Classes médias e política no Brasil: 1922-2016*. Rio de Janeiro : Editora da FGV.
- Cardoso, A. M. & Prêteceille, E. (2017). Classes Médias no Brasil: Do que se Trata? Qual seu Tamanho? Como Vem Mudando? *Dados*, 60(4), 977-1023.
- Cassor, F. & Roux, B. L. (2019). « Baromètre de la confiance politique » : Comparaison des vagues 2017 et 2012. <https://toltex.imag.fr/users/RCqls/Workshop/sondages2018/resumesLongs/subm50.pdf>
- Duncan, O. D. (1961). A Socioeconomic Index for All Occupations. Dans A. J. Reiss, *Occupations and social status* (p. 109-138). New York : Free Press of Glencoe.
- Escofier, B. & Pagès, J. (2008). *Analyses factorielles simples et multiples : objectifs, méthodes et interprétation*. 4e éd. Paris : Dunod
- Figueiredo Santos, J. A. (2002). *Estrutura de posições de classe no Brasil: mapeamento, mudanças e efeitos na renda*. Rio de Janeiro : Editora UFMG ; IUPERJ (Coleção Origem, 7).
- Ginsburger, M. (2023). *L'écologie en pratiques : consommation ordinaire et inégalités en France depuis les années 1980*. Thèse de doctorat. Paris, Institut d'études politiques.
- Goldthorpe, J. (2007). *On sociology. Vol. 2: Illustration and retrospect* (2nd Ed.). Stanford, Calif. : Stanford Univ. Press (Studies in social inequality).

- Grusky, D. & Weisshaar, K. (eds.) (2014). *Social stratification: class, race, and gender in sociological perspective* (4^e édition). Boulder, CO : Westview Press, A Member of the Perseus Books Group.
- Le Roux, B. (2014). *Analyse géométrique des données multidimensionnelles*. Édition revue et augmentée du livre *Analyse des données multidimensionnelles. Statistique en Sciences Humaines* paru en 1993 et rédigé par Henry Rouanet et Brigitte Le Roux. Paris : Dunod.
- Leal, J. M. (2020). *Classes médias brasileiras: equidade, « des-ordem » e conflito no Brasil contemporâneo*. Thèse de doctorat en sociologie. Université d'État de Rio de Janeiro (UERJ).
- Nunes, R. (ed.) (2014). Brésil 2013 : l'année qui ne s'achève pas. *Revue Les temps modernes*, 678.
- Page Pereira, L. (2021). *Anamorphose Sociale : Classes sociales et inégalités sociales au Brésil au cours des années 2000*. Université Paris-Saclay.
- Paradis, C. G. & Sarmento, R. (2016). A « PEC das domésticas » e os enquadramentos midiáticos sobre o trabalho de mulheres¹. *Sociedade e Cultura*, 19(2), 83-94.
- Ribeiro, C. A. C. (2007). *Estrutura de classe e mobilidade social no Brasil*. Bauru, SP: São Paulo, SP: EDUSC; ANPOCS (Ciências sociais).
- Roberts, M. O. (2019). From 'A Foot in the Kitchen' to 'A Foot in the Door': the PEC das Domésticas in Brazil and its Opportunities and Challenges. *Mundos do Trabalho*, 10(20), 31-59.
- Rosa, L. P. & Santos, J. C. dos (2013). O Impacto da Nova Legislação dos Empregados Domésticos no Orçamento dos Empregadores. *Nativa – Revista de Ciências Sociais do Norte de Mato Grosso*, 2(1).
- Rosenlund, L. (2019). The persistence of inequalities in an era of rapid social change. Comparisons in time of social spaces in Norway. *Poetics*, 74. <https://doi.org/10.1016/j.poetic.2018.09.004>
- Scalon, M. C. (1999). *Mobilidade social no Brasil: padrões e tendências*. Rio de Janeiro, RJ: Editora Revan : IUPERJ, Universidade Candido Mendes.
- Serrano, F. & Summa, R. (2018). Conflito distributivo e o fim da « breve era de ouro » da economia brasileira. *Novos estudos CEBRAP*, 37, 175-189.
- Wright, E. O. (ed.) (2005). *Approaches to class analysis*. Cambridge, UK : New York: Cambridge University Press.

Quand précarité de statut migratoire et d'emploi s'entrechoquent au fil du temps.

Un dispositif méthodologique novateur pour comprendre les trajectoires de bien-être et santé psychologique des travailleur/euses immigrant-es temporaires au Québec

Aline Lechaume, Simon Coulombe*, Johanna Cardona Campuzano*,
Stéphanie Atkin* et Fredrick Vokey**

Introduction

Les travailleur/euses immigrant-es temporaires (TIT)¹ occupent une place essentielle dans l'économie du Canada. Au Québec leur nombre a plus que triplé au cours de la dernière décennie (ISQ, 2024). Malgré leur rôle significatif dans la croissance économique et le développement social, les TIT sont surtout représenté-es dans les emplois de faible qualité, dit « 3D » (*dirty, dangerous et demanding*) (Rubery *et al.*, 2018). Des recherches menées au Canada, hors Québec, suggèrent que les TIT sont particulièrement susceptibles de vivre des conditions d'emploi précaires (Preibisch & Hennebry, 2011 ; Strauss & McGrath, 2017). La précarité d'emploi est ici considérée de façon multidimensionnelle, caractérisée à la fois par l'instabilité de la relation d'emploi, un faible contrôle individuel ou collectif sur le travail, une faible protection réglementaire et un revenu insuffisant (Rubery *et al.*, 2018). En plus des enjeux liés à la précarité d'emploi, les TIT doivent également composer avec ceux émanant de leur statut migratoire précaire (Cloos *et al.*, 2020) inhérent à son caractère temporaire. Environ un TIT sur cinq est sous permis de travail fermé au Canada, c'est-à-dire que leur permis spécifie un employeur unique et fixe des conditions sur la durée et le lieu d'emploi. Dans de telles conditions, des risques d'exploitation, considérés comme de l'esclavage moderne (ONU, 2023), s'ajoutent à cette double précarité d'emploi et de statut dont les conséquences sont encore trop peu documentées. Cependant, tant au Canada qu'à l'international, il manque des indicateurs quantitatifs qui, combinés à des données qualitatives, puissent permettre un portrait compréhensif des effets interactifs de la précarité d'emploi et du statut migratoire au fil du temps. Dans cet article, la focale porte donc sur la double précarité de statut migratoire et d'emploi vécue par les TIT au prisme des effets potentiels sur leur bien-être et leur santé (Côté *et al.*, 2023 ; Moyce & Schenker, 2018 ; Sterud *et al.*, 2018).

Notre programme de recherche vise à mesurer et comprendre ces interactions et leurs influences sur le bien-être et la santé psychologique des TIT. Le présent article vise à le décrire, en abordant d'abord la littérature sur laquelle il est fondé ainsi que le dispositif méthodologique que nous développons, puis à présenter des résultats de notre démarche à ce jour, de même que quelques défis rencontrés.

* Université Laval (Québec, Canada).

¹ Les TIT désignent les titulaires d'un permis de travail temporaire, fermé ou ouvert, quel que soit leur statut migratoire. Ils peuvent relever du Programme des travailleurs étrangers temporaires (PTET), Programme de mobilité internationale (PMI), Programme des travailleurs agricoles saisonniers (PTAS) ou avoir un statut permettant l'obtention d'un tel permis, comme les demandeurs d'asile ou les étudiants internationaux.

1. Revue de la littérature

1.1. Le bien-être des TIT

Selon l'Organisation mondiale de la santé (OMS, 2020), le bien-être ne consiste pas seulement en l'absence de maladies physiques ou mentales ; il inclut aussi des indicateurs positifs quant au fonctionnement de la personne. Pourtant, les études ayant porté sur le bien-être des TIT ont surtout examiné les indicateurs de difficultés de santé (Hasan *et al.*, 2021), négligeant l'impact délétère de la précarité sur des aspects positifs de leur bien-être. De façon à bien tenir compte de l'ensemble des dimensions du bien-être chez les TIT, nous mobilisons le modèle ICOPPE qui décrit le bien-être comme « *un état de fait positif, obtenu par la satisfaction simultanée et équilibrée de divers besoins objectifs et subjectifs* » (Prilleltensky, 2012, p. 2).

Les personnes immigrantes arrivent, en règle générale, au Canada en meilleure santé physique et mentale que les personnes citoyennes canadiennes (De Maio, 2010), mais leur bien-être se détériore au fil du temps en raison de facteurs sociaux défavorables (Chowdhury *et al.*, 2021) qui incluent de mauvaises conditions de vie et de travail, une faible qualité du logement, du racisme, du stress lié à l'intégration, l'absence d'un réseau personnel sur place et l'accès limité aux services (Cloos *et al.*, 2020 ; Preibisch & Hennebry, 2011). Cependant, parmi les facteurs potentiels d'influence, on a rarement tenu compte du statut migratoire temporaire.

En fait, les formes d'emploi occupées par les TIT apparaissent souvent aliénantes et dégradantes (Moyce & Schenker, 2018). Quelques études qualitatives suggèrent qu'elles et ils sont souvent confronté·es à des conditions de travail comportant des risques psychosociaux, soit des « *facteurs qui sont liés à l'organisation du travail, aux pratiques de gestion, aux conditions d'emploi et aux relations sociales et qui augmentent la probabilité d'engendrer des effets néfastes sur la santé* » (INSPQ, 2024, para. 1). Parmi les risques auxquels les TIT pourraient être particulièrement exposé·es figurent une charge de travail excessive (Cedillo *et al.*, 2019), une faible autonomie (Ronda Pérez *et al.*, 2012), une reconnaissance moindre (notamment des salaires inférieurs) (Lee & Kofman, 2012), un manque de soutien social de la part des supérieur·es et des collègues (Bergbom *et al.*, 2015 ; Hoppe, 2011), du harcèlement psychologique (Sterud *et al.*, 2018), des événements potentiellement traumatiques, ainsi qu'un manque d'informations claires, c'est-à-dire dans une langue accessible aux TIT, concernant les décisions organisationnelles (Cedillo *et al.*, 2019). À ces facteurs de risque s'ajoute le fait que les TIT ont généralement une plus faible connaissance des lois et règlements régissant l'emploi dans le pays d'accueil et des possibilités limitées d'accès aux ressources sociales et juridiques (Mayhew & Quinlan, 2002).

1.2. La nécessité d'une perspective théorique multifactorielle et axée sur le parcours de vie

Les recherches sur le bien-être des TIT se sont concentrées sur une ou quelques dimensions ou facteurs de risques psychosociaux. Le récent cadre théorique intégratif développé par Shirmohammadi *et al.* (2023) pour la population de travailleurs/euses immigrant·es « cols bleus », nous invite cependant à porter un regard multifactoriel, en attirant notre attention sur une diversité de ressources personnelles (par ex., compétences, connaissances et estime de soi) et sociales (par ex., soutien social, mentorat et relations positives) perdues et gagnées par les travailleur/euses immigrant·es (Shirmohammadi *et al.*, 2023). Selon ce modèle, la précarité de l'emploi, les risques du travail, la discrimination, ainsi que les facteurs de stress liés à l'immigration (par ex., les barrières linguistiques) sont des facteurs qui induisent une perte de ressources. En revanche, le soutien social – au travail, dans la communauté et offert par les prestataires de services formels – et les stratégies individuelles (par ex., pratiques spirituelles, loisirs) sont des facteurs associés à des gains de ressources qui pourraient atténuer les impacts des pertes de ressources. Bien qu'il n'ait jamais été appliqué auprès de TIT, ce modèle a l'avantage d'inclure plusieurs des défis potentiels menaçant le bien-être de cette population.

Les facteurs associés aux pertes et aux gains de ressources (Shirmohammadi *et al.*, 2023) devraient être considérés au fil du temps, puisque le temps écoulé depuis l'arrivée au Canada aurait un impact significatif sur les expériences des TIT (Gushulak *et al.*, 2011 ; Hennebry *et al.*, 2016). Cela souligne l'importance d'une approche axée sur les parcours de vie, permettant de reconnaître la capacité d'action des individus sur les

opportunités et contraintes de leur environnement, ainsi que la diversité des trajectoires possibles de bien-être parallèlement à la succession des emplois occupés et leurs situations sociales changeantes (Martiniello & Rea, 2014). De plus, l'approche des parcours de vie permet de s'intéresser à l'emploi et au travail, dans leurs interactions avec les autres sphères de vie (Gherghel & Saint-Jacques, 2013 ; Bidart, 2013). L'examen des trajectoires de bien-être des TIT en lien avec la précarité d'emploi et de statut migratoire (et les pertes et gains de ressources associés) permettrait de tester l'hypothèse d'un effet tremplin vers l'atteinte d'un plus grand bien-être. À l'inverse, la précarité pourrait aussi apparaître comme enfermant les personnes dans un cycle de travail insécurisant associé à un bien-être qui s'affaiblit avec le temps (Hauschild & Manço, 2021).

Au-delà d'une perspective temporelle, celle de l'intersectionnalité (Crenshaw, 1991) est aussi essentielle afin de considérer le fait que plusieurs sous-groupes de TIT sont confrontés à des défis supplémentaires en raison de leurs catégories d'âge, de genre et d'ethnicité (Burgess & Connell, 2015). Les personnes à l'intersection de multiples positions sociales marginalisées font face à des formes uniques de discrimination, prenant source dans des structures sociales d'oppression et nuisant au bien-être psychologique (Coulombe *et al.*, 2022). Dans le cadre de notre programmation, une lunette intersectionnelle permettra de cerner de manière inédite les multiples précarités affectant le bien-être des TIT au Québec au fil du temps.

1.3. De la mesure et de ses lacunes

Un défi à la réalisation d'études longitudinales sur la précarité et le bien-être des TIT réside dans le fait que les outils permettant de les mesurer ont été développés en grande partie pour une population non immigrante. Ainsi, la majorité des mesures existantes n'ont pas été validées dans l'ensemble des langues maternelles les plus prévalentes pour les TIT dans le contexte québécois (c.-à-d., français, anglais, espagnol et arabe). Ensuite, les quelques rares outils disponibles dans plusieurs de ces langues, la formulation de leurs énoncés ne semble pas adéquate pour différents niveaux de maîtrise de la langue ou de littératie. De plus, le contenu même des outils n'est pas finement adapté aux emplois plus atypiques majoritairement occupés par les TIT (Vandevienne & Vanroelen, 2024). Enfin, les outils de mesure ont pour la plupart été conçus ailleurs qu'au Québec, dans d'autres provinces canadiennes ou pays : leurs énoncés ne sont pas nécessairement adaptés aux critères des programmes régissant les conditions d'emploi et de travail des TIT au Québec.

Des critiques plus spécifiques peuvent être adressées aux mesures des risques psychosociaux du travail. Par exemple, le *Job Content Questionnaire* de Karasek (1985) n'inclut pas tous les facteurs de risques psychosociaux identifiés comme significatifs par l'Institut national de santé publique du Québec et la Commission des normes, de l'équité, de la santé et de la sécurité du travail. Il y manque notamment les risques liés au harcèlement et aux événements traumatiques, susceptibles d'être vécus par les TIT. De plus, le *Job Content Questionnaire* n'est pas librement accessible, ce qui empêche les chercheur/euses de les adapter aux TIT. Parmi les outils librement accessibles, le *Copenhagen Psychosocial Questionnaire* (Burr *et al.*, 2019) et l'*Occupational Health and Well-being Questionnaire* (Truchon *et al.*, 2022), qui ont aussi comme avantage d'inclure un large nombre de facteurs de risque, n'ont pas encore été testés auprès des TIT. En somme, ces lacunes méthodologiques nuisent à la mesure des effets dynamiques au fil du temps de la précarité d'emploi et de statut migratoire sur le bien-être des TIT.

2. Un programme de recherche pour prendre la mesure des trajectoires

Le programme de recherche actuel, composé de deux études complémentaires², vise à développer des outils méthodologiques adaptés aux réalités des TIT au Québec, afin de mobiliser ces outils pour examiner les trajectoires de bien-être des TIT.

² Étude 1, dirigée par A. Lechaume, « Conditions de travail et santé psychologique des personnes immigrantes à statut temporaire au Québec », financée par l'Institut de recherche Robert-Sauvé en santé et sécurité des travailleurs (IRSST) ; Étude 2, dirigée par S. Coulombe, « Comprendre et promouvoir le bien-être global des travailleur.se.s immigrant.e.s temporaires à travers le temps : une étude longitudinale mixte », financée par le Conseil de recherches en sciences humaines du Canada (CRSH).

2.1. Étude 1. Développement de mesures adaptées et étude transversale

Les objectifs de la première étude sont (1) de développer et valider un outil de mesure des facteurs de risques psychosociaux et de la santé psychologique adapté à la réalité des TIT au Québec, puis (2) de l'utiliser pour broser un portrait transversal de cette catégorie de population, à cet égard. Cette étude s'appuie sur un paradigme pragmatique, faisant appel à un processus de codesign qui favorise l'apport des savoirs expérientiels et professionnels pour alimenter le co-développement d'un outil ou d'une intervention (O'Brien *et al.*, 2021). Le codesign consiste plus précisément en une série de trois rencontres de deux comités : un comité de savoirs expérientiels composé de TIT et un comité de savoirs professionnels et ce, afin de construire l'outil de mesure des risques psychosociaux, de la santé psychologique et de la précarité.

Le comité de savoirs expérientiels est composé de 13 personnes TIT de divers pays d'origine (principalement de Colombie, mais aussi du Mexique, du Congo, du Sénégal, d'Irak et du Maroc), groupes d'âge, statuts migratoires temporaires (par ex., travailleur/euses, étudiant-es, demandeur/euses d'asile), permis de travail (ouvert ou fermé), secteurs d'emploi (santé, manufacturier, restauration et services). Le comité de savoirs professionnels est composé de représentant-es d'organismes d'aide aux immigrant-es, de chercheur/euses et d'employeur/euses de TIT de divers secteurs (santé et services sociaux, agroalimentaire, services financiers).

La première rencontre des membres de chaque comité a eu lieu à l'hiver 2025. Elle avait comme ordre du jour de comprendre la perception de la santé mentale et d'examiner des dimensions possibles d'une ébauche de questionnaire pour mesurer les risques psychosociaux et la santé psychologique. Pour guider la réflexion, plusieurs dimensions mesurées dans le *Occupational Health and Well-being Questionnaire* (Truchon *et al.*, 2022) ont été examinées (détresse psychologique, stress post-traumatique, insécurité d'emploi, charge de travail, longues heures de travail, latitude décisionnelle, reconnaissance, sens du travail) en les considérant comme des éléments potentiels d'un outil de mesure adapté pour les TIT. Suivant un processus itératif impliquant d'autres rencontres des comités pour obtenir leurs rétroactions sur le contenu et la formulation des énoncés, une version adaptée du questionnaire (disponible en français, anglais, espagnol et arabe) pour les TIT au Québec sera produite dans les prochains mois.

À la suite de la phase de codesign de l'outil de mesure, trois étapes sont prévues : (1) Des entretiens cognitifs auprès d'une trentaine de TIT pour tester le questionnaire, en assurer la résonance avec leurs réalités et identifier des améliorations éventuelles (longueur, interface) ; (2) L'outil sera ensuite validé lors d'une collecte auprès de 2 000 TIT âgé-es de 18 ans et plus et ayant occupé un emploi au cours des douze derniers mois au Québec. Ils seront recruté-es par l'intermédiaire de partenaires, d'annonces diverses et d'invitations dans le cadre d'événements communautaires. À la suite de la collecte, la fidélité ainsi que la validité factorielle et concomittante/convergente de l'outil seront analysées, et des analyses de médiation examineront l'effet indirect de la précarité sur la santé psychologique *via* les risques psychosociaux ; (3) Les résultats de la phase quantitative seront présentés lors de groupes de discussion avec des acteur/trices concerné-es afin d'identifier des pistes d'interprétation des résultats, ainsi qu'une liste d'actions concrètes pour guider la prévention des risques psychosociaux associés à la précarité chez les TIT.

2.2. Étude 2. Étude longitudinale

Misant sur l'application et la bonification de l'outil validé aux étapes précédentes, l'étude 2 aura comme objectif principal d'évaluer l'évolution du bien-être des TIT au fil du temps, en considérant davantage les facteurs sociaux qui interagissent avec l'emploi et le travail. Plus précisément, cette étude cherche à : (1) décrire l'évolution des diverses dimensions du bien-être des TIT sur une période de 24 mois, en tenant compte de l'influence de la précarité de l'emploi et du statut ; (2) identifier les trajectoires latentes des sous-groupes de TIT ayant des profils de bien-être distincts ; (3) déterminer les facteurs associés à des trajectoires de bien-être plus ou moins positives (par ex., identités sociales, précarité de l'emploi et de statut, risques psychosociaux, discrimination, stressors liés à l'immigration, soutien social, stratégies individuelles) ; (4) comprendre, à partir des trajectoires quantitatives, les expériences qualitatives des TIT concernant les facteurs et parcours de vie influençant leur bien-être ; (5) formuler des recommandations pour les politiques et interventions visant à promouvoir le bien-être des TIT. Ces objectifs seront atteints à

travers la réalisation d'une enquête longitudinale auprès d'un groupe diversifié de 1 000 TIT adultes travaillant au Québec qui répondront à des questionnaires (basés notamment sur les apprentissages de l'étude 1) à trois temps principaux de mesure sur une période de 24 mois. En plus, une sélection de 40 participant-es représentant le mieux les diverses trajectoires latentes identifiées participeront à des entretiens qualitatifs. L'analyse thématique sera combinée avec les résultats quantitatifs pour rendre compte de façon approfondie de la manière dont les TIT vivent les rapports sociaux et structurels qui affectent leur bien-être au fil de leurs parcours.

3. Résultats à ce jour

Le contenu des premières rencontres de codesign a été analysé au moyen de la méthode des synthèses progressives dont l'idée centrale repose sur l'amorce rapide d'une réduction graduelle des données afin de « *de générer des synopsis de plus en plus succincts, structurés en rubriques évolutives mais étroitement articulées à la problématique de départ* » (Gallant, 2023, p. 57). À l'issue de chaque rencontre, une transcription verbatim et les notes de l'équipe ont été synthétisées en mettant surtout en avant les enjeux transversaux nommés par l'ensemble des participant-es.

Bien que le processus de codesign soit encore en cours, les analyses préliminaires des synthèses progressives suggèrent l'émergence de plusieurs points de réflexion importants pour l'adaptation de questionnaires afin de bien mesurer les réalités des TIT de façon longitudinale. D'abord, les discussions appuient les préoccupations de notre équipe quant à la transférabilité aux vécus des TIT, spécifiquement sur le plan culturel, de certains des concepts inclus dans les questionnaires existants qui ont été développés principalement dans un contexte européen ou nord-américain. Par exemple, bien que les TIT membres du comité de codesign aient reconnu l'importance de mesurer des aspects tels que la détresse, le bien-être ou le sens au travail, elles et ils ont souligné que la perception et l'expression de ces notions peuvent varier selon les expériences migratoires et les références culturelles de chacun-e.

De plus, il ressort que certains thèmes liés à la santé psychologique pourraient être moins connus, ou encore considérés comme tabous ou stigmatisants dans certaines cultures ou par certaines personnes, nuisant à l'obtention de réponses valides. Les membres du comité de codesign ont mentionné l'importance de conserver des mesures de ces aspects, mais que des efforts supplémentaires devront être faits pour favoriser une compréhension adéquate de ces concepts (par ex., à l'aide d'exemples concrets) et promouvoir un climat sécuritaire lors de la passation du questionnaire pour améliorer la confiance des participant-es.

Dans un même ordre d'idée, une représentante d'une entreprise employant des TIT a indiqué que la pertinence de certaines notions liées à la santé psychologique ou encore leur niveau de confort à en discuter librement pourrait varier selon leur étape dans la trajectoire migratoire. Selon elle, « *prendre soin de soi n'est pas une priorité* » pour les TIT qui viennent d'arriver. Ainsi, des dimensions comme le bien-être et le sens au travail seraient perçues comme plus importantes pour les personnes au Québec depuis plus longtemps en comparaison avec celles nouvellement arrivées. Cela pourrait prendre sa source dans le processus d'acculturation ou l'acquisition d'une meilleure connaissance de leurs droits. Dans l'optique de notre étude longitudinale, l'enjeu d'applicabilité des dimensions de l'outil de mesure au fil de la trajectoire migratoire nécessite d'être résolu, ou du moins d'être pris en compte par notre équipe afin d'optimiser la possibilité d'un suivi longitudinal pertinent.

En ce qui concerne les facteurs de risques psychosociaux du travail, il ressort globalement des discussions de codesign que les risques psychosociaux inclus dans le *Occupational Health and Well-being Questionnaire* (Truchon *et al.*, 2022) semblent être pertinents pour les TIT. Cependant, les risques et les questions associées ne s'appliqueraient pas à toutes et tous les TIT exactement de la même manière qu'aux autres groupes de travailleur/euses. Ainsi, dans les discussions des comités, la possibilité d'être autonome et de faire des choix au travail (latitude décisionnelle) a semblé indiquer un environnement de travail sain et désiré par certain-es TIT, mais ne pas être nécessairement désirable pour d'autres. Cela nous a paru surprenant considérant les travaux en santé et sécurité du travail (menés principalement auprès de populations non migrantes), montrant l'importance de l'autonomie pour la santé psychologique (Clausen *et al.*, 2022). Néanmoins, les commentaires recueillis sont cohérents avec une étude suggérant que

l'autonomie au travail est associée positivement à la satisfaction au travail pour des non-immigrant·es, mais pas chez des immigrant·es (Ko *et al.*, 2015).

Suivant une logique similaire, une forte charge de travail et des heures supplémentaires nombreuses sont techniquement des indicateurs, dans la perspective du questionnaire initial de Truchon *et al.* (2022), de risques pour la santé mentale. Cependant, les discussions dans les comités de codesign suggèrent que pour les TIT, les énoncés sur ces aspects devront être formulés avec une attention particulière. En effet, de telles dimensions pourraient être perçues, certes pour certain·es, comme des aspects négatifs posant des risques à la santé, mais aussi, pour d'autres, comme synonymes de l'obtention (souhaitée) de davantage de responsabilités au travail.

Au-delà de mieux cerner l'applicabilité de différentes dimensions aux contextes des TIT, le processus de codesign a aussi permis l'identification de dimensions additionnelles qui devront être ajoutées à l'outil de mesure. Ainsi, les discussions ont mis en avant l'importance d'inclure davantage d'énoncés sur le sentiment de sécurité en tant qu'indicateur central du bien-être des TIT. En effet, leur double précarité semble engendrer de très fortes préoccupations quant à la stabilité de leur situation de vie, favorisant des sentiments de peur et d'insécurité les habitant de façon continue.

La situation semble d'autant plus difficile pour les TIT qu'elles et ils doivent aussi composer avec un sentiment de contrôle limité ou d'imprévisibilité quant à leur trajectoire professionnelle et de migration. Pour plusieurs, leur trajectoire, tributaire d'un permis d'emploi fermé, semble mener à un fort sentiment d'impuissance. D'autres, qui n'ont pas un tel permis fermé, ont rapporté l'expérience d'avoir subi (ou vu des collègues TIT subir) des décisions abruptes ou arbitraires de l'employeur/euse qui ont mis fin à leur emploi, engendrant aussi un sentiment d'insécurité. Or, malgré une telle importance du sentiment de (non-)contrôle, il n'est pas central parmi les dimensions incluses dans le questionnaire proposé, suggérant des améliorations nécessaires.

Enfin, le contexte de permis de travail fermé questionne aussi la signification de certaines dimensions du questionnaire. Par exemple, la dimension qu'est le présentisme (c.-à-d., travailler alors qu'on devrait plutôt s'absenter en raison de difficultés de santé) semble prendre un sens différent pour plusieurs TIT qui ont exprimé ne pas avoir la possibilité de s'absenter du travail en raison de maladie, notamment par crainte que s'absenter entraîne des conséquences sur leur lien d'emploi et leur statut migratoire. Bien que les rencontres suggèrent l'importance de conserver cette dimension dans le questionnaire, une mise en contexte aux participant·es sera nécessaire et une attention particulière sera essentielle lors de l'interprétation des résultats.

Remarques conclusives

Comme il s'agit d'une programmation de recherche s'étendant sur plusieurs années (2024-2029) dont seulement les premières étapes ont été réalisées à ce jour, les résultats sur les effets de la double précarité des TIT sur leurs trajectoires de santé psychologique et leurs parcours migratoires au fil du temps émergeront au fil des prochaines étapes.

Sur le plan méthodologique, à plus long terme, les analyses de trajectoires planifiées s'avéreront utiles pour fournir des données fiables, selon une perspective inédite, aux croisements entre les notions de précarité et les théories sur les parcours de vie et l'intersectionnalité. À court terme, le processus de codesign s'est déjà montré porteur. Les discussions confirment certaines limites des mesures existantes, mais surtout, pointent vers des pistes précises d'amélioration pour l'outil que nous développons. Les espaces de dialogue du codesign ont permis de mettre en commun et trianguler les points de vue de TIT, employeur/euses, intervenant·es et chercheur/euses. Afin de rendre le partage des points de vue possibles, nos démarches ont montré qu'une flexibilité était utile dans la composition des comités afin de favoriser un climat de sécurité propice aux échanges sur des sujets sensibles.

Malgré la diversité des référents culturels, des positions sociales et des parcours migratoires des personnes prenant part au codesign, les résultats montrent l'émergence de plusieurs thèmes transversaux discutés précédemment. Néanmoins, on ne saurait passer sous silence un point de tension majeur. D'un côté,

certain-es membres du comité de savoirs professionnels ont souligné l'importance de préserver le plus possible le questionnaire original pour maintenir sa validité et sa fidélité psychométriques. Cela favoriserait aussi la comparabilité de nos résultats avec ceux d'autres équipes utilisant les outils originaux (par ex., données de populations non immigrantes). En contraste, plusieurs TIT et autres expert-es ont souligné la nécessité de modifier considérablement des dimensions et items de l'outil. Dans les prochaines étapes du codesign, des discussions auront lieu pour idéalement favoriser des consensus, sinon des compromis, pour réduire ces points de tension. Ultimement, nous favoriserons une approche raisonnée équilibrant les impératifs psychométriques et l'importance de développer un outil flexible, permettant de saisir les trajectoires des TIT.

Pour terminer, nos travaux à ce jour confirment le caractère porteur de notre programmation et de son dispositif de recherche. Rejoignant des études antérieures (Côté *et al.*, 2023 ; Moyce & Schenker, 2018 ; Sterud *et al.*, 2018), nos premiers travaux soulignent déjà que les TIT semblent faire face à de nombreux risques psychosociaux engendrés ou exacerbés par la précarité d'emploi et de statut migratoire ainsi que par leurs interactions. Dans une perspective de développement des connaissances tout comme de plaidoyer, l'importance de mesurer ces expériences et ces effets sur le bien-être des TIT semble unanime. Notre programmation, misant sur un outil de mesure adéquat, contribuera à faire valoir et guider des changements en termes de politiques publiques afin que les programmes mis en œuvre puissent favoriser des trajectoires de bien-être et d'intégration socioprofessionnelle positives pour les TIT.

Bibliographie

- Bergbom, B., Vartia-Vaananen, M. & Kinnunen, U. (2015). Immigrants and natives at work: Exposure to workplace bullying. *Employee Relations*, 37(2), 158-175.
- Bidart, C. (2013). What does time imply? The contribution of longitudinal methods to the analysis of the life course. *Time & Society*, 22(2), 254-273.
- Burgess, J. & Connell, J. (2015). Vulnerable work and strategies for inclusion: An introduction. *International Journal of Manpower*, 36(6), 794-806.
- Burr, H., Berthelsen, H., Moncada, S., Nübling, M., Dupret, E., Demiral, Y., Oudyk, J., Kristensen, T. S., Llorens, C. & Navarro, A. (2019). The third version of the Copenhagen psychosocial questionnaire. *Safety and Health at Work*, 10(4), 482-503.
- Cedillo, L., Lippel, K. & Nakache, D. (2019). Factors Influencing the Health and Safety of Temporary Foreign Workers in Skilled and Low-Skilled Occupations in Canada. *NEW SOLUTIONS: A Journal of Environmental and Occupational Health Policy*, 29(3), 422-458.
- Chowdhury, N., Naeem, I., Ferdous, M., Chowdhury, M., Goopy, S., Rumana, N. & Turin, T. C. (2021). Unmet Healthcare Needs Among Migrant Populations in Canada: Exploring the Research Landscape Through a Systematic Integrative Review. *Journal of Immigrant and Minority Health*, 23(2), 353-372.
- Clausen, T., Pedersen, L. R. M., Andersen, M. F., Theorell, T. & Madsen, I. E. H. (2022). Job autonomy and psychological well-being: A linear or a non-linear association? *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 31(3), 395-405.
- Cloos, P., Ndao, E. M., Aho, J., Benoît, M., Fillol, A., Munoz-Bertrand, M., Ouimet, M.-J., Hanley, J. & Ridde, V. (2020). The negative self-perceived health of migrants with precarious status in Montreal, Canada: A cross-sectional study. *PLOS ONE*, 15(4), e0231327.
- Côté, D., White, B., Dubé, J. & Gravel, S. (2023). Are Healthcare Systems Failing Immigrants? Transnational Migration and Social Exclusion in the Workers' Compensation Process in Québec. *International Migration Review*, 01979183231180192.

- Coulombe, S., Auger, E., Boutin, É., Tammar, Y., Pacheco, T., Meunier, S., Doucerain, M. & Luc, S. (2022). Insécurité d'emploi perçue et bien-être de membres de divers groupes marginalisés en contexte de COVID-19 Exploration à partir de données d'enquête auprès de francophones au Canada. In *Les diversités en emploi : Perspectives et enjeux au Québec et au Canada* (p. 371-404). Québec : Presses de l'Université Laval.
- Crenshaw, K. (1991). Mapping the margins. *Stanford Law Review*, 43(6), 1241-1299.
- De Maio, F. G. (2010). Immigration as pathogenic: A systematic review of the health of immigrants to Canada. *International Journal for Equity in Health*, 9(1), 27.
- Gallant, N. (2023). *Que voient les adolescents en ligne ? Socialisation politique et pratiques numériques ordinaires des adolescents au Québec*. Rapport de recherche remis au Centre d'études sur les médias. Université Laval. <https://www.cem.ulaval.ca/wp-content/uploads/2023/10/cem-que-voient-les-ados.pdf>
- Gherghel, A. & Saint-Jacques, M.-C. (2013). *La théorie du parcours de vie*. Québec : Presses de l'Université Laval.
- Gushulak, B. D., Pottie, K., Roberts, J. H., Torres, S. & DesMeules, M. (2011). Migration and health in Canada: Health in the global village. *Canadian Medical Association Journal*, 183(12), E952–E958.
- Hasan, S. I., Yee, A., Rinaldi, A., Azham, A. A., Mohd Hairi, F. & Amer Nordin, A. S. (2021). Prevalence of common mental health issues among migrant workers: A systematic review and meta-analysis. *PLoS ONE*, 16(12), e0260221.
- Hauschild, J. & Manço, A. (2021). *L'intérim : Un tremplin vers l'emploi durable pour les travailleurs migrants ?* IRFAM.
- Hennebry, J., McLaughlin, J. & Preibisch, K. (2016). Out of the Loop: (In)access to Health Care for Migrant Workers in Canada. *Journal of International Migration and Integration*, 17(2), 521-538.
- Hoppe, A. (2011). Psychosocial working conditions and well-being among immigrant and German low-wage workers. *Journal of Occupational Health Psychology*, 16(2), 187-201.
- Institut de la statistique du Québec (ISQ). (2024). *Résidents non permanents selon le type, par trimestre, Québec et Canada, 2021-2024*. Institut de la statistique du Québec. <https://statistique.quebec.ca/fr/produit/tableau/4532>
- Institut national de santé publique du Québec (INSPQ). (2024, April 23). *Risques psychosociaux du travail / INSPQ*. Institut national de santé publique du Québec. <https://www.inspq.qc.ca/risques-psychosociaux-du-travail-et-promotion-de-la-sante-des-travailleurs/risques-psychosociaux-du-travail>
- Karasek, R. A. (1985). Job content questionnaire. *Journal of Occupational Health Psychology*.
- Ko, J., Frey, J. J., Osteen, P. & Ahn, H. (2015). Moderating effects of immigrant status on determinants of job satisfaction: Implications for occupational health. *Journal of Career Development*, 42(5), 396-411.
- Lee, C. K. & Kofman, Y. (2012). The Politics of Precarity: Views Beyond the United States. *Work and Occupations*, 39(4), 388-408.
- Martiniello, M. & Rea, A. (2014). The concept of migratory careers: Elements for a new theoretical perspective of contemporary human mobility. *Current Sociology*, 62(7), 1079-1096.
- Mayhew, C. & Quinlan, M. (2002). Fordism in the fast food industry: Pervasive management control and occupational health and safety risks for young temporary workers. *Sociology of Health & Illness*, 24(3), 261-284.

- Moyce, S. C. & Schenker, M. (2018). Migrant Workers and Their Occupational Health and Safety. *Annual Review of Public Health*, 39, 351-365.
- O'Brien, J., Fossey, E. & Palmer, V. J. (2021). A scoping review of the use of co-design methods with culturally and linguistically diverse communities to improve or adapt mental health services. *Health & Social Care in the Community*, 29(1), 1-17.
- Organisation mondiale de la Santé (OMS). (2020). *Documents Fondamentaux : Quarante-Neuvième édition 2020* (49th ed). Genève : Organisation mondiale de la Santé.
- Organisation des Nations Unies (ONU). (2023, September 6). Canada : Ancrer la lutte contre les formes contemporaines d'esclavage dans les droits de l'homme, demande un expert ONU. *OHCHR.org*. <https://www.ohchr.org/fr/press-releases/2023/09/canada-anchor-fight-against-contemporary-forms-slavery-human-rights-un>
- Preibisch, K. & Hennebry, J. (2011). Temporary migration, chronic effects: The health of international migrant workers in Canada. *CMAJ*, 183(9), 1033-1038.
- Prilleltensky, I. (2012). Wellness as Fairness. *American Journal of Community Psychology*, 49(1-2), 1-21.
- Ronda Pérez, E., Benavides, F. G., Levecque, K., Love, J. G., Felt, E. & Van Rossem, R. (2012). Differences in working conditions and employment arrangements among migrant and non-migrant workers in Europe. *Ethnicity & Health*, 17(6), 563-577.
- Rubery, J., Grimshaw, D., Keizer, A. & Johnson, M. (2018). Challenges and Contradictions in the 'Normalising' of Precarious Work. *Work, Employment and Society*, 32(3), 509-527.
- Shirmohammadi, M., Beigi, M. & Richardson, J. (2023). Subjective well-being among blue-collar immigrant employees: A systematic literature review. *Human Resource Management Review*, 33(1), Article 1.
- Sterud, T., Tynes, T., Mehlum, I. S., Veiersted, K. B., Bergbom, B., Airila, A., Johansson, B., Brendler-Lindqvist, M., Hviid, K. & Flyvholm, M.-A. (2018). A systematic review of working conditions and occupational health among immigrants in Europe and Canada. *BMC Public Health*, 18(1), Article 1.
- Strauss, K. & McGrath, S. (2017). Temporary migration, precarious employment and unfree labour relations: Exploring the 'continuum of exploitation' in Canada's Temporary Foreign Worker Program. *Geoforum*, 78, 199-208.
- Truchon, M., Gilbert-Ouimet, M., Zahirihsini, A., Beaulieu, M., Daigle, G. & Langlois, L. (2022). Occupational Health and Well-being Questionnaire (OHWQ): An instrument to assess psychosocial risk and protective factors in the workplace. *Public Health*, 210, 48-57.
- Vandevenne, E. & Vanroelen, C. (2024). Measuring employment precariousness in gig jobs: A pilot study among food couriers in Brussels. *Work*, 77(2), 487-510.

Atelier 12

Trajectoires et inégalités dans l'enseignement supérieur : de l'orientation à la réussite

Les enseignements de spécialité du nouveau baccalauréat : profils, déterminants et effets sur le parcours des lycéens

Faustine Vallet-Giannini*

Résumé

Le système éducatif français présente une ségrégation et une stratification importantes, dues en partie à des parcours académiques et professionnels distincts (Shavit *et al.*, 2007 ; Merle, 2017). Jusqu'en 2021, le baccalauréat général est divisé en trois filières : scientifique (bac S), sciences économiques et sociales (bac ES) et littéraire (bac L). La voie scientifique a longtemps été la plus prestigieuse, car offrant le plus grand nombre et les meilleurs débouchés dans l'enseignement supérieur, y compris dans les formations non scientifiques (Duru-Bellat & Kieffer, 2008). Or, cette « voie royale » est également marquée par une forte spécialisation sociale et scolaire (Convert, 2006).

De manière générale, les choix d'orientation des élèves admettent des inégalités de diverses natures. Ainsi, les filles se tournent moins fréquemment vers les enseignements scientifiques que les garçons, bien qu'ils soient les plus déterminants lors de l'orientation dans les études supérieures (Baudelot & Estabiet, 2007 ; Stevanovic, 2012 ; Blanchard 2021). Les élèves issus des classes sociales les plus favorisées sont plus susceptibles de choisir les enseignements, filières ou options les plus valorisés par les formations du supérieur (Bourdieu & Passeron, 1970 ; Boudon, 1984 ; Blossfeld *et al.*, 2016 ; Duru-Bellat *et al.*, 2022). Les caractéristiques du lycée peuvent également jouer un rôle important dans les décisions d'orientation des lycéens (Bressoux, 2009), telles que la composition socioscolaire de l'établissement scolaire, le statut public ou privé, ou encore, la situation géographique (Le Bastard-Landrier, 2004 ; Nakhili, 2010 ; Van Zanten, 2015 ; Dupray & Vignale, 2022).

Depuis 2019, la réforme du baccalauréat est venue remplacer les anciennes filières du baccalauréat général par un système de combinaisons d'enseignements de spécialité (EDS). Les lycéens doivent désormais choisir trois spécialités en première, dont deux sont conservées en terminale. Les EDS sont les matières les plus importantes du baccalauréat et déterminent leur profil disciplinaire. Le système d'EDS de la réforme du bac offre donc une plus grande ouverture disciplinaire que les anciennes séries générales, et vient inciter les lycéens à se construire un profil de spécialisation cohérent avec leurs aspirations de poursuites d'études. En cela, ce système diversifie considérablement l'offre scolaire et oblige les élèves à faire des choix de spécialisation précoces. Or, ces deux aspects sont connus pour être fortement vecteurs d'inégalités sociales d'orientation (Boudon, 1984 ; Duru-Bellat *et al.*, 2004). Par conséquent, nous nous demandons dans quelle mesure de tels changements structurels peuvent influencer le parcours des élèves ?

L'objectif de ce travail de recherche est donc, d'une part, d'identifier de nouveaux profils de spécialisation à partir des choix d'EDS des lycéens, et d'autre part, d'explicitier les déterminants individuels et contextuels de ces choix. Dans une logique longitudinale, nous étudions également le parcours de ces lycéens au travers de leur orientation post-bac *via* la plateforme d'affectation Parcoursup ainsi que de leur première année de licence. L'idée est ainsi de mieux comprendre dans quelle mesure les choix de spécialisation faits au lycée conditionnent leur accès aux diverses formations universitaires *via* les critères de sélection, puis leur réussite académique en première année.

Une base de données d'environ 15 000 bacheliers de la session 2022 a ainsi été constituée à partir des données Parcoursup de l'Université de Bourgogne et des bases publiques sur les établissements scolaires du secondaire. Il s'agit donc de lycéens ayant candidaté à au moins une formation de cette université. Pour identifier différents profils d'élèves, nous nous appuyons sur une classification ascendante hiérarchique ainsi

* Institut de recherche sur l'éducation : sociologie et économie de l'éducation, Université de Bourgogne.

que sur des modèles de régression logistique. Ces méthodes révèlent cinq profils de spécialisation, avec des différences genrées, scolaires et sociales fortes, au niveau individuel comme contextuel. En nous appuyant sur ces profils de spécialisation, nous examinons ensuite les possibles liens entre ces choix de spécialisation et certains aspects du parcours scolaire ultérieur : les candidatures auprès des formations universitaires de notre échantillon, le classement obtenu sur Parcoursup, et le devenir en première année de licence (passage ou non en deuxième année, abandon, etc.). L'intérêt est donc d'avoir une vision jusqu'à bac+1 du parcours des bacheliers généraux de la nouvelle formule du baccalauréat, et en particulier des inégalités d'orientation et de réussite vers et dans l'enseignement supérieur qui caractérisent ce public.

Bibliographie

- Baudelot, C. & Establet, R. (2007). *Quoi de neuf chez les filles ? Entre stéréotypes et libertés*. Paris : Nathan.
- Blanchard, M. (2021). Genre et cursus scientifiques : un état des lieux. *Revue française de pédagogie*, 212, 109-143. <https://doi.org/10.4000/rfp.10890>
- Blossfeld, H.-P., Bucholz, S., Friedrich, O., Skopek, J. & Triventi, M. (2016). *Models of secondary education and social inequality: An international comparison*. Cheltenham : Edward Elgar Publishing.
- Boudon, R. (1984). *L'inégalité des chances. La mobilité sociale dans les sociétés industrielles*. Paris : Hachette.
- Bourdieu, P. & Passeron, J.-C. (1970). *La reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris : Éditions de Minuit.
- Bressoux, P. (2009). Des contextes scolaires inégaux : effet-établissement, effet-classe et effets du groupe de pairs. Dans M. Duru-Bellat & A. Van Zanten. *Sociologie du système éducatif : les inégalités scolaires* (p. 131-148). Paris : PUF.
- Convert, B. (2006). *Les impasses de la démocratisation scolaire*. Paris : Raisons d'agir.
- Dupray, A. & Vignale, M. (2022). Quelles inégalités d'accès à l'enseignement supérieur selon l'origine géographique ? *Éducatons & formations*, 103, 27-43. <https://www.education.gouv.fr/admission-post-bac-le-portail-apb-reflet-des-problematiques-d-affectation-dans-l-enseignement-341198>
- Duru-Bellat, M., Mons, N. & Suchaut, B. (2004). Organisation scolaire et inégalités sociales de performances. Les enseignements de l'enquête PISA. *Éducatons & formations*, 70, 123-131. <https://archives-statistiques-depp.education.gouv.fr/Default/doc/SYRACUSE/10690/education-formations-n-70-decembre-2004-chap-8-organisation-scolaire-et-inegalites-sociales-de-perfo?lg=fr-FR>
- Duru-Bellat, M. & Kieffer, A. (2008). Du baccalauréat à l'enseignement supérieur en France : déplacement et recomposition des inégalités. *Population*, 63(1), 123-157. <https://doi.org/10.3917/popu.801.0123>
- Duru-Bellat, M., Farges, G. & Van Zanten, A. (2022). *Sociologie de l'école* (6^e éd.). Malakoff : Armand Colin.
- Le Bastard-Landrier, S. (2004). Les déterminants contextuels de l'orientation scolaire en classe de seconde. L'effet établissement. *Les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, 37(2).
- Merle, P. (2017). *La démocratisation de l'enseignement* (3^e éd.). Paris : La découverte.
- Nakhili, N. (2010). Orientation après le bac : quand le lycée fait la différence. *Céreq Bref*, 271.
- Shavit, Y., Arum, R. & Gamoran, A. (Éds.). (2007). *Stratification in Higher education. A comparative study*. Redwood City, CA : Stanford University Press.

- Stevanovic, B. (2012). Orientations scientifiques des filles en France : un bilan contrasté. *Questions vives. Recherches en éducation*, 6(16), 107-123. <https://doi.org/10.4000/questionsvives.964>
- Van Zanten, A. (2015). 5. Les inégalités d'accès à l'enseignement supérieur. Quel rôle joue le lycée d'origine des futurs étudiants ? *Regards croisés sur l'économie*, 16(1), 80-92. <https://doi.org/10.3917/rce.016.0080>

Dynamiques de construction et de structuration des parcours d'orientation postbac face aux inégalités d'origines socioterritoriales et de motilité des élèves de lycée général

Wandrille Hucy et Hugues Jennequin***

Introduction

Les études des inégalités de parcours scolaires et de leur poursuite dans l'enseignement supérieur se sont essentiellement focalisées sur les parcours déjà réalisés par les élèves. On retrouve ainsi des travaux qui s'intéressent spécifiquement au poids de l'origine sociale (Dabet *et al.*, 2024), de l'origine territoriale (Champollion *et al.*, 2016 ; Meunier, 2019) ou encore des contraintes de mobilité (Dupray, 2023 ; Perret, 2007). Si certaines études se sont attachées à articuler plusieurs dimensions telles que l'origine sociale et l'origine territoriale, elles les ont particulièrement mobilisées pour l'analyse de contextes spécifiques tels que par exemple les territoires ruraux (Boudesseul & Grelet, 2010 ; Pirus, 2021) ou dans une interrogation à partir d'enquêtes menées auprès d'élèves/étudiants déjà engagés dans un cursus d'enseignement supérieur voire déjà intégrés dans la vie professionnelle (Hoibian & Millot, 2018 ; Geuring, 2024) mais peu ou pas au fil du parcours (Chauvel, 2014).

Ces travaux font ainsi tous clairement apparaître l'impact structurel de l'origine sociale des élèves sur les cursus du supérieur qu'ils poursuivent mais aussi comment l'offre territoriale de poursuites d'études dans le supérieur (Fabre & Pawlowski, 2019) tout comme les territoires d'origine, peuvent être déterminants dans le choix, la poursuite et la réussite des études supérieures. Ainsi, selon l'origine socioterritoriale des élèves, il est établi que les types d'études qu'ils choisissent (leur durée et leur finalité), les cursus dans lesquels ils vont effectivement pouvoir être retenus puis les possibilités de mener à bien leur cursus, vont considérablement varier. Ces inégalités affectent plus défavorablement les élèves des milieux sociaux les plus modestes et/ou originaires des territoires les plus éloignés des pôles d'études.

Pour autant, les facteurs explicatifs mobilisés sont d'ordre structurel ; s'ils permettent de décrire les dynamiques globales à l'aune des parcours réalisés, ils ne permettent pas de saisir pleinement les facteurs individuels de cette différenciation au fil du déroulement des parcours individuels. Plus particulièrement, comment ces choix individuels et leurs évolutions, constituent-ils des facteurs qui sous-tendent la capacité à structurer des parcours qui soient individualisés eu égard aux stratégies et aux ambitions d'orientation dont ils sont l'expression ?

* UMR IDEES, Université de Rouen Normandie.

** LERN, Université de Rouen Normandie.

1. L'importance de l'origine socioterritoriale dans la construction des parcours d'étude des élèves de lycée général

Le contexte de la double réforme des lycées généraux et de l'orientation postbac, avec la mise en place du dispositif ParcourSup (loi ORE), ont accru les contraintes structurelles et la rationalisation de l'orientation (Dumora & Lannegrand-Willems, 1999), et donc l'individualisation des parcours.

Les travaux menés postbac juste avant ces réformes montrent comment, plus d'un lycéen sur deux déclare, avant toute autre considération, envisager son orientation selon ses goûts personnels pour un métier ou pour une filière. À rebours de ce que les travaux sur les facteurs structurels mettent en avant pour les parcours réalisés, les enjeux de coût ne sont pas cités et seulement 4 % évoquent la proximité géographique comme un critère principal de leurs choix (Hoibian & Millot, 2018).

1.1. La croissance d'une gestion individuelle du risque dans le choix de parcours scolaire

En interrogeant l'expérience ParcourSup, Geuring (2024) montre que les élèves procèdent à une régulation de leurs aspirations au fil de leur expérience. Elle met notamment en avant le fait que les candidats sur ParcourSup vont ajuster leurs vœux en fonction de leur estimation de leur réussite et de leur perception de la conformité au parcours demandé. Elle montre aussi leur forte capacité de subjectivation face aux choix présentés pour faire coïncider ambitions personnelles et contraintes stratégiques. L'individualisation des parcours scolaires induite par les réformes depuis 2018 amène ainsi à interroger la gestion du risque individuel dans le parcours d'étude et de formation. Quel processus de rationalisation élaborent-ils par anticipation, en fonction de leurs ambitions et des stratégies qu'ils sont en mesure de construire, pour y parvenir ?

D'une part, les élèves ajustent leur projet d'études supérieures au gré des interactions avec leurs accompagnants et de leur appréciation de leur propre capacité à réussir dans la voie d'étude envisagée (Draelants & Braeckman, 2013). D'autre part, le contexte socioterritorial d'origine est un déterminant des parcours d'études finalement suivis par les élèves. Nous formulons donc l'hypothèse qu'au fil du parcours d'orientation et des choix qu'il impose, l'origine sociale et les capacités et capabilités à la mobilité favorisent l'émergence d'ajustements et de reconfigurations, par les élèves de lycée général, dans leurs ambitions d'orientation et/ou leurs stratégies. C'est en cela que motilité et contexte socio-économique peuvent être considérés comme des facteurs d'évaluation et de mobilisation du risque individuel de parcours d'étude et de formation.

1.2. La motilité comme facteur individuel d'ajustement des projets d'étude

Les élèves sont confrontés à une offre de formation qui diffère selon leur territoire d'origine et dont les caractéristiques d'accessibilité sont elles-mêmes variées. S'y ajoute également l'enjeu d'une mobilité qui peut être nécessaire pour poursuivre ses ambitions d'études (Dupray, 2023). Ces nécessités sont à mettre en relation avec la capacité effective ou potentielle de mobilité dont chaque élève dispose. Le concept de motilité, initié par Kaufmann et Jemelin (2008) permet de décrire et d'analyser le potentiel de mobilité dont un individu dispose. Comme souligné précédemment, les réformes du lycée général et la loi ORE de 2018 ont eu pour ambition d'ouvrir le champ des possibles en matière d'orientation pour les élèves. Elles ont renforcé l'importance de leur accompagnement (Daverne-Bailly, 2023) et de l'information (Giret *et al.*, 2022). Si l'étendue des souhaits peut en être augmentée, les possibilités de les mener à bien ne pourraient en être pourtant que peu affectées. De fait, le poids des contraintes territoriales et des inégalités spatiales n'évolue que faiblement (Déage, 2023).

L'un des enjeux de cette étude est aussi de développer des indicateurs qui permettent de caractériser la motilité de lycéens. Les travaux précédents sur la motilité portaient sur des individus adultes qui, *a contrario* des populations lycéennes, bénéficient théoriquement d'une pleine autonomie dans leurs mobilités. Au regard de la spécificité de la population interrogée, il nous a donc fallu adapter les indicateurs des trois composantes de la motilité : accessibilité, capacités, capital.

- L'accessibilité peut être mesurée à l'aune de l'éloignement des pôles urbains, de services et de concentrations des établissements du supérieur. Les travaux de la DEPP de caractérisation des territoires et de l'éloignement des établissements (Indice d'éloignement : IDE) ont été retenus comme indicateurs.
- Les capacités de mobilité ont été évaluées en interrogeant aux échelles régionales, nationales et internationales les pratiques de déplacement des élèves.
- Enfin, l'appropriation de la mobilité, c'est-à-dire le capital qui permet d'engager l'enjeu des potentialités de mobilité, demandait à être adaptée en raison de la dépendance familiale de la population interrogée (Jedlicki, 2021). Nous avons donc mesuré le capital individuel de mobilité au prisme des aspirations de lieux de vie à l'âge adulte et nous avons aussi intégré des indicateurs du capital de mobilité familial (déménagements, destinations de vacances et lieux d'étude de la fratrie).

Nous avons fait une analyse multivariée de données mixtes sur ce corpus d'indicateurs des trois composantes de la motilité. Nous avons ensuite opéré une classification ascendante hiérarchique (indice de Hartigan, consolidé *k-means*) pour élaborer une typologie des motilités des élèves. Nous obtenons une classification en cinq catégories (indice de silhouette : 0,122 ; indice de Hartigan : 12,5), autrement dit cinq profils de motilité.

- Classe A (255 individus). Les « immotiles » : élèves avec une très faible motilité et un capital personnel et familial de mobilité faible, des compétences de mobilité réduites à l'espace local et qui vivent dans des territoires éloignés auxquels ils sont attachés. Ils résident majoritairement dans les espaces ruraux et sont sous-représentés dans les espaces urbains.
- Classe B (167). Les « pragmatiques éloignés » : élèves avec une mobilité limitée à l'échelle régionale et de faibles capitaux personnels et familiaux de mobilité. Occasionnellement ils ont des mobilités à des distances plus lointaines. Ils sont plus faiblement attachés à leur territoire de vie. Ils résident majoritairement dans les territoires périphériques et peu denses.
- Classe C (221). Les « voyageurs métropolitains » : élèves marqués par une très forte mobilité tant par la fréquence que les distances. Ils ont des capitaux forts de mobilité et une appétence particulière pour les départs à l'étranger. Ils vivent dans des territoires plutôt très accessibles et résident quasi exclusivement dans les espaces urbains les plus denses.
- Classe D (126). Les « casaniers » : le profil des élèves de cette classe est proche de celui de la classe A. Élèves avec des pratiques et compétences de mobilité à toutes les échelles mais des capitaux de mobilité personnels et familiaux faibles et un fort attachement à leur territoire de vie. Ils résident majoritairement au cœur des agglomérations ou en périurbain.
- Classe E (54). Les « captifs » : classe singulière avec un effectif plus faible qui rassemble les élèves avec une motilité quasi nulle. Leur capital familial de mobilité est extrêmement faible et ils ne se déplacent que très peu même à l'échelle régionale. Ils résident cependant dans des espaces plutôt accessibles en partie ruraux, mais surtout urbains.

Ces profils de motilités permettent d'envisager les inégales maîtrises au niveau individuel de l'espace qui constituent un facteur important de la gestion du risque de parcours d'étude par les élèves.

1.3. L'indice IPS pour mesurer le contexte socio-économique des élèves

Pour évaluer le contexte social et économique auquel sont soumis les lycéens, la Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (DEPP) du ministère de l'Éducation nationale (MEN) a construit l'indice de position sociale (IPS). L'IPS est calculé en considérant à la fois les professions des deux parents (ou d'un seul en cas de famille monoparentale par ex.) et le niveau de diplômes de ces derniers (Dauphant *et al.*, 2023). La combinaison permet d'obtenir un score qui dépend, outre des professions et catégories socioprofessionnelles (PCS), des diplômes des parents et des pratiques culturelles observées en moyenne dans chaque PCS. L'IPS traduit alors la position sociale de l'élève. L'indicateur statistique est centré autour de 100 ; les valeurs supérieures indiquent une situation sociale favorisée, les valeurs inférieures une situation sociale défavorisée.

Nous avons calculé un indice IPS par individu en nous basant sur les déclarations des lycéens en première et en terminale quant aux métiers de leurs parents. Nous avons recodé les métiers pour ces deux années selon la nomenclature des PCS à deux chiffres (40 PCS au total). Nous utilisons le codage utilisé dans la clé de passage PCS-IPS fournie par la DEPP (mise à jour 2022). Le niveau de diplômes des parents a été utilisé comme élément de contrôle. Contrairement aux usages habituels de l'IPS, nous l'utilisons pour croiser l'origine sociale avec les choix d'orientation au lycée.

2. Données et méthodes

2.1 Échantillon et recueil des données

Les mesures utilisées pour cette étude reposent sur une enquête dans le cadre du programme de recherche OrLySup¹. Elle a été conduite auprès de l'ensemble des élèves d'une même année de classe de première générale puis de terminale pour permettre le suivi longitudinal de cohortes. Les élèves de onze lycées normands ont été interrogés en deux vagues. Ces lycées sont représentatifs des caractéristiques socioterritoriales de l'académie.

Au total nous avons pu faire passer les questionnaires auprès de 2 013 élèves de classe de première puis 1 538 élèves de terminale l'année suivante. Selon les variables indépendantes, 1 004 questionnaires sont exploitables de façon longitudinale. Certains ont des réponses incomplètes, nous avons donc travaillé sur des panels variant de 823 à 1 004 individus selon la disponibilité des variables pour chaque traitement.

2.2 Les indicateurs de l'évolution de la stratégie et des ambitions de parcours d'études des lycéens

Pour évaluer l'impact de la motilité et du contexte socio-économique des élèves sur leurs choix d'orientation, nous mobilisons plusieurs variables (tableaux 1 & 2) directement issues des indicateurs mesurés dans les questionnaires ou construites à partir des réponses des lycéens. Ces variables rassemblent d'une part des indicateurs de la stratégie mobilisée par les élèves pour la construction de leur parcours d'orientation : choix des spécialités pour la classe de première puis celle de terminale, prise en compte du coût et de la distance aux lieux d'études envisagées. D'autre part, le choix du lieu d'études envisagé permet d'estimer les ambitions et leurs évolutions.

¹ Le programme de recherche OrLySup (2021-2026) a pour objectif d'étudier le processus d'orientation du secondaire au supérieur des étudiants de lycée général dans le contexte de changement des politiques éducatives, marqué par des transformations majeures (réforme du lycée, du baccalauréat et loi ORE 2018) au prisme de trois axes : 1- les politiques éducatives et stratégies des établissements d'enseignement ; 2- les choix d'orientation des lycéens et parcours dans l'enseignement supérieur ; 3- l'orientation et compétences non académiques. Ce programme bénéficie d'un cofinancement par la région Normandie et par la Caisse des dépôts et consignations opéré par la banque des territoires (PIA3 100 % IDT – action 1).

Tableau 1 • Variables annuelles des stratégies d'orientation étudiées

Variables en classe de première	• Le critère de coût jugé comme important pour choisir ses études postbaccalauréat • Le critère de la distance jugé comme important pour choisir le lieu de ses études
Variables en classe de terminale	• L'importance du critère de coût pour les vœux souhaités dans ParcoursSup • Le critère de la distance jugé comme important pour choisir le lieu de ses études

Source : enquête OrlySup.

Nous mobilisons ces indicateurs sous forme de variables annuelles ainsi que sous forme de variables de l'évolution du comportement des lycéens entre les deux années pour analyser de manière longitudinale les changements intervenus en la matière.

Tableau 2 • Variables des évolutions des stratégies et ambitions d'orientation de la première en terminale

Indicateur des stratégies mobilisées par les élèves	Indicateurs des ambitions des élèves pour leur parcours d'étude
• Changement de spécialité initialement placée en rang 1 en première par rapport à la terminale • Évolution du critère de coût • Évolution du critère de distance	• Évolution du lieu d'étude projeté en fonction de ce qui a été déclaré en première puis en terminale

Source : enquête OrlySup.

3. Motilité et contexte socio-économique comme facteurs d'ajustements de parcours d'études fortement évolutifs : la gestion individualisée du risque de parcours scolaire

3.1 Des ambitions et des stratégies volatiles au fil de la construction du projet d'étude en vue de ParcoursSup

L'objectif de la campagne d'enquête OrLySup menée auprès d'une même cohorte d'élèves en classe de première puis de terminale de lycée général était de faire un suivi longitudinal de leur orientation en questionnant leurs choix de spécialité et leur projet d'orientation postbac et, à plus long terme, leurs projets professionnels. Pour cette étude, nous nous sommes plus particulièrement intéressés aux éventuelles variations et modalités de variations de leur projet d'orientation, qu'il s'agisse d'indicateurs internes (spécialités, établissements, durée d'étude...) ou externes (coût, distance, localisation).

Le premier résultat sur les variables retenues (tableau 3) est la variation d'une proportion importante des stratégies et des ambitions des élèves pour toutes les variables (min. 35,24 % ; max. 73,63 %). Ainsi, plus de la moitié des élèves évoluent dans leur perception du contexte de réalisation de leurs études (localisation et estimation de la capacité à réussir). Ces ajustements affectent leur projet, mais aussi leur parcours au fil de son déroulement, et ce, dès le lycée. Le contexte d'individualisation des parcours et la nécessité de faire des choix chaque année engagent une forte variabilité des trajectoires avec des ajustements qui peuvent être radicaux (8,99 % des élèves abandonnent en terminale la spécialité déclarée en rang 1 en première).

Tableau 3 • Évolution des stratégies et ambitions d'orientation des lycéens entre la classe de première et de terminale générale dans l'échantillon d'étude

Variable	Obs. avec données	Constance	Variation	Tendance des variations
Stratégie d'orientation				
Évolution de l'importance de la distance au lieu d'étude envisagé	823	25,3 % (nsp : 1,1%)	73,6 %	+ : 50,7 % - : 23 %
Changement de spécialité en rang 1 en terminale	1 004	59,2 %	40,8 % (abandon : 9 %)	
Évolution de l'importance du coût	981	64,8 %	35,2 %	+ : 18,3 % - : 16,9 %
Ambition d'orientation				
Évolution de la localisation privilégiée pour la poursuite d'étude	823	42,4 % (nsp : 1,3 %)	56,3 %	

Source : enquête OrLySup – calculs des auteurs.

On observe une très forte disparité de l'évolution des facteurs économiques et spatiaux entre la classe de première et de terminale. Un peu plus du tiers des élèves seulement déclarent prendre davantage en compte le coût des études entre leur projet au lycée et la poursuite d'études supérieures. Pour près d'un lycéen sur cinq (18,3 %) cela se traduit par une prise en compte plus importante, mais près de 17 % d'entre eux, au contraire, y accordent moins d'importance. *A contrario*, la variation de la mobilisation du facteur de distance est très importante (73,6 %). Les modalités de ces variations nous renseignent cependant sur le rôle de ce facteur dans les stratégies d'ajustement du projet d'orientation : pour 50,7 % des élèves, la prise en compte de la distance est majorée et minorée pour 23 %. Les inégalités face à la maîtrise de l'espace et les mobilités qu'elles induisent sont donc bien des indicateurs marquants des évolutions du projet d'étude entre les classes de première et de terminale.

3.2. La motilité un facteur marquant de la construction de la stratégie des choix postbac et un facteur indirect d'ajustement des ambitions d'études

Concernant le profil de motilité des élèves comme facteur d'ajustement, la majorité des variables analysées se révèlent, dans leur globalité, non corrélées à la classification élaborée. La motilité des élèves ne constitue donc pas un facteur d'ajustement transversal au projet d'étude au cours de sa construction avant le baccalauréat même si, ponctuellement, certains profils présentent des corrélations sur certains indicateurs de construction de leur orientation.

Le premier résultat saillant est que la motilité des lycéens constitue un facteur significatif d'évolution de la prise en compte de la distance dans la construction de leur projet d'orientation de manière inversement corrélée (tableau 4). Ainsi moins les élèves sont motiles, plus la distance va être prise en compte voire devenir problématique et réciproquement.

Tableau 4 • Contingence entre les types de motilité des élèves et l'évolution de leur prise en compte de la distance pour construire leur projet d'étude

Motilités des élèves/ Évolution de la prise en compte de la distance dans le projet d'orientation	Moins importante	Égale	Plus importante	NSP
Type A <i>Les « immotiles »</i>	21,3 %	20,9 %**	57,5 %***	0,4 %
Type B <i>Les « pragmatiques éloignés »</i>	21 %	27 %	50,3 %	1,8 %
Type C <i>Les « voyageurs métropolitains »</i>	25,8 %	32,1 %***	40,3 %***	1,8 %
Type D <i>Les « casaniers »</i>	24,4 %	22 %	53,5 %	0 %
Type E <i>Les « captifs »</i>	22,2 %	20,4 %	55,6 %	1,8 %
Total	23 %	25,3 %	50,7 %	1,1 %

χ^2 : 20,9 ; DDL : 12 ; p-value : 0,05.

*** p<0,05 ; ** p<0,1 ; * p<0,15.

Source : enquête OrlySup – calculs des auteurs.

Les corrélations sont particulièrement saillantes concernant les élèves « immotiles » et « voyageurs métropolitains ». Au prisme de leur faible motilité, les premiers vont logiquement prendre davantage en compte l'importance de la distance dans les choix qui vont structurer leur parcours d'étude, en convergence avec les discours tenus *a posteriori* (Meunier, 2019). On peut y relever une expression de la rationalisation du projet à l'approche des choix décisifs, mais aussi et surtout l'expression d'une autocensure (Guyon & Huillier, 2014) qui procède des potentialités obérées par une faible motilité. On retrouve cette tendance aussi, mais de manière moins significative, chez les élèves « captifs ».

A contrario, les élèves les plus motiles (« voyageurs métropolitains »), se caractérisent par une sous-représentation de la montée en importance de la distance. Leur forte motilité leur permet d'augmenter leur potentiel de réponses au projet de parcours d'étude en répondant plus aisément à l'injonction à la mobilité (Biémar *et al.*, 2003 ; Dupray, 2023). Les élèves dits « casaniers » présentent la même tendance ; afin de poursuivre le parcours d'étude choisi, ils seraient en mesure de dépasser leur attachement local, forts de leurs capacités de mobilité latentes. Il y a donc une corrélation négative entre l'évolution de la prise en compte du poids de la distance du lieu d'étude et la motilité des élèves de lycée général.

Le deuxième résultat est que la motilité constitue un facteur très significatif des évolutions de la localisation envisagée des lieux d'études (tableau 5 ; p-value : 0,014). Plus de la moitié des élèves font évoluer leur projection de l'éloignement des études envisagées. Environ un sur cinq veut se rapprocher alors que près d'un quart envisage de partir plus loin et, même près d'un sur dix ne considère plus ce facteur comme déterminant. Ainsi, les élèves les plus motiles se projettent vers des lieux d'études plus lointains que ceux initialement envisagés : surtout du national vers l'international. C'est particulièrement le cas des élèves « voyageurs métropolitains » qui sont, dès la classe de première, davantage à se projeter vers les lieux les plus éloignés (63,2 %) et sont donc encore plus singuliers au prisme de cet indicateur en terminale (72,9 % avec 35,1 points de plus que la moyenne).

Les élèves les moins motiles, « casaniers » et « immotiles », réévaluent leur perspective de poursuite d'études vers des lieux plus proches. Les élèves « pragmatiques éloignés » ont une surreprésentation de l'évolution vers l'indifférence à la localisation du lieu d'étude. La motilité individuelle des élèves, en infléchissant ou en augmentant l'éloignement des lieux projetés, va conditionner directement la stratégie de conduite du parcours d'étude et indirectement les ambitions qu'ils peuvent porter pour ceux-ci.

Tableau 5 • Contingence entre les classes de motilité des élèves de lycée général et l'évolution de la localisation privilégiée pour leur poursuite d'étude dans le supérieur

Motilités des élèves/ Évolution de l'éloignement du lieu d'étude souhaité	Devient indifférent	Départ plus lointain	Pas de changement	Retour vers plus proche	NSP
Type A <i>Les « immotiles »</i>	11 %	18,9 %**	40,6 %	27,9 %**	1,6 %
Type B <i>Les « pragmatiques éloignés »</i>	13,2 %*	20,4 %*	51,5 %*	13,8 %**	1,2 %
Type C <i>Les « voyageurs métropolitains »</i>	8,1 %	32,6 %***	38,9 %	19 %	1,4 %
Type D <i>Les « casaniers »</i>	6,3 %	27,6 %	40,2 %	25,2 %	0,8 %
Type E <i>Les « captifs »</i>	9,3 %	25,9 %	42,6 %	20,4 %	1,8 %
Total	9,8 %	24,7 %	42,4 %	21,8 %	1,3 %

Khi² : 30,9 ; DDL : 16 ; p-value : 0,014.

*** p<0,05 ; ** p<0,1 ; * p<0,15.

Source : enquête OrlySup – calculs des auteurs.

L'analyse de ces deux tableaux fait ainsi apparaître l'importance des types de motilité et de leurs inégalités dans les dynamiques d'ajustement du projet d'étude au prisme de la maîtrise de l'espace et des mobilités que celui-ci engage. La motilité constitue un des facteurs de la gestion individuelle des risques de parcours d'études.

3.3. Le contexte socio-économique comme facteur d'ajustements lors du parcours d'orientation

La prise en considération des éléments socio-économiques des élèves est réalisée *via* des variables quantitatives. L'objectif est de mesurer la corrélation entre le positionnement socio-économique des élèves (IPS en première ou en terminale) et les variables relatives à l'orientation retenues ici. Un premier élément saillant réside dans le fait que plusieurs variables d'orientation se révèlent non corrélées avec l'indice IPS que ce soit en première ou en terminale. C'est le cas de l'indicateur relatif à l'évolution du niveau de sélectivité dans les choix d'établissement formulés dans ParcoursSup. De même, les perceptions personnelles des lycéens quant à leur niveau scolaire, à leur capacité à acquérir des compétences, à leur confiance personnelle, semblent ne pas être reliées à leur origine sociale. Le tableau 6 présente les statistiques descriptives des variables quantitatives qui apparaissent significatives ou instructives d'après la matrice de corrélation présentée dans le tableau 7.

Une corrélation négative significative émerge entre le changement de la spécialité classée en première position par les lycéens et leur origine sociale : les élèves des milieux relativement plus (moins) favorisés ont tendance à (ne pas) conserver la même spécialité préférée entre la première et la terminale. Cela traduit une plus forte propension à adopter, dès la première, une orientation qui s'avère cohérente d'emblée, en tout cas, qui n'est pas remise en question lors de la phase de transition entre première et terminale. Le contexte socio-économique jouerait alors, permettant peut-être d'acquérir des informations plus tôt dans le cursus, de meilleure qualité, c'est-à-dire mieux adaptées aux souhaits et possibilités du lycéen.

Tableau 6 • Présentation des variables prises en compte dans l'analyse socio-économique

Statistiques Descriptives/ Variables	Obs. avec données	Min.	Max.	Moy.	Écart-type
IPS en première	992	45,47	184,92	117,88	32,74
IPS en terminale	992	46,25	184,92	118,63	33,12
Changement de spécialité en rang 1	1 004	0	1	0,404	0,491
Coût comme critère important dans la poursuite d'études (première)	1 004	0	1	0,290	0,454
Coût comme critère important dans les vœux souhaité dans ParcourSup	981	1	5	2,798	1,379
Évolution du critère de coût	981	-1	1	0,043	0,645

Source : enquête OrlySup, calculs des auteurs.

Tableau 7 • Matrice de corrélation de Pearson sur les variables socio-économiques – entre parenthèses : p-values

Variables	IPS première	IPS terminale
Changement de spécialité en rang 1	-0,026 (0,412)	-0,055* (0,083)
Coût comme critère important dans la poursuite d'études (première)	0,008 (0,800)	0,004 (0,903)
Coût comme critère important dans les vœux souhaité dans ParcourSup	-0,135**** (<0,001)	-0,128**** (<0,001)
Évolution du critère de coût	-0,114**** (<0,001)	-0,103*** (0,001)
**** : p<0,001 ; *** : p<0,01 ; ** : p<0,05 ; * : p<0,1		

Source : enquête OrlySup – calculs des auteurs.

Le dernier résultat présenté ici est également le plus significatif : moins l'IPS des lycéens de terminale est élevé, plus le critère de coût est jugé comme déterminant dans leurs choix d'orientation dans ParcourSup (coefficient de corrélation de -0,128). Ce résultat est renforcé par le fait que ce critère gagne en importance entre la première et la terminale : l'IPS de terminale est négativement corrélé avec ce critère de coût établi cette fois en évolution ; moins l'IPS des lycéens en terminale est élevé, plus le critère de coût gagne en importance par rapport aux réponses effectuées en première (coefficient négatif et très significatif de -0,103). Il faut souligner qu'il n'est pas observé en classe de première : le lien entre l'IPS de première et l'importance de la variable coût dans leur poursuite d'étude est alors nettement non significatif (p-value=0,8). Le coût comme variable majeure de l'orientation future n'est pas corrélé avec la situation économique et sociale des lycéens en première alors qu'elle devient, en l'espace d'un an, une variable très significative et négativement corrélée avec l'IPS. La perception des limites (ou non) financières induites par les CSP de leurs parents émerge de manière assez brutale entre les choix d'orientation effectués en première, d'une part, et ceux effectués en terminale au niveau de ParcourSup, d'autre part, pour apparaître en terminale comme déterminant majeur et limitant pour les élèves inscrits en filière générale avec un plus faible IPS.

Conclusion

Au-delà de la complexité évoquée à pouvoir construire et mener à bien un dispositif d'enquête pour suivre une cohorte de lycéens du général et être en mesure de pouvoir conduire des analyses longitudinales, le travail engagé dans le cadre du projet Orlysup sur les ambitions de poursuite d'études dans le supérieur de ces élèves, ainsi que des stratégies qu'ils mobilisent, a permis de montrer leur forte variation au cours du lycée et comment, sur les facteurs correspondants, la motilité et l'origine sociale étaient des marqueurs des inégalités de ces évolutions.

Plus la motilité des élèves est faible, plus ceux-ci vont exprimer le rétrécissement du champ des espaces possibles pour la poursuite de leurs études. Cela amène bien évidemment à des ajustements de leurs stratégies à court terme mais engage aussi un rétrécissement des ambitions qu'ils peuvent porter sur leur avenir. On retrouve en parallèle de cela l'influence de l'origine socio-économique sur ces dynamiques d'ajustement. Là encore, les élèves aux situations les plus fragiles vont être amenés à s'autocensurer confortant les travaux menés sur les discours a posteriori des étudiants et jeunes adultes. Ainsi, au cours même de la construction de leur projet d'orientation, les élèves mobilisent ces facteurs pour, parfois radicalement, infléchir ou ouvrir leur projet d'études supérieures.

Certains résultats nous amènent toutefois à modérer voire nuancer ce qui pourrait ainsi apparaître comme des corrélations simples.

Bibliographie

- Biémar S., Philippe M.-C. et Romainville M. (2003). L'injonction au projet : paradoxale et infondée ? Approche longitudinale du choix d'études supérieures. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 32(1), 31-51.
- Boudesseul, G. & Grelet, Y. (2010). Choix des diplômes et projets de métiers selon l'environnement social local. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 43(2), 75-108.
- Champollion, P., Barthes, A. & Alpe, Y. (2016). *École rurale et réussite scolaire*. Canopé éditions.
- Chauvel, S. (2014). Le chemin de l'école Professeurs, élèves et parents face aux parcours scolaires. *Politix*, 108(4), 53-73.
- Dabet, G., Epiphane, D. & Personnaz, E. (2024). Origine sociale, diplôme et insertion : la force des liens. *Céreq Bref*, 452.
- Dauphant, F., Evain, F., Guillermin, M., Simon C. & Rocher T. (2023). *L'indice de position sociale (IPS) : un outil statistique pour décrire les inégalités sociales entre établissements*. Note d'Information DEPP, 23.16.
- Daverne-Bailly, C. (2023). L'accompagnement à l'orientation en lycée : entre engagement des acteurs et inégalités. *Éducation et Sociétés*, 49(1), 167-183.
- Déage, M. (2023). Des bacheliers « scientifiques » plus mobiles après la réforme des lycées ? In P. Caro & A. Checcaglini (éds.), *Territoires et parcours. De nouvelles trajectoires d'emploi et de formation à l'épreuve des territoires* ? (p. 47-60). Marseille : Céreq, collection « Céreq Échanges » (n° 19).
- Draelants, H. & Braeckman, S. (2013). Aspirations et sentiment de compétence à suivre des études supérieures. L'établissement scolaire comme contexte de comparaison sociale. *Les Cahiers de Recherche du Girsef*, 93.
- Dumora, B., & Lannegrand-Willems, L. (1999). Le processus de rationalisation en psychologie de l'orientation. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 28(1), 3-29.

- Dupray, A. (2023). La mobilité géographique pour poursuivre des études supérieures : atout ou obstacle ? In P. Caro & A. Checcaglini (éds.), *Territoires et parcours. De nouvelles trajectoires d'emploi et de formation à l'épreuve des territoires ?* (p. 193-206). Marseille : Céreq, collection « Céreq Échanges » (n° 19).
- Fabre, J. & Pawlowski, E. (2019). Aller étudier ailleurs après le baccalauréat : entre effets de la géographie et de l'offre de formation. *Insee première*, 1727.
- Geuring, E. (2024). L'expérience de ParcoursSup des néo-bacheliers. *Éducation et socialisation*, 72.
- Giret, J.-F., Belghith, F. & Tenret, E., (2022). Introduction : La transition lycée-enseignement supérieur à l'aune de ParcoursSup. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 51(1), 5-14.
- Guyon, N. & Huillery, E. (2014). *Choix d'orientation et origine sociale : mesurer et comprendre l'autocensure scolaire*. Rapport final, projet de recherche AUTOCEMS.
- Hoibian, S. & Millot, M. (2018). *Aider les jeunes à mieux identifier leurs goûts et motivations personnelles : un levier pour améliorer l'orientation. Enquête sur l'orientation auprès des 18-25 ans*. Rapport de recherche Centre national d'étude des systèmes scolaires (Cnesco), Crédoc.
- Jedlicki, F. (2021). Aller plus loin : La fabrique familiale de la mobilité socio-spatiale. *Formation Emploi*, 155, 53-73.
- Kaufmann, V. & Jemelin, C. (2008). La motilité, une forme de capital permettant d'éviter les irréversibilités socio-spatiales ? In R. Séchet, I. Garat & D. Zeneidi (dir.), *Espaces en transactions* (p. 83-91). Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- Meunier, B. (2019). *Contextes territoriaux et trajectoires scolaires ; le cas des filles issues des milieux ruraux*. Paris : L'Harmattan, coll. « Genres, Écoles et Sociétés ».
- Perret, C. (2007). *Les déterminants de la mobilité régionale des bacheliers entrant à l'université*. Les documents de travail de l'IREDU.
- Pirus, C. (2021). Le parcours et les aspirations des élèves selon les territoires. *Éducation & formations*, 102, 333-366.

Le genre à l'épreuve de l'oral. Facteurs de discrimination directe et indirecte à travers l'exemple de Sciences Po Paris

Mathieu Rossignol-Brunet, Alice Pavie**, Théo Voldoire*** et Marco Oberti*****

Résumé

L'analyse statistique du recrutement à Sciences Po Paris entre 2013 et 2024 met en évidence une constante : les filles sont systématiquement désavantagées par l'épreuve orale d'admission, alors même qu'elles réussissent mieux à l'étape de l'admissibilité. La seule année où leur performance à l'étape de l'admission est plus importante est 2020, année de crise sanitaire où l'épreuve orale n'a pas pu se tenir.

Il existe une littérature importante, mais non consensuelle, relative à l'existence de discriminations genrées lors d'épreuves orales, que celles-ci soient directes (Goldin & Rouse, 2000), et/ou indirectes (Gautier, 2018). Breda et ses co-auteurs ont par ailleurs montré que les filles réussissent mieux à l'oral du concours de l'ENS dans les disciplines réputées « masculines » (comme les mathématiques), où on compte une minorité de candidates : elles bénéficieraient ainsi d'une « préférence pour la mixité » de la part des jurés (Breda & Ly, 2014 ; Breda & Hillion, 2016). Enfin, plusieurs travaux mettent en évidence un effet de la composition genrée des jurys sur l'évaluation, là encore de manière non consensuelle (De Paola & Scoppa, 2015 ; Musselin & Pigeyre, 2008 ; Bagues *et al.*, 2017).

À partir des données internes à Sciences Po, nous explorons les effets de composition sexuée des jurys et des *pools* de candidat·es sur l'évaluation à l'oral, en nous demandant si les écarts de réussite constatés entre filles et garçons sont attribuables aux critères et modalités d'évaluation, aux performances des candidat·es et/ou à des biais de la part des juré·es ?

Ces données administratives exhaustives (environ 2 000 admissibles chaque année), comportant les notes obtenues à chaque épreuve ainsi que les commentaires rédigés par les jurés à l'issue des évaluations orales, permettent en effet d'explorer trois dimensions rarement étudiées :

1. la composition genrée des jurys (uniquement des hommes/femmes ou mixte), avec l'hypothèse qu'un jury non mixte est plus enclin à discriminer ;
2. les candidats évalués par un même jury, avec l'hypothèse qu'il existerait un avantage aux candidats en situation de rareté (ici, un unique garçon évalué en compagnie de filles) ;
3. les représentations genrées des candidat·es de la part des jurés (au travers des commentaires justifiant la note attribuée), pouvant conduire à des biais dans l'évaluation.

D'autres variables telles que l'origine sociale, le niveau scolaire ou encore l'origine territoriale sont également prises en compte dans les modèles de régression logistique utilisés pour vérifier les points 1 et 2.

En ce qui concerne les représentations genrées, nous adoptons une approche quantitative des régularités linguistiques des commentaires rédigés, en utilisant des modèles de langage en *machine learning* permettant d'identifier : 1) des écarts dans la manière dont les candidat·es sont décrits à notation équivalente ; ou 2) une éventuelle différence dans les notes obtenues par les filles et les garçons à commentaires équivalents.

* Maître de conférence à l'université de Bourgogne Europe, IREDU.

** Postdoctorante au CIRST, Université Laval (Québec).

*** Doctorant en statistiques, Statistics Department, Harvard University.

**** Professeur à Sciences Po Paris, CRIS.

Les principaux résultats obtenus sont les suivants :

- les garçons auditionnés uniquement par des hommes obtiennent effectivement une note significativement supérieure, indiquant qu'il est préférable d'avoir des jurys mixtes si l'on veut limiter les biais de genre dans l'évaluation ;
- les garçons seuls représentants de leur genre dans le *pool* d'auditionnés bénéficient effectivement d'un avantage dans la notation, indiquant qu'il est également préférable de s'assurer d'une mixité des groupes d'auditionnés ;
- les hypothèses d'attendus différenciés selon le genre, ou de biais sexistes de notation de la part des juré-es, sont partiellement vérifiées, mais n'expliquent qu'une faible part des écarts constatés : c'est donc que les critères d'évaluation de l'épreuve orale et les compétences qu'ils visent à objectiver favorisent indirectement les garçons.

Cette communication est issue d'un article en cours de parution dans une revue.

Bibliographie

- Bagues, M., Sylos-Labini, M. & Zinovyeva, N. (2017). Does the gender composition of scientific committees matter? *American Economic Review*, 107(4), 1207-1238.
- Breda, T. & Ly, S. T. (2014). Les filles sont-elles discriminées en science ? Les enseignements du concours d'entrée à l'ENS. *Notes IPP*, 15.
- Breda, T. & Hillion, M. (2016). Teaching accreditation exams reveal grading biases favor women in male-dominated disciplines in France. *Science*, 353(6298), 474-478.
- De Paola, M. & Scoppa, V. (2015). Gender discrimination and evaluators' gender: Evidence from Italian academia. *Economica*, 82(325), 162-188.
- Gautier, F. (2018). Une « résistible » féminisation ? Le recrutement des gardiennes de la paix. *Travail, genre et sociétés*, 39(1), 159-173.
- Goldin, C. & Rouse, C. (2000). Orchestrating impartiality: The impact of 'blind' auditions on female musicians. *American Economic Review*, 90(4), 715-741.
- Musselin, C. & Pigeyre, F. (2008). Les effets des mécanismes du recrutement collégial sur la discrimination : le cas des recrutements universitaires. *Sociologie du travail*, 50(1), 48-70

Au-delà des écarts bruts, analyser les écarts de réussite entre étudiants français-es et résident-es étranger-ères grâce à la décomposition d'Oaxaca-Blinder

Clarisse Buffet*

Introduction

Cette étude tente de documenter quels sont les facteurs explicatifs des écarts de réussite entre étudiant-es français-es et étranger-ères à l'université. Les données utilisées pour le faire sont issues des systèmes de gestion des établissements d'enseignement supérieur et comprennent très peu d'informations qualitatives sur l'expérience des étudiant-es. Cette évolution est répandue dans la statistique publique où les grandes enquêtes de type panel ont tendance à disparaître (Desrosières, 2005). De fait, les études longitudinales sont dorénavant davantage le fruit d'appariements successifs de données annuelles. L'étude principale sur laquelle se base cette communication (Buffet & Klipfel, 2025) porte sur une comparaison entre la réussite des étudiant-es français-es et de tous-tes les étudiant-es étranger-ères qui sont diplômé-es d'une licence ou d'un master. Cette catégorie regroupe les étudiant-es en mobilité diplômante et les étudiant-es résident-es étranger-ères. Les premier-ères ont traversé une frontière pour venir passer tout ou partie de leurs études en France. Les second-es sont de nationalité étrangère mais ont passé le baccalauréat sur le territoire français. Cette communication, qui approfondit les questions méthodologiques de l'étude ne présentera que les résultats concernant les résident-es étranger-ères. En effet, ce groupe est davantage comparable aux étudiant-es français-es du fait de la fréquentation du même enseignement secondaire. La filière du baccalauréat, variable très prédictive de la réussite en licence est donc disponible aussi pour les résident-es étranger-ères. Mesurer la réussite n'est pas aisé car cette notion est difficilement objectivable et la réussite est tant individuelle que sociale. Si l'obtention d'un diplôme contribue à la réussite sociale, difficile d'évaluer si l'étudiant-es aspirait à cela et si elle ou il en est satisfait-e. On ne peut répondre à ce type de question avec les données du ministère de l'Enseignement supérieur utilisées ici. On définit la réussite comme l'obtention du diplôme dans lequel l'étudiant-e s'est inscrit-e après trois ou quatre ans pour la licence et deux ou trois ans pour le master (Klipfel, 2024a, 2024b). Nous nous interrogerons sur ce que mesure concrètement cet indicateur et ce qu'il omet. Le choix des variables explicatives de la réussite est aussi contraint par les données. Une fois définie, la sélection de facteurs explicatifs de la réussite est difficile car ces derniers sont nombreux et interconnectés. Saeed Paivandi (2018) présente une synthèse de la littérature concernant ces facteurs, et distingue trois courants d'hypothèses principaux : celui qui se concentre sur l'importance de l'origine sociale ; celui se concentrant sur la mobilisation et l'engagement étudiant (notamment l'apprentissage du « métier d'étudiant » [Coulon, 1997]) et celui se concentrant sur des thématiques motivationnelles et comportementales venue des pays anglo-saxons. Ici, les motivations ou affects personnels ne peuvent être investigués. Ce travail se concentre donc sur les effets des caractéristiques socio-démographiques comme l'âge ou l'origine sociale et de la trajectoire scolaire antérieure, objectivée par la filière du baccalauréat. Ces facteurs explicatifs permettent aussi de mesurer la réussite « toutes choses égales par ailleurs ». Toutefois, l'objectif de cette contribution n'est pas d'analyser le poids particulier de chaque variable explicative dans la prédiction de la réussite pour chaque sous-groupe. Il ne s'agit pas non plus de dire en quoi être étudiant-e résident-e étranger-ère plutôt que français-e influence la réussite mais d'interroger le poids des inégalités sociales et scolaires dans les écarts de réussite observés entre ces deux groupes. En s'inspirant de Muller (2012), la méthode de décomposition d'Oaxaca-Blinder (Blinder, 1973 ; Oaxaca, 1973) est mobilisée pour répondre à cette question.

Dans une première partie seront présentées les données et le champ de cette étude. Suivra une description de l'indicateur de réussite choisi, ses limites et la comparaison des étudiant-es français-es et résident-es étranger-ères d'après ce critère. Une seconde partie s'attachera à expliciter la méthodologie d'Oaxaca-Blinder avant de présenter les résultats pour la licence et le master.

* SIES- MESR.

1. Que peuvent les données administratives pour mesurer la réussite ?

Cette première partie vise à montrer ce qu'il est possible d'étudier à partir de données de gestion des universités concernant la réussite. Nous présenterons les évolutions qui mènent à l'emploi de ces données et le champ de cette étude. Suivra une présentation de l'indicateur de réussite calculé pour les étudiant·es français·es et résident·es étranger·ères en fonction de leurs caractéristiques sociodémographiques et de scolarité antérieure.

1.1. Les données administratives se substituent aux données d'enquêtes pour construire des cohortes d'étudiants pour des études longitudinales

Mesurer la réussite à l'université ou tenter d'expliquer les facteurs qui la favorisent le plus précisément possible est facilité lorsque l'on a accès à des déclarations d'étudiant·es permettant de pouvoir analyser leur biographie ou leur expérience à et de l'université. Les enquêtes qui le font sont peu nombreuses. L'enquête Trajectoires et Origines (Teo), les enquêtes sur les conditions de vie des étudiants menées tous les trois ans par l'observatoire de la vie étudiante ou encore le panel des bacheliers permettent d'interroger directement les étudiants sur des thèmes comme le logement, l'emploi étudiant, les aspirations, la santé ou encore les discriminations perçues et ses conséquences sur la scolarité (Bonnevialle & Klipfel, 2023 ; Chauvel *et al.*, 2023 ; Ferry & Tenret, 2017 ; Ichou, 2013). Ces enquêtes sont pensées pour répondre à des questions de recherche précises (Desrosières, 2005) mais disparaissent (le panel des bacheliers s'est achevé en 2022), ou ne sont disponibles que rarement (l'enquête Teo a deux millésimes, en 2008-2009 et 2019-2020). Avec la fin des grandes enquêtes, on s'interroge moins sur les données nécessaires pour répondre à telle problématique mais davantage à quelle problématique peuvent répondre les données disponibles. Les données que nous utilisons pour cette étude sont issues de la collecte du système d'information pour le suivi de l'étudiant (SISE) du ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. Il s'agit d'une enquête auprès des établissements et non pas auprès des étudiant·es. Ces données de gestion sont quasi exhaustives sur le champ de l'enseignement supérieur et ont l'avantage d'être disponibles annuellement. Elles contiennent, entre autres, des informations sur la scolarité antérieure de l'étudiant, leur diplôme d'inscription, et s'ils ont validé l'année universitaire. Pour pouvoir mener des études longitudinales, la clé d'appariement, ici l'INE, est primordiale.

Le champ de cette étude se compose des étudiant·es français·es ou résident·es étranger·ères inscrit·es pour la première fois en licence ou en master en 2018-2019. L'INE permet l'appariement avec les tables « SISE inscrits » et « SISE diplômés » des années antérieures pour vérifier la primo-inscription. La cohorte ainsi créée est suivie grâce aux millésimes successifs de ces deux tables. On utilise les tables « inscrits » et diplômés de 2016 à 2022. Il n'a pas été fait de distinction par nationalité puisque l'étude publiée porte sur tous les étudiant·es étranger·ères et qu'introduire cette variable augmentait grandement le champ des comparaisons possibles si on souhaitait conserver la distinction étudiant·es résident·es étranger·ères et en mobilité diplômante. On gardera toutefois en tête que la réussite n'est pas homogène au sein du groupe des étudiant·es résident·es étranger·ères (Ichou, 2013).

1.2. La cohorte des étudiant·es primo-inscrit·es en licence et en master en 2018-2019 : des étudiant·es résident·es étranger·ères d'origine sociale plus défavorisée que les étudiant·es français·es mais aux comportements scolaires assez similaires

En 2018-2019, environ 12 000 étudiant·es né·es à l'étranger de parents étrangers et ayant passé leur baccalauréat en France sont présent·es dans la cohorte des primo-inscrit·es. Il y a un peu plus de 9 000 étudiant·es en licence et près de 3 000 étudiant·es en master. Les étudiant·es résident·es étranger·ères sont plus âgés que les étudiant·es français·es. Cela peut s'expliquer par les années d'intégration dans l'enseignement primaire ou supérieur si ces étudiant·es étaient allophones lors de leur entrée dans le système d'enseignement français. Dans une étude de la DEPP, Laurence Brun (2023) montre que 53 % des élèves allophones au collège sont au moins « en retard » d'un an sur l'âge théorique de ce niveau de formation. Après le lycée, celles et ceux qui poursuivent dans l'enseignement supérieur choisissent davantage des filières courtes comme le BTS ou le DUT (Brinbaum *et al.*, 2016). C'est donc une minorité que l'on étudie ici. Les étudiant·es résident·es étranger·ères sont plus défavorisé·es que les étudiant·es français·es. Par exemple en

licence, près de la moitié (49 %) ont une origine sociale « défavorisée » contre un quart (25 %) des étudiant·es français·es. La majeure partie des étudiant·es en licence sont titulaires d'un baccalauréat mais on distingue des différences dans les filières. Chez les étudiant·es français·es, 79 % des étudiant·es ont obtenu un baccalauréat général alors que ce n'est le cas que de 64 % des étudiant·es résident·es étranger·ères. Ces derniers sont 14 % à être bachelier·ères professionnel·les, contre 6 % des étudiant·es français·es. Cette orientation est peut-être plus souvent contrainte que choisie. En utilisant le panel d'entrée en sixième 1995, Caille (2007) montre que parmi les enfants d'immigré·es scolarisé·es en lycée professionnel, près de deux tiers estiment que cela relève d'une orientation contrainte. En master, les résident·es étranger·ères sont 10 % à être non-bachelier·ères. Ces résultats sont conformes avec les analyses de Pierre Merle (2020) sur les inégalités de trajectoire scolaire en fonction de l'origine sociale. Enfin, en licence, les choix disciplinaires sont relativement similaires entre les deux groupes. Les résident·es étranger·ères sont 25 % à être inscrit·es en licence de langues (13 % des étudiant·es français·es sont inscrits dans ces disciplines). En master, les résident·es étranger·ères sont plus souvent inscrit·es en sciences économiques, gestion et administration économique et sociale (AES) que les étudiant·es français·es (22 % contre 16 %). L'inverse est vrai pour les arts, lettres, langues et sciences humaines et sociales où les premier·ères sont 39 % à être inscrit·es dans ces disciplines et les second·es 48 %.

1.3. Des écarts de réussite entre étudiant·es français·es et résident·es étranger·ères en licence et en master mais des facteurs de réussite similaires pour les deux groupes

La réussite que l'on calcule est le produit de l'enquête SISE, donc de variables des systèmes de gestion des universités. Les indicateurs de réussite sont calculés comme les ratios entre le nombre d'étudiant·es qui obtiennent le diplôme sur la totalité des inscrit·es. Ils autorisent une année de redoublement, de changement disciplinaire au sein d'un même diplôme ou encore d'une césure. Il s'agit bien de la réussite de l'étudiant·e dans le diplôme d'inscription en L1 qui est mesurée ici. De fait, les réorientations « par le bas », par exemple de la licence au DUT (Bodin & Millet, 2012) se soldent donc par des « échecs » en termes statistiques dans cette étude. Une autre approche consiste aussi à se détacher d'une analyse linéaire dans un diplôme en suivant les étudiant·es tout au long de leur parcours dans l'enseignement supérieur grâce à la construction de cohortes (Wirth & Bonnevalle, 2025).

En licence, 45 % des étudiant·es français·es inscrits obtiennent leur diplôme en trois ou quatre ans. Ce n'est le cas que de 34 % des étudiant·es résident·es étranger·ères. Les premier·ères sont 75 % et les second·es 67 % à obtenir un master en deux ou trois ans. La réussite est déterminée par les mêmes variables pour les étudiant·es résident·es étranger·ères et les étudiant·es français·es. Par exemple, plus l'âge d'entrée en licence est élevé et moins les étudiants réussissent à obtenir leur diplôme. Ainsi, le taux de réussite des résident·es étranger·ères ayant 18 ans ou moins à l'entrée en licence est de 43 % contre 23 % pour ceux âgés de plus de 20 ans. Les étudiant·es résident·es étranger·ères titulaires d'un baccalauréat sont 34 % à obtenir leur diplôme de licence en 3 ou 4 ans. Comme pour les étudiant·es français·es, leurs résultats dépendent de la série du baccalauréat et de la mention obtenue. Si 45 % de celles et ceux qui ont obtenu un baccalauréat général valident leur licence en 3 ou 4 ans, ce n'est le cas que de 16 % des bachelier·ères technologiques et de 10 % des bachelier·ères professionnel·les. En master, ce sont dans les disciplines relevant des sciences économiques, gestion et administration économique et sociale (AES) et dans les disciplines relevant des sciences et de la santé que les étudiant·es réussissent le plus. Les résident·es étranger·ères sont 78 % à obtenir leur master en deux ou trois ans dans le premier groupe de discipline, 80 % dans le second groupe.

Après avoir mis en évidence des écarts « bruts » de réussite entre les étudiant·es français·es et résident·es étranger·ères, une analyse « toutes choses égales par ailleurs » a été menée. Les variables explicatives mobilisées sont le genre, l'âge à l'entrée dans le diplôme, l'origine sociale mesurée en quatre positions, le fait d'être boursier·ère¹, le type de baccalauréat obtenu et la discipline choisie. Les résultats sont présentés en annexe. Ce modèle n'incluant qu'un terme d'interaction entre l'âge et le statut ne nous renseigne que sur l'influence différenciée de cette variable dans les deux populations étudiées. La décomposition d'Oaxaca-Blinder a été adoptée pour plusieurs raisons que nous exposons maintenant.

¹ *A posteriori* a été remarqué le fait que les boursier·ères sont identifié·es au 15 mars de l'année universitaire. Appartenir à la base de données annuelle sur les boursier·ères est donc déjà un indicateur de réussite puisque cela signifie qu'on n'a pas abandonné, ni perdu la bourse pour motif d'assiduité.

2. La méthodologie d'Oaxaca-Blinder pour documenter les écarts de réussite et participer aux débats publics sur la réussite des étudiant·es étranger·ères

Nous l'avons vu, les étudiant·es résident·es étranger·ères et français·es diffèrent au niveau de leur caractéristiques sociodémographiques et de scolarité antérieure et ces variables influencent la réussite différemment au sein des deux groupes. Nous nous interrogeons donc sur le poids de ces différences de caractéristiques dans l'écart de réussite observée. Nous présentons maintenant la décomposition d'Oaxaca-Blinder qui répond parfaitement à cette question. Elle permet aussi de fournir des éléments d'explication afin que les chiffres « bruts » ne soient pas repris pour tirer des conclusions hâtives sur la capacité des étudiant·es résident·es étranger·ères à réussir dans l'enseignement supérieur français.

2.1. Présentation théorique de la méthode

On suit ici la méthode de (Fairlie, 2005) adaptée aux cas non linéaires. L'équation de la décomposition est la suivante :

$$\overline{\{Y_F\}} - \overline{\{Y_E\}} = \underbrace{\left\{ \frac{1}{N_F} \sum_{\{i \in F\}} Y_i - \frac{1}{N_E} \sum_{\{i \in E\}} \widehat{P}_F(Y_i = 1 | X_i) \right\}}_{\text{Effet de composition (lié aux X)}} + \underbrace{\left\{ \frac{1}{N_E} \sum_{\{i \in F\}} \widehat{P}_F(Y_i = 1 | X_i) - \frac{1}{N_E} \sum_{\{i \in E\}} Y_i \right\}}_{\text{Ecart inexpliqué (à X donnés)}}$$

Où $Y_i = 1$ représente la réussite en trois ou quatre ans en licence et en deux ou trois ans en master, $\widehat{P}_F$ la probabilité estimée de réussite et X_i les variables utilisées dans les régressions logistiques. Les indices F et E représentent respectivement les étudiant·es français·es et résident·es étranger·ères.

Dans une première étape, on estime un modèle logistique séparément sur le sous-champ constitué des étudiant·es français·es. Les variables explicatives mobilisées sont le genre, l'âge à l'entrée dans le diplôme, l'origine sociale mesurée en quatre positions, le fait d'être boursier·ère, le type de baccalauréat obtenu et la discipline choisie. La méthode consiste ensuite à décomposer l'écart entre les taux de réussite moyens entre les étudiant·es français·es et les étudiant·es résident·es étranger·ères. L'écart expliqué correspond à l'écart estimé entre la réussite moyenne des étudiant·es français·es et celles qu'ils et elles auraient si leur profil sociodémographique et scolaire moyen était le même que les étudiant·es résident·es étranger·ères. Cette dernière quantité est une probabilité contrefactuelle de la réussite. Pour déterminer la contribution de chaque variable dans l'écart de réussite expliqué, on utilise une pondération (Yun, 2004) qui prend en compte l'écart entre les caractéristiques des deux groupes pour chaque variable ainsi que l'importance de cette variable dans la prédiction de la réussite. Plus l'écart de caractéristiques est grand et plus la contribution de cette variable dans l'écart expliqué est grande. Plus la variable est importante dans la détermination de la réussite chez les étudiant·es français·es et plus la part dans l'écart expliqué sera grande.

L'expression de la pondération est :

$$\omega_k = \frac{(\bar{X}_{kF} - \bar{X}_{kE})\hat{\beta}_{kF}}{\sum_k (\bar{X}_{kF} - \bar{X}_{kE})\hat{\beta}_{kF}}$$

Où $\hat{\beta}_{kF}$ sont les coefficients estimés pour la variable k dans le groupe des étudiant·es français·es.

Enfin, l'écart inexpliqué est calculé comme étant la différence entre la probabilité de réussite qu'auraient les étudiant·es résident·es étranger·ères si leurs caractéristiques moyennes étaient valorisées à la hauteur de celles des étudiant·es français·es et la réussite moyenne de ce groupe.

2.2. En licence, à caractéristiques égales, l'écart de réussite entre étudiant·es français·es et étudiant·es résident·es étranger·ères est d'un point de pourcentage

Tableau 1 • Décomposition de l'écart de taux d'obtention de la licence en 3 ou 4 ans entre les étudiant·es français·es et les étudiant·es résident·es étranger·ères selon la méthode d'Oaxaca-Blinder

Décomposition de l'écart de taux d'obtention de la licence en 3 ou 4 ans		
Taux de réussite moyen des étudiant·es résident·es étranger·ères	34,3	
Taux de réussite moyen des étudiant·es français·es	44,7	
Écart entre les taux de réussite moyens des étudiant·es français·es et étudiant·es résident·es étranger·ères	10,4 points	
Écart expliqué	9,8 points	100 %
<i>Par le type de baccalauréat</i>	4,8	49 %
<i>Par l'âge</i>	3,0	30 %
<i>Par l'origine sociale</i>	2,3	23 %
<i>Par la discipline étudiée</i>	0,2	2 %
<i>Par le sexe</i>	-0,2	-2 %
<i>Par le statut boursier*</i>	-0,3	-3 %
Écart inexpliqué	0,6 points	

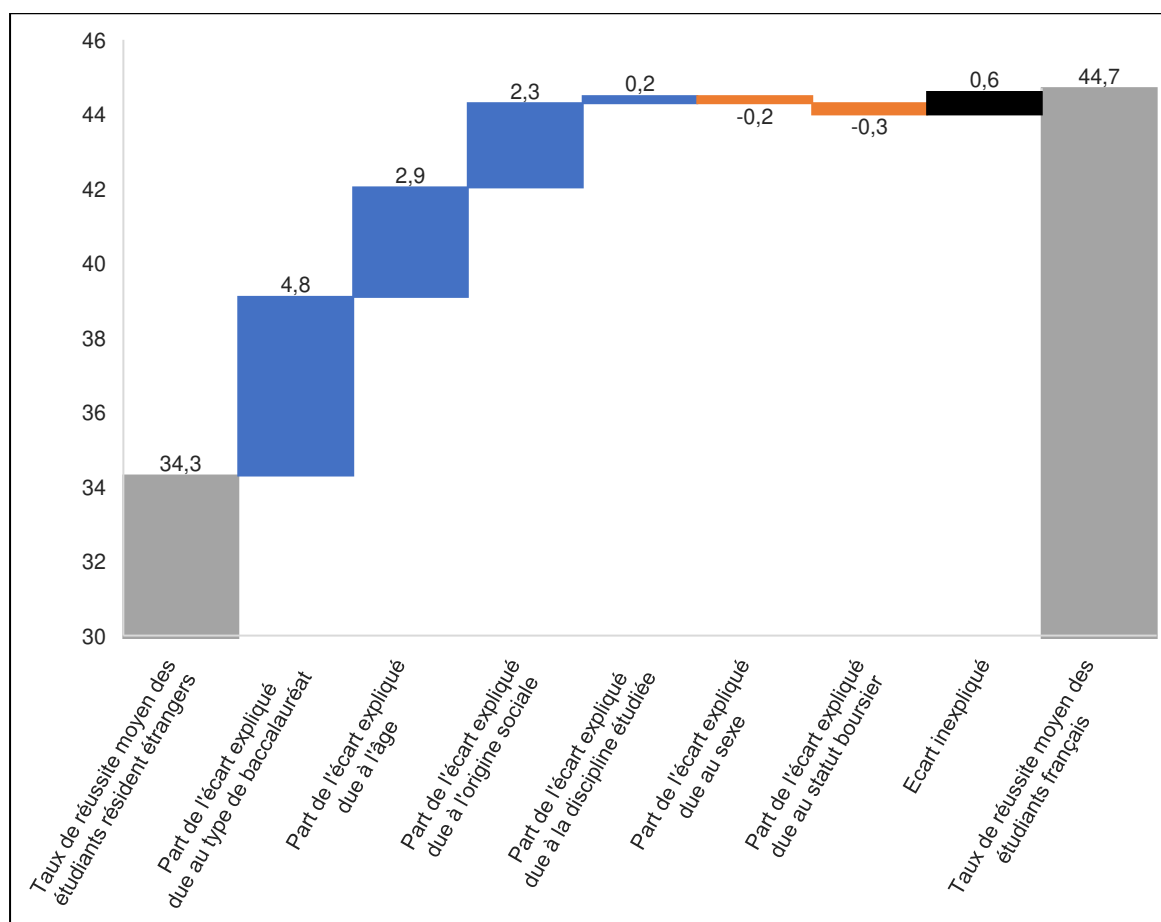
Le modèle logistique servant à la décomposition est détaillé en annexe, estimé sur la population des étudiant·es français·es uniquement.

* Le statut boursier a été ajouté sans prendre en compte qu'il est déjà un indicateur de réussite car ne sont boursier·ères que des étudiant·es qui sont toujours en études au 15 mars de l'année universitaire en cours.

Note de lecture : le type de baccalauréat obtenu explique 49 % des 9,8 points de pourcentages d'écart expliqué sur les 10,4 points d'écart entre les réussites moyennes des étudiant·es français·es et des étudiant·es résident·es étranger·ères en licence.

Champ : étudiant·es français·es et résident·es étranger·ères primo-inscrit·es en licence en 2018-2019.

Source : MESR-SIES, système d'information SISE.



L'écart de réussite observé en licence s'élève à onze points de pourcentage. Près de dix points de l'écart sont expliqués et attribués à des différences de caractéristiques sociodémographiques et de scolarité antérieure entre les deux groupes étudiés (tableau 1). Il ne reste alors que moins d'un point de différence qui n'est pas attribuable à la différence de distribution des variables observées au sein des deux groupes considérés. Le type de baccalauréat obtenu est la variable qui explique le plus les écarts de réussite entre les étudiant·es français·es et les étudiant·es résident·es étranger·ères (49 % de l'écart expliqué). Être bachelier·ère professionnel·le ou dans une moindre mesure bachelier·ère technologique, plutôt que bachelier·ère général·e, fait diminuer les chances de réussite « toutes choses observées égales par ailleurs » (voir annexe). Or, les résident·es étranger·ères entrants en L1 sont plus souvent détenteur·rices d'un baccalauréat professionnel (15 %) ou d'un baccalauréat technologique (18,5 %) que les étudiant·es français·es (respectivement 6 % et 14 %). Ensuite, près de 30 % de l'écart s'explique par une différence de structure d'âge entre les deux groupes. Les étudiant·es résident·es étranger·ères sont plus âgé·es que les français·es, or l'âge joue négativement sur la probabilité d'obtenir sa licence en 3 ou 4 ans. Enfin, l'origine sociale explique 23 % de l'écart constaté et nous l'avons vu, les étudiant·es résident·es étranger·ères sont d'origine sociale plus défavorisée que les étudiant·es français·es.

2.3. En master, la moitié de l'écart de réussite entre étudiant·es français·es et étudiant·es résident·es étranger·ères est expliquée par des différences sociodémographiques

Tableau 2 • Décomposition de l'écart de taux d'obtention du master en 2 ou 3 ans entre les étudiant·es français·es et les étudiant·es résident·es étranger·ères selon la méthode d'Oaxaca-Blinder

Décomposition de l'écart de taux d'obtention du master en 2 ou 3 ans		
Taux de réussite moyen des étudiants résidents étrangers	67,1	
Taux de réussite moyen des étudiants français	75,0	
Écart entre les taux de réussite moyens des étudiants français et résidents étrangers	7,9 points	
Écart expliqué	3,7 points	100 %
<i>Par l'âge</i>	3,8	102 %
<i>Par l'origine sociale</i>	1,1	30 %
<i>Par le type de baccalauréat</i>	0,6	16 %
<i>Par le sexe</i>	-0,1	-2 %
<i>Par le statut boursier*</i>	-0,3	-7 %
<i>Par la discipline étudiée</i>	-1,4	-38 %
Écart inexpliqué	4,2 points	

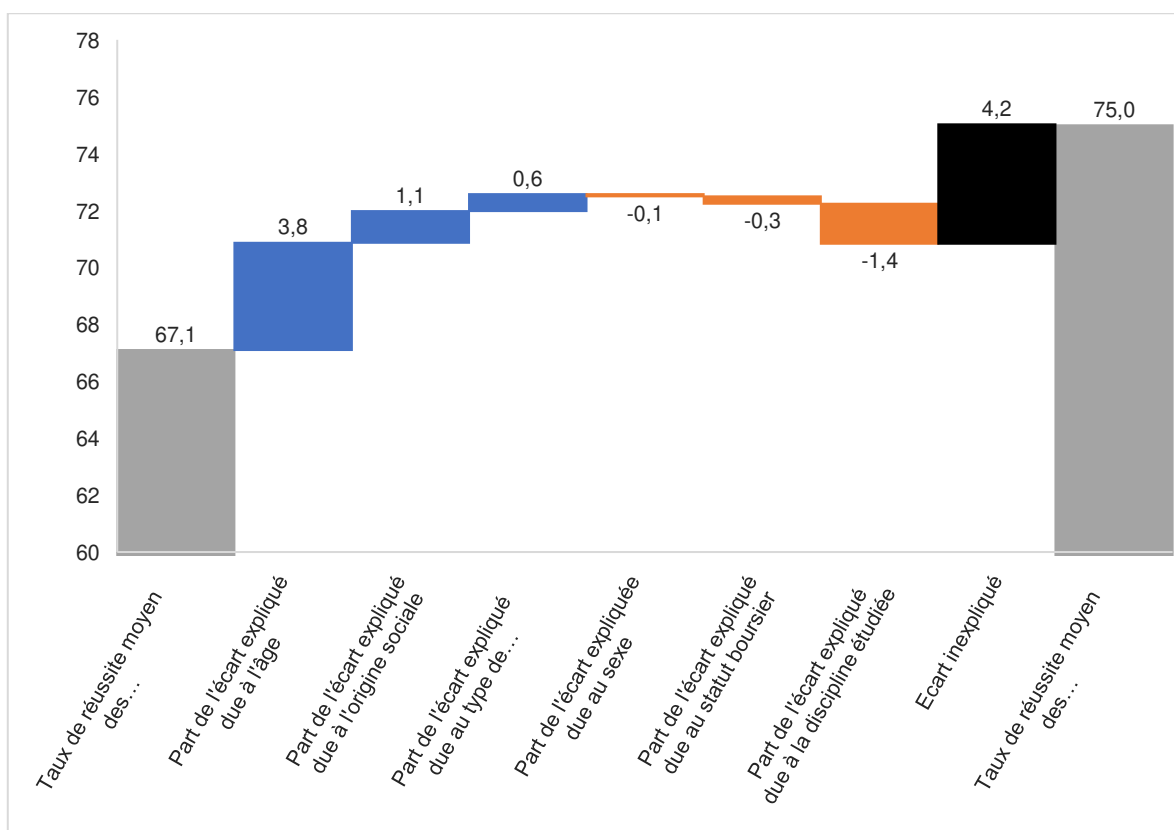
Le modèle logistique servant à la décomposition est détaillé en annexe, estimé sur la population des étudiant·es français·es uniquement.

* Le statut boursier a été ajouté sans prendre en compte qu'il est déjà un indicateur de réussite car ne sont boursier·ères que des étudiant·es qui sont toujours en études au 15 mars de l'année universitaire en cours.

Note de lecture : Le type de baccalauréat obtenu explique 16 % des 3,7 points de pourcentages d'écart expliqué sur les 7,9 points d'écart entre les réussites moyennes des étudiant·es français·es et des étudiant·es résident·es étranger·ères en master.

Champ : étudiant·es français·es et résident·es étranger·ères primo-inscrits en master en 2018-2019.

Source : MESR-SIES, système d'information SISE.



L'écart entre les réussites moyennes des étudiant·es français·es et des résident·es étranger·ères est plus faible en master qu'en licence, comme l'est aussi la part expliquée de cet écart. L'écart brut est de 8 points de pourcentage (tableau 2). La moitié de l'écart entre les réussites moyennes des deux groupes est expliquée par des différences de caractéristiques. Contrairement à la licence, ce sont les différences d'âge entre les étudiant·es français·es et les étudiant·es résident·es étranger·ères qui jouent le rôle le plus important dans l'écart expliqué. Un tiers de l'écart expliqué est dû à des différences d'origine sociale. De la même manière qu'en licence, les étudiant·es résident·es étranger·ères inscrit·es en master sont plus défavorisé·es que les étudiant·es français·es. La probabilité de réussite augmentant pour une origine sociale plus favorisée, cet effet de structure pénalise les résident·es étranger·ères. Enfin, et à l'inverse, les résident·es étranger·ères choisissent en majorité des disciplines avec les taux de réussite les plus importants. Si les étudiant·es résident·es étranger·ères faisaient des choix disciplinaires similaires à ceux des étudiant·es français·es, leur réussite moyenne serait donc moindre.

Conclusion

Cette communication a été l'occasion de montrer comment utiliser des données administratives pour calculer l'indicateur de réussite dans un diplôme à l'université. S'il est une conclusion à tirer de cette étude, c'est que les écarts de réussite en licence et en master entre les étudiant·es français·es et résident·es étranger·ères sont moins dus à la distinction natif/étranger qu'à des inégalités préalables dans les variables socio-démographiques, et de trajectoires scolaires antérieures. Les résultats de la décomposition d'Oaxaca-Blinder sont toutefois à prendre avec précaution pour deux raisons. Premièrement, alors que des développements méthodologiques permettent d'effectuer des analyses « au-delà de la moyenne » (Boutchenik *et al.*, 2019), l'analyse ne porte ici que sur la réussite moyenne au sein des deux groupes. Deuxièmement, l'interprétation des écarts inexpliqués ne doit pas être celle d'une mesure de la discrimination, s'y ajoutent aussi tous les effets sur la réussite de variables inobservées et non prises en compte dans les modèles retenus. Il est presque certain que ces régressions logistiques souffrent d'un biais de variables omises. De fait, l'écart inexpliqué ne résulte pas d'un « effet pur » du fait d'appartenir au groupe des étudiant·es résident·es étranger·ères plutôt qu'au groupe des étudiant·es français·es. Loin de prôner son abandon pur et simple

(Brochier, 2020), il faut avoir en tête les limites techniques de la décomposition d'Oaxaca-Blinder quand on souhaite ne s'intéresser qu'aux facteurs explicatifs des écarts qui existent entre deux populations étudiées.

Bibliographie

- Blinder, A. (1973). Wage discrimination: Reduced forms and structural estimates. *Journal of Human Resources*, 8(4), 436-455.
- Bodin, R. & Millet, M. (2012). L'université, un espace de régulation. L'abandon dans les 1ers cycles à l'aune de la socialisation universitaire. *Sociologie*, 2(11), 225-242. <https://doi.org/10.3917/socio.023.0225>
- Bonnevialle, L. & Klipfel, J. (2023). Le panel des bacheliers 2014. *Éducation & formations*, 105, 13. <https://doi.org/10.48464/ef-105-01>
- Boutchenik, B., Coudin, E. & Maillard, S. (2019). Les méthodes de décomposition appliquées à l'analyse des inégalités. *INSEE working papers*. <https://www.insee.fr/fr/statistiques/4130571>
- Brinbaum, Y., Muguérou, L. & Primon, J.-L. (2016). Les trajectoires du primaire au supérieur des descendants d'immigrés et de natifs d'un DOM. Dans C. Beauchemin, C. Hamel, & P. Simon (Éds.), *Trajectoires et origines : Enquête sur la diversité des populations en France* (p. 175-202). Paris : Ined Éditions. <https://books.openedition.org/ined/851>
- Brochier, C. (2020). Mesurer la discrimination salariale ? Une critique radicale de la décomposition de Oaxaca-Blinder. *Bulletin de Méthodologie Sociologique*, 145(1), 61-79.
- Brun, L. (2023). 77 435 élèves allophones nouvellement arrivés scolarisés en 2021-2022 : Neuf sur dix bénéficient d'un soutien linguistique ou d'une scolarité dans un dispositif spécifique. *Note d'Information DEPP*, 23.23.
- Buffet, C. & Klipfel, J. (2025). Les écarts de réussite entre les étudiants français et étrangers s'expliquent principalement par des différences sociodémographiques. *Note d'information du SIES*, 25.02.
- Caille, J.-P. (2007). Chap. 11, Perception du système éducatif et projets d'avenir des enfants d'immigrés. *Éducation & formations*, 74, 117-142.
- Chauvel, S., Nyambek-Mebenga, F. & Primon, J.-L. (2023). Chapitre 14. Discriminations et violences racistes dans l'enseignement supérieur : Des expériences différenciées selon le sexe et l'origine migratoire des étudiants. Dans *Être étudiant avant et pendant la crise sanitaire* (p. 219-232). Paris : La Documentation française. <https://doi.org/10.3917/ldf.belgh.2023.01.0219>
- Coulon, A. (1997). *Le métier d'étudiant. L'entrée dans la vie universitaire*. Paris : Presses universitaires de France.
- Desrosières, A. (2005). Décrire l'État ou explorer la société. Les deux sources de la statistique publique. *Genèses*, 58(1), 4-27. <https://doi.org/10.3917/gen.058.0004>
- Fairlie, R. W. (2005). An extension of the blinder-oaxaca decomposition technique to logit and probit models. *Journal of economic and social measurement*, 30(4), 305-316.
- Ferry, O. & Tenret, E. (2017). « A la tête de l'étudiant-e » ? *OVE Infos*, 35. <https://www.ove-national.education.fr/publication/ove-n35-a-la-tete-de-letudiant-e/>
- Ichou, M. (2013). Différences d'origine et origine des différences : Les résultats scolaires des enfants d'émigrés/immigrés en France du début de l'école primaire à la fin du collège. *Revue française de sociologie*, 54(1), 5-52. <https://doi.org/10.3917/rfs.541.0005>

- Klipfel, J. (2024a). Parcours et réussite en licence : Les résultats de la session 2023. *Note flash du SIES*, 30. <https://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/sites/default/files/2024-11/nf-sies-2024-30-35338.pdf>
- Klipfel, J. (2024 b). Parcours et réussite en master à l'université : Les résultats de la session 2023. *Note flash du SIES*, 32. <https://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/fr/parcours-et-reussite-en-master-l-universite-les-resultats-de-la-session-2023-98154>
- Merle, P. (2020). Les inégalités scolaires (1995-2020) : effets de l'origine sociale et du genre. *Agora débats/jeunesses*, 86(3), 25-41. <https://doi.org/10.3917/agora.086.0025>
- Muller, L. (2012). Les écarts de salaire entre les hommes et les femmes en 2009 : le salaire horaire des femmes est inférieur de 14 % à celui des hommes. *Dares Analyses*, 016.
- Oaxaca, R. (1973). Male-female wage differentials in urban labor markets. *International Economic Review*, 14, 693-709.
- Paivandi, S. (2018). Performance universitaire, apprentissage et temporalité des étudiants. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, 202, Article 202. <https://doi.org/10.4000/rfp.7546>
- Wirth, C. & Bonnevalle, L. (2025). Une grande diversité des trajectoires durant les trois premières années dans l'enseignement supérieur. *Note d'information du SIES*, 25.03.
- Yun, M.-S. (2004). Decomposing differences in the first moment. *Economics Letters*, 82(2), 275-280.

Annexe

Modélisation de la probabilité de réussir à obtenir sa licence en trois ou quatre ans ou son master en deux ou trois ans pour les étudiant·es français·es et résident·es étranger·ères primo-inscrit·es en 2018-2019

Individu de référence		Probabilité d'obtenir une licence en 3 ou 4 ans		Probabilité d'obtenir un master en 2 ou 3 ans	
		56,9		79,6	
		Odds-ratios	Significativité	Odds-ratios	Significativité
Indicateur de statut et d'âge					
Étudiant·e français·e	de 18 ans ou moins	réf.			
	de 19 ou 20 ans	0,6	***		
	de plus de 20 ans	0,56	***		
Étudiant·e résident·e étranger·ère	de 18 ans ou moins	0,82	***		
	de 19 ou 20 ans	0,67	***		
	de plus de 20 ans	0,58	***		
Étudiant·e français·e	de 21 ans ou moins			réf	
	de 22 ou 23 ans			0,7	***
	de plus de 23 ans			0,3	***
Étudiant·e résident·e étranger·ère	de 21 ans ou moins			0,61	***
	de 22 ou 23 ans				n.s.
	de plus de 23 ans			0,28	***
Sexe					
Femme		réf.		réf	
Homme		0,63	***	0,84	***
Origine sociale					
Très favorisée		1,40	***	1,09	***
Favorisée		1,14	***	1,06	**
Assez défavorisée		réf.		réf	
Défavorisée		0,85	***	0,87	***
Inconnue		0,81	***	0,77	***
Bourse sur critère sociaux*					
Boursier		1,24	***	1,25	***
Non boursier		réf.		réf	
Type de baccalauréat					
Bac général		réf.		réf	
Bac professionnel		0,14	***	0,94	**
Bac technologique		0,24	***		n.s.
Non Bachelier		0,7	***	0,75	***
Discipline					
Arts, Lettres, Langues, SHS		réf.		réf	
Droit et sciences politiques		0,88	***	0,94	***
Sciences économiques, gestion, AES		0,95	***	2,27	***
Sciences-Santé		0,85	***	2,25	***
STAPS		1,13	***		n.s.

Note de lecture : l'individu de référence est une étudiante française, âgée de 18 ans ou moins à son entrée en L1, non boursière, à l'origine sociale assez défavorisée, titulaire d'un baccalauréat général et qui étudie dans une discipline relevant des arts, lettres, langues ou des sciences humaines et sociales. Cet individu de référence a une probabilité de 56,9 % d'obtenir sa licence en trois ou quatre ans. Être une étudiante résidente étrangère plutôt qu'une étudiante française diminue de 18 % « toutes choses égales par ailleurs » les

chances d'obtenir sa licence en trois ou quatre ans. Modalité statistiquement significative au seuil de 1 % (***), au seuil de 5 % (**), au seuil de 10 % (*), non significative au seuil de 10 % (n.s.)

* Le statut boursier a été ajouté sans prendre en compte qu'il est déjà un indicateur de réussite car ne sont boursier·ères que des étudiant·es qui sont toujours en études au 15 mars de l'année universitaire en cours.

Champ : étudiant·es français·es et résident·es étranger·ères primo-inscrit·es en licence en 2018-2019 (225 538 étudiant·es français·es, 9 253 étudiant·es résident·es étranger·ères). Étudiant·es français·es et résident·es étranger·ères primo-inscrit·es en master en 2018-2019 (109 586 étudiant·es français·es, 2 867 étudiant·es résident·es étranger·ères).

Source : MESR-SIES, système d'information SISE.

Atelier 13

Trajectoires et inégalités dans l'enseignement supérieur : de la réorientation à la réussite

Entrer dans l'enseignement supérieur privé. Trajectoires et socialisations des bacheliers « à l'heure »

Geraldine Farges et Elise Tenret***

Résumé

Avec près de 767 000 étudiants à la rentrée 2022, le secteur privé est en augmentation dans l'enseignement supérieur. Cette croissance est supérieure à celle du public. Ce secteur faiblement régulé, aux pratiques de sélection spécifiques et aux droits d'inscription variables, demeure toutefois sous-exploré. Les études menées jusqu'à présent sur l'enseignement supérieur s'intéressent de manière indirecte au secteur privé, soit en étudiant un type de formation particulier où ce secteur est surreprésenté (Blanchard, 2015), soit en s'intéressant à la sélection et aux formations concernées par la plateforme Parcoursup, qui ne couvre qu'une partie des formations du privé (Couto, Bugeja-Bloch & Frouillou, 2021). Ainsi, dans la plupart des études qui contribuent à montrer les inégalités dans l'enseignement supérieur, que ce soit dans l'accès aux formations (Chauvel & Huguée 2019 ; Frouillou, Pin, & Van Zanten 2022), dans les conditions de vie et d'études (Belghith, Couto & Rey, 2023), ou dans l'insertion des étudiants (Bédoué, Danner & Giret, 2019), le secteur de l'établissement est rarement pris en compte en tant que tel.

Pourtant, la contribution du secteur privé aux inégalités sociales dans l'enseignement supérieur pourrait être importante, dans la mesure où le coût d'entrée dans les formations privées est élevé. L'orientation dans le privé peut aussi relever de logiques organisationnelles ou de dispositifs d'orientation. En outre, si le secteur privé dans l'enseignement supérieur se spécifie par une dimension marchande, il est aussi caractérisé par une liberté beaucoup plus grande vis-à-vis de l'État que l'enseignement privé – sous contrat – au niveau primaire et secondaire.

Nous proposons de nous intéresser à l'orientation vers le secteur privé en général dans l'enseignement supérieur, aux profils des élèves qui y ont recours, et à la manière dont les trajectoires peuvent s'organiser autour du privé. Dans la mesure où leur trajectoire scolaire linéaire les rend comparables et facilite leur suivi longitudinal, nous nous concentrons dans cette communication sur des bacheliers « à l'heure ». Dans quelles proportions ces derniers, au moment de l'entrée dans l'enseignement supérieur, rejoignent-ils le secteur privé ? S'agit-il d'élèves plutôt favorisés, dont l'établissement choisi pour les études supérieures s'inscrit dans la continuité d'un établissement privé au lycée ? Dans quelle mesure l'entrée dans l'enseignement supérieur privé peut-elle avoir été préparée par des pratiques éducatives relevant également d'une privatisation de l'éducation ?

Pour répondre à ces questions, nous mobilisons le Panel 2007 d'élèves entrés en 6^e (DEPP), et le dispositif Entrée dans la vie adulte (EVA) porté par l'INSEE, la DEPP et le SIES. À partir de l'analyse de ces données, nous montrons que l'exposition à l'enseignement privé dans la trajectoire antérieure rend plus probable, toutes choses égales par ailleurs, l'inscription dans l'enseignement supérieur privé. Par ailleurs, l'approche longitudinale permet de constater l'importante circulation des élèves d'un secteur à l'autre. Ainsi, la trajectoire « tout privé » de la maternelle à la première année d'enseignement supérieur apparaît très minoritaire, tandis que la trajectoire « tout public » est prédominante. Entre les deux, une multitude de trajectoires sont possibles, liées au profil social, scolaire et géographique des élèves.

* Institut de recherche sur l'éducation : sociologie et économie de l'éducation – Université de Bourgogne.

** Institut de recherche interdisciplinaire en sciences sociales (IRISSO) – Université Paris IX – Paris Dauphine.

Bibliographie

- Béduwé, C., Danner, M. & Giret, J.-F. (2019). L'évaluation des formations professionnelles de l'enseignement supérieur à l'aune de leurs résultats d'insertion. *Revue française de linguistique appliquée*, vol. XXIV(1), 67-80.
- Belghith, F., Couto, M.-P. & Rey, O. (2023). *Être étudiant avant et pendant la crise sanitaire. Enquête conditions de vie 2020*. Paris : la Documentation française, coll. « Études & recherche ».
- Blanchard, M. (2015). *Les écoles supérieures de commerce. Sociohistoire d'une entreprise éducative en France*. Paris : Classiques Garnier, coll. « Histoire des techniques ».
- Chauvel, S. & Hugrée, C. (2019). Enseignement supérieur : l'art et les manières de sélectionner. *Sociologie*, 10(2), 173-177.
- Couto, M.-P., Bugeja-Bloch, F. & Frouillou, L. (2021). Parcoursup : les prémices d'un accroissement de la stratification sociale et scolaire des formations du supérieur. *Agora débats/jeunesses*, 89(3), 23-38. <https://doi.org/10.3917/agora.089.0023>
- Frouillou, L., Pin, C. & Van Zanten, A. (2022). Chapitre 2. D'APB à Parcoursup. Deux conceptions de l'affectation post-bac et leurs effets sur les inégalités. Dans M. Simioni & P. Steiner (dir.). *Comment ça matche* (p. 61-99). Paris : Presses de Sciences Po, coll. « Académique ». <https://doi.org/10.3917/scpo.simio.2022.01.0061>

Se réorienter à l'université : quand l'intention ne suffit pas !

Céline Jacob^{*}, Ines Albandea^{**} et Christophe Michaut^{***}

Résumé

Depuis plusieurs décennies, la démocratisation de l'enseignement secondaire a élargi l'accès aux études. Cette ouverture a favorisé l'individualisation des parcours, offrant davantage de choix aux étudiants (Charles & Deles, 2018). Si les politiques de formation individualisées visent à réduire les inégalités, elles tendent parfois à les renforcer. Comme le montre Farvaque (2008), ces réformes profitent surtout aux étudiants ayant les moyens et réseaux nécessaires. Cette diversité s'accompagne aussi d'incertitudes, notamment pour les néo-bacheliers, plus exposés aux risques de redoublement, de décrochage ou de réorientation (Michaut, 2023).

La réorientation, qu'il s'agisse d'un changement de filière, de niveau ou de type de formation, concerne près d'un étudiant de licence sur trois (Klipfel, 2023). Bien que reconnue comme un droit (loi ORE, 2018), elle reste inégalement accessible (Ménard, 2018 ; Rossignol-Brunet, 2024). De plus, l'inadéquation entre l'orientation souhaitée et celle obtenue après le baccalauréat augmente la probabilité de réorientation, en particulier pour les étudiants inscrits « par défaut » dans des filières sélectives (Beaupère & Collet, 2022 ; Rossignol-Brunet, 2024).

La question de l'accès à la réorientation soulève des enjeux de justice sociale, supposant une différence entre l'intention et la réorientation effective. Cette distinction implique que l'égalité théorique des chances ne garantit pas nécessairement l'égalité d'accès aux ressources permettant de concrétiser un projet (Dubet, 2014). Ainsi, la capabilité, soit la capacité des individus à réaliser leurs choix en fonction des ressources disponibles (Sen, 2000), laisse supposer que la réorientation ne dépend pas seulement de l'intention, mais aussi des moyens pour la réaliser. Qu'est-ce qui distingue alors les étudiants réorientés de ceux qui en ont seulement l'intention ?

Pour répondre à cette question, nous avons interrogé un échantillon de 1 403 étudiants en licence 1, en mai 2024, représentant toutes les disciplines universitaires (hormis STAPS). Le questionnaire vise à analyser les facteurs de réorientation et les relations des étudiants avec l'institution universitaire, leurs études et leur insertion. L'échantillon des répondants est représentatif de la population présente à cette période de l'année. Parmi les étudiants interrogés, 229 (16,3 %) sont déjà réorientés et 203 (14,4 %) déclarent avoir l'intention de se réorienter.

Nous avons élaboré deux modèles de régression logistique, l'un estime la probabilité d'être en réorientation, l'autre la probabilité d'avoir l'intention de se réorienter. Ainsi, disposer de plus d'informations sur l'orientation à l'issue du bac renforce les intentions de réorientation, mais n'a pas d'effet direct sur les réorientations effectives. Les étudiants qui choisissent leur formation initiale de manière stratégique ou réaliste (Couto, 2023) sont moins enclins à se réorienter. À l'inverse, ceux qui considèrent la formation postbac comme une expérience sont plus souvent amenés à se réorienter. Enfin, le soutien familial n'influence pas l'intention, mais a un impact sur la réorientation effective. Cela suggère que la sphère familiale agit comme un facteur de conversion, facilitant le passage de l'intention à l'action.

Ces facteurs agissent comme des forces de rappel, incitant à la réorientation face à des contraintes externes, et soulignent la nécessité de repenser l'accompagnement des étudiants au-delà de l'orientation académique.

^{*} Nantes Université.

^{**} Institut de recherche sur l'éducation : sociologie et économie de l'éducation, Université de Bourgogne. Centre de recherche en éducation de Nantes, Nantes Université.

^{***} Centre de recherche en éducation de Nantes, Nantes Université.

Bibliographie

- Beaupère, N. & Collet, X. (2022). La première année dans le supérieur à l'épreuve des choix : analyse des déterminants des souhaits de réorientation à l'heure de Parcoursup. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 51(1), 109-135.
- Couto, M. P. (2023). Les réorientations dans l'enseignement supérieur. Profils des étudiants et cohérence des parcours. *Enquête Conditions de vie 2020*, 67-84.
- Charles, N. & Deles, R. (2018). *Les parcours d'étude, entre sélection et individualisation. Une comparaison internationale*. Paris : Cnesco.
- Dubet, F. (2014). *Les Places et les Chances. Repenser la justice sociale*. Média Diffusion.
- Farvaque, N. (2008). Education, formation, insertion : les apports de l'approche par les capacités de Sen. Dans V. Dupriez, J. F. Orianne & M. Verhoeven (dir.). *De l'école au marché du travail, l'égalité des chances en question*. Bruxelles : Peter Lang.
- Klipfel, J. (2023). Parcours et réussite en licence : les résultats de la session 2022. *Note flash du SISE*, 26.
- Ménard, B. (2018). Le décrochage dans l'enseignement supérieur à l'aune de l'approche par les capacités. *Formation Emploi*, 142, 119-141.
- Michaut, C. (2023). État des recherches en économie et en sociologie sur la réussite universitaire. *Recherches en éducation*, 52.
- Rossignol-Brunet, M. (2024). « Probables déçus », « possibles satisfaits » ou « contrariés certains ». Mesure de l'orientation contrariée à l'université et différences de parcours d'études. *Éducation & formations*, 106, 7-26.
- Sen, A. (2000). *Un nouveau modèle économique. Développement, justice, liberté*. Paris : Odile Jacob.

D'où viennent-ils et où vont-ils ? Parcours de réorientation dans l'enseignement supérieur français

*Dorian Vancoppenolle**

Introduction

La massification de l'enseignement supérieur a profondément transformé les parcours post-baccalauréat engendrant de nouveaux défis en termes d'orientation et de réorientation. Les réorientations dans le parcours du public en premier cycle de l'enseignement supérieur, particulièrement en première année, constituent un phénomène révélateur des dynamiques de réussite et d'échec dans l'enseignement supérieur français. Au terme de la première année d'étude supérieure, l'échec qui comprend les réorientations, les redoublements, ainsi que l'arrêt des études peut dépasser 50 % dans de nombreuses filières, notamment dans les licences générales. Ce phénomène, régulièrement souligné par les pouvoirs publics, varie considérablement en fonction des parcours antérieurs, des structures et des formations choisies (Bodin & Millet, 2011 ; Michaut, 2012).

Dans le contexte de la troisième vague de massification scolaire, cette étude s'inscrit dans la nécessaire mise à jour des données et analyses afin d'évaluer les effets des transformations du système éducatif (Duru-Bellat & Kieffer, 2008). À partir de cinq cohortes couvrant la période 2018-2023, la présente étude propose une analyse en deux temps, en examinant d'une part les caractéristiques et trajectoires des primo-entrants au moment de leur accès à l'enseignement supérieur, et d'autre part leur réorientation un an plus tard.

1. Revue de la littérature

1.1. Massification de l'enseignement supérieur

La première vague de massification scolaire, survenue dans les années 1960, résulte conjointement de l'augmentation démographique et de l'instauration du collège unique, qui a conduit à un allongement de la durée de scolarisation. Toutefois, son influence sur l'accès au baccalauréat demeure limitée et moins de 10 % des générations concernées obtiennent ce diplôme à cette époque. La création du baccalauréat technologique en 1968 marque néanmoins une première diversification des parcours.

La deuxième vague de massification, entre 1985 et 1995, repose sur des politiques éducatives visant à élargir l'accès aux études secondaires (Blanchard & Cayouette-Remblière, 2016). La création du baccalauréat professionnel en 1985, la suppression du palier d'orientation en fin de cinquième et l'augmentation des taux de passage vers la seconde générale contribuent à la généralisation progressive du baccalauréat.

La troisième phase de massification de l'enseignement supérieur français, amorcée au milieu des années 2010 (Rossignol-Brunet *et al.*, 2022), s'inscrit dans la continuité de cette dynamique. Elle repose sur plusieurs facteurs : l'augmentation continue des taux d'accès au baccalauréat, une hausse des naissances dans les années 2000, et des politiques d'orientation incitant à la poursuite d'études.

* Université Lyon 2.

1.2. Inégalités des parcours éducatifs

Les enquêtes sur les inégalités scolaires montrent que le système éducatif français ne se contente pas de reproduire les inégalités sociales, économiques, ethniques et de genre, mais contribue également à leur construction tout au long des parcours éducatifs. Les évaluations internationales, comme celles du Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA), mettent régulièrement en évidence ces disparités. Dès 1970, Bourdieu et Passeron soulignaient le rôle du capital culturel dans la réussite scolaire, tandis qu'en 2020, Felouzis soulignait que l'école française génère aussi des inégalités spécifiques, au-delà de leur simple reproduction.

Dans les contextes marqués par la massification scolaire, deux dynamiques coexistent : d'une part, l'élargissement de l'accès aux ressources scolaires à un nombre croissant d'élèves ; d'autre part, le maintien d'inégalités internes, notamment entre filières et établissements (Dubet, 2019). Duru-Bellat et Kieffer montraient en 2008 qu'en dépit de la démocratisation « égalisatrice » de l'accès au baccalauréat, celui-ci laissait les écarts initiaux inchangés. En parallèle, une « démocratisation ségrégative » s'est installée (Merle, 2000), caractérisée par l'orientation massive de nouveaux titulaires du baccalauréat issus de milieux populaires vers des filières professionnelles.

Des acquis inégaux se traduisent dès l'entrée à l'école par des trajectoires différenciées en fonction de la stratégie des acteurs (Boudon, 1973). Ignorer cette disparité revient, selon les travaux de Bourdieu (1970), à légitimer les inégalités sociales et culturelles. Finalement, la production des inégalités scolaires résulte d'un double mécanisme : la reproduction des inégalités socioéconomiques à travers les capitaux culturels, les stratégies des acteurs, et les effets des pratiques et interactions au sein du système scolaire (Dubet, 2019). De cette manière et de façon paradoxale, le principe méritocratique de l'égalité des chances, en valorisant le succès, tend à stigmatiser l'échec, considéré comme imputable aux individus eux-mêmes (Dubet, 2019).

1.3. Dynamiques d'inégalités scolaires : entre cumul, compensation et intersections

Différents mécanismes s'entrelacent dans la construction des inégalités scolaires, influençant les trajectoires éducatives de manière cumulative ou compensatoire. L'avantage cumulatif repose sur l'idée que les succès initiaux génèrent des bénéfices supplémentaires au fil du temps, rendant plus difficile le rattrapage d'un retard scolaire (DiPrete & Eirich, 2006). Popularisé sous le nom d'« effet Matthieu » (Merton, 1968), ce mécanisme accentue les écarts de performance entre élèves en fonction de leurs acquis initiaux. Cette dynamique s'articule avec la notion de dépendance des trajectoires, selon laquelle l'orientation des élèves vers des filières différenciées conditionne leurs performances et parcours ultérieurs (Herbaut, 2020).

L'avantage compensatoire nuance ce phénomène en soulignant que l'accumulation des désavantages varie selon le milieu social. Ce mécanisme protège les élèves favorisés des conséquences négatives d'un échec antérieur et accentue ainsi les inégalités de parcours (Herbaut, 2020). Cette logique est visible dans l'accès à l'enseignement supérieur : à niveau académique égal, les élèves issus de milieux favorisés accèdent davantage aux filières sélectives, confirmant la théorie de l'inégalité efficacement maintenue (Lucas, 2001). Ce principe se retrouve aussi dans l'accès à l'enseignement supérieur différencié entre filles et garçons (Duru-Bellat, 2024).

L'approche intersectionnelle enrichit cette analyse en intégrant la manière dont se croisent les inégalités de classe, de genre et de race (Crenshaw, 1989). Les discriminations ne peuvent pas être comprises isolément, car la marginalisation diffère selon la combinaison de ces facteurs. De plus, les écarts scolaires ne s'expliquent pas seulement par l'origine sociale, mais aussi par l'interaction entre sexe et classe sociale (Kergoat, 1978). Ces croisements complexifient les dynamiques de cumul et de compensation des inégalités, expliquant pourquoi des élèves ayant des caractéristiques académiques similaires connaissent des trajectoires divergentes.

2. Objet de recherche, données et méthodes

2.1. Objet de recherche

La première année d'études supérieures a évolué tant dans les publics que dans les contenus, et si de nombreux travaux portent sur la transition vers le supérieur, la question des réorientations est moins évoquée. La réorientation scolaire peut se définir comme le processus par lequel un individu modifie son parcours académique initial pour intégrer une filière mieux adaptée à ses aptitudes et à ses aspirations. L'augmentation continue des demandes de réorientation, observée tant à l'échelle des établissements qu'au niveau national, pose un défi spécifique en matière de gestion des flux étudiants.

Nous faisons l'hypothèse qu'une conséquence des différentes vagues de massification a fait évoluer la première année d'études supérieures d'un moment de formation à un moment d'orientation, une opportunité de tester ou une remise à niveau.

Nous pouvons ainsi nous demander : quels facteurs individuels, institutionnels ou contextuels expliquent les réorientations ? Quels modèles émergent des parcours non linéaires dans l'enseignement supérieur ? Et *in fine*, quels mécanismes institutionnels et sociaux favorisent la surreprésentation de certains groupes dans ces processus ?

2.2. Données et méthodes

L'accès aux données utilisées dans le cadre de cette étude sur les parcours de réorientation de la population étudiante a été réalisé au sein d'environnements sécurisés du Centre d'accès sécurisé aux données – CASD (Réf. 10.34724/CASD). L'approche méthodologique permet une analyse longitudinale en deux temps : au moment de la transition entre le secondaire et le supérieur puis au moment de la réorientation. Cette approche dessine les principales bifurcations éducatives et les dynamiques entre choix initiaux et choix au moment de la réorientation.

Depuis 2014, la plateforme Admission post-bac (APB), remplacée en 2018 par Parcoursup, est accessible aux étudiant·es souhaitant se réorienter. Ce dispositif concerne exclusivement les changements de formation ou de filière, excluant ainsi les redoublements.

Les bases statistiques issues de l'application Parcoursup de 2018 à 2023 ont été exploitées pour reconstituer les trajectoires de réorientation après une première année d'études supérieures et ainsi définir notre population d'étude. Afin d'obtenir une cohorte aussi homogène que possible, la population d'étude d'étudiant·es en réorientation a été définie selon les critères suivants :

- uniquement les étudiant·es inscrits sur Parcoursup, nous n'avons pas accès aux bases des structures recrutant « hors Parcoursup ». Les étudiant·es ayant fait une première année d'études supérieures dans une de ces structures ou ayant choisi de s'orienter l'année du bac dans une de ces structures sont donc exclus de l'étude ;
- seulement les étudiant·es qui ont accepté une proposition d'une structure de l'enseignement supérieur : ce sont donc ceux qui ont accepté une proposition d'admission *l'année n* et qui avaient accepté une proposition d'admission *l'année n-1* ;
- les étudiant·es qui ont correctement rentré leur numéro INE sur Parcoursup, ce numéro étant utilisé pour croiser la base candidats avec la base vœux afin de suivre l'évolution des vœux d'orientation dans le supérieur.

3. Résultats : une augmentation du nombre de réorienté-es passant par Parcoursup après un an dans le supérieur

3.1. Évolution des réorientations des primo-entrants entre 2018 et 2023

En 2018, 142 510 étudiants et étudiantes inscrits en première année d'études supérieures ont à nouveau entrepris la procédure Parcoursup afin de se réorienter et de refaire une première année d'études supérieures (tableau 1). Cinq ans après, en 2023, ils sont 218 114 à avoir fait ce même choix. Durant cette période, plusieurs réformes majeures ont transformé l'enseignement supérieur :

- en 2018, la réforme du baccalauréat a été mise en œuvre ;
- en 2020, l'accès aux études de santé a été repensé avec le remplacement de la première année commune aux études de santé (PACES) par le parcours d'accès spécifique santé (PASS) et les licences accès santé (LAS) ;
- en 2021, les premiers bacheliers et les premières bachelières issus du nouveau baccalauréat général avec spécialités ont accédé à l'enseignement supérieur ;
- toujours en 2021, les diplômes universitaires de technologie (DUT), initialement conçus sur deux ans, ont été remplacés par les bachelors universitaires de technologie (BUT), désormais dispensés sur trois ans.

Tableau 1 • Inscrits sur Parcoursup

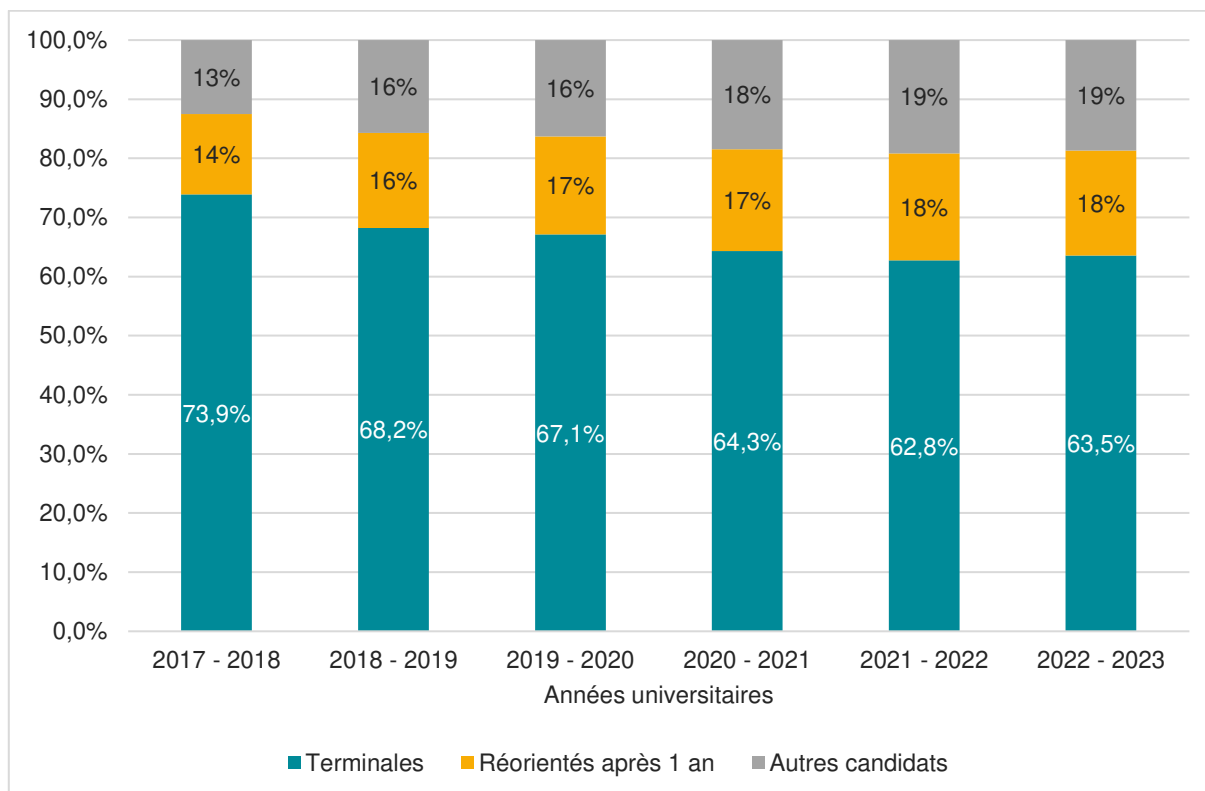
Années universitaires	Élèves de terminale	Public en réorientation au bout d'un an	Inscrits sur Parcoursup
2017-2018	773 217	142 510	1 046 629
2018-2019	761 944	179 341	1 116 988
2019-2020	762 076	188 326	1 135 373
2020-2021	767 149	205 456	1 193 229
2021-2022	773 643	222 615	1 232 877
2022-2023	780 226	218 114	1 227 808

Lecture : sur les 1 046 629 inscrits sur Parcoursup en 2018, 773 217 sont en terminale et 142 510 en réorientation après un an dans le supérieur.

Champ : candidat-es inscrits sur Parcoursup de 2018 à 2023.

Source : bases statistiques issues de l'application Parcoursup.

En 2018, 73,9 % des inscrit-es sur Parcoursup faisaient leur entrée dans l'enseignement supérieur tandis que 14 % cherchaient à se réorienter après avoir passé un an dans l'enseignement supérieur et les 14 % restants étaient en reprise d'études ou en réorientation après plus d'un an dans l'enseignement supérieur. L'analyse graphique montre une augmentation significative de la proportion du nombre de réorienté-es sur les cinq années étudiées. Cette hausse est due à un accroissement des inscriptions sur Parcoursup, quand le nombre d'inscrits en terminale est resté stable. Le recours de plus en plus régulier à la plateforme pour gérer les réorientations plutôt que les solutions internes aux structures du supérieur peuvent expliquer ces évolutions.

Figure 1 • Part d'inscrits par an sur la Plateforme Parcoursup

Lecture : 73,9 % des inscrits sur Parcoursup en 2018 sont en terminale.

Source : bases statistiques issues de l'application Parcoursup.

Champ : candidat-es inscrits sur Parcoursup de 2018 à 2023.

3.2. Caractéristiques sociales et scolaires du public étudiant en réorientation

Sur les 5 années étudiées, les bacheliers et bachelières généraux représentent une proportion de plus en plus importante du public acceptant une proposition lors de leur réorientation, passant de 68 % en 2018 à 73 % des candidat-es en 2023 (tableau 2). D'un autre côté, pour les bacs technologiques et professionnels, cette proportion passe respectivement de 22 % à 19 % et de 10 % à 8 %. Pour comparaison, lors de la session 2022 du baccalauréat, 65 % des élèves ont obtenu le baccalauréat général, 20 % un baccalauréat technologique et 15 % un baccalauréat professionnel. Les étudiant-es titulaires d'un bac général sont donc plus nombreux que leurs homologues des bacs technologiques et professionnels à accepter la réponse d'une formation à l'un de leur vœu de réorientation. Ces différences pourraient s'expliquer par une amélioration de l'adéquation entre ces filières et leurs formations cibles, ou par des obstacles structurels limitant leur capacité de réorientation. La hausse des taux de réorientation des bacheliers généraux pourrait refléter des ajustements post-Parcoursup, induisant une expérimentation accrue des filières en première année. La réduction des taux chez les autres profils peut s'interpréter à l'aune d'une spécialisation plus marquée des formations, rendant la mobilité académique plus complexe.

Concernant les effectifs étudiants boursiers, ceux-ci sont initialement équivalents au public non boursier, 50 % en 2018. Les non-boursiers deviennent légèrement majoritaires en 2023, passant à 54 % du public en réorientation (tableau 2). En comparaison avec les effectifs nationaux, les bénéficiaires d'une bourse sur critères sociaux sont en proportion plus nombreux à se réorienter puisqu'ils représentent 37,1 % des effectifs étudiants au niveau national, soit 17 % de moins que le pourcentage d'entre eux à choisir une réorientation. Même si cette tendance est à la baisse, ce taux de réorientation plus élevé pourrait s'expliquer par une plus grande latitude dans le choix et l'ajustement du parcours académique.

La mention obtenue au bac permet aussi de repérer des différences dans les profils obtenant une réponse à leur vœu de réorientation. Les titulaires d'un bac sans mention représentaient presque la moitié du public en réorientation en 2018, alors qu'ils ne représentent plus qu'un tiers de celui-ci en 2023. Il est possible d'observer une progression importante des réorienté-es avec une mention et la part de la mention « assez bien » devient même supérieure à celle de l'absence de mention dès 2022. Cette observation n'est pas surprenante car elle est directement liée à l'augmentation du nombre de baccalauréat obtenu avec mention dans la population générale, phénomène particulièrement visible depuis l'introduction du contrôle continu au baccalauréat.

Au cours des 5 années étudiées, la profession et catégorie socioprofessionnelle du référent 1 des étudiant-es en réorientation ne change pas particulièrement. Les enfants de cadres et professions intellectuelles supérieures restent le groupe s'engageant le plus dans une réorientation avec même une augmentation de 2 points en 5 ans. Dans le même temps, les enfants du groupe des ouvriers baissent de 3 points passant de 14 % du public en réorientation à 11 %. Par comparaison, le groupe cadres et professions intellectuelles supérieures ne représente que 21,7 % de la population contrairement aux ouvriers qui en représentent 18,6 % (INSEE, 2024). En 2022, c'est environ un titulaire du bac sur quatre qui est issu d'un milieu de cadres et professions intellectuelles supérieures. Par conséquent, il est attendu de retrouver cette domination parmi les étudiant-es en réorientation.

Enfin, la question du sexe administratif du public est mobilisée ici pour analyser les différences liées au genre. En 2018, les filles et les garçons représentaient respectivement 57 % et 43 % des étudiant-es en réorientation, une proportion qui s'élève à 59 % et 41 % en 2023. Comparativement, dans la population générale, 85 % des filles d'une génération étaient titulaires du baccalauréat en 2022, contre 75 % des garçons. Par ailleurs, au lycée général, les choix d'enseignements de spécialité et les vœux d'orientation diffèrent selon le genre, reflétant des dynamiques différenciées d'aspiration et d'auto-sélection (Déage, 2022 ; Duru-Bellat, 2024).

Tableau 2 • Caractéristiques du public étudiant en réorientation au bout d'un an et qui a accepté un vœu sur Parcoursup

Catégories	Sous-catégories	Années universitaires				
		2018-2019	2019-2020	2020-2021	2021-2022	2022-2023
Catégorie de lycées	Bac général	68 %	70 %	71 %	73 %	73 %
	Bac technologique	22 %	21 %	20 %	19 %	19 %
	Bac professionnel	10 %	9 %	9 %	8 %	8 %
Statut bourse	Non boursier	50 %	52 %	50 %	53 %	54 %
	Boursier de l'enseignement supérieur	50 %	48 %	50 %	47 %	46 %
Mention au baccalauréat	Sans mention	47 %	47 %	32 %	29 %	33 %
	Assez bien	28 %	28 %	32 %	36 %	33 %
	Bien	16 %	16 %	22 %	24 %	23 %
	Très bien	9 %	8 %	14 %	11 %	11 %
Profession et catégorie socioprofessionnelle – référent 1	Agriculteurs exploitants	1 %	1 %	1 %	1 %	1 %
	Artisans, commerçants et chefs d'entreprise	8 %	8 %	7 %	7 %	7 %
	Autres personnes sans activité professionnelle	12 %	12 %	14 %	15 %	15 %
	Cadres et professions intellectuelles supérieures	25 %	26 %	26 %	26 %	27 %
	Employés	22 %	22 %	21 %	21 %	20 %
	Ouvriers	14 %	13 %	12 %	12 %	11 %
	Professions intermédiaires	15 %	15 %	15 %	15 %	15 %
	Retraités	3 %	3 %	3 %	2 %	2 %
Sexe administratif	Garçon	43 %	41 %	41 %	41 %	41 %
	Fille	57 %	59 %	59 %	59 %	59 %

Lecture : durant l'année universitaire 2022-2023, 73 % des étudiant·es en réorientation après un an dans le supérieur ont un bac général, 19 % un bac technologique et 8 % un bac professionnel.

Champ : étudiant·es en réorientation via Parcoursup après une première année d'études supérieures.

Source : bases statistiques issues de l'application Parcoursup.

3.3. Flux de réorientation différenciés

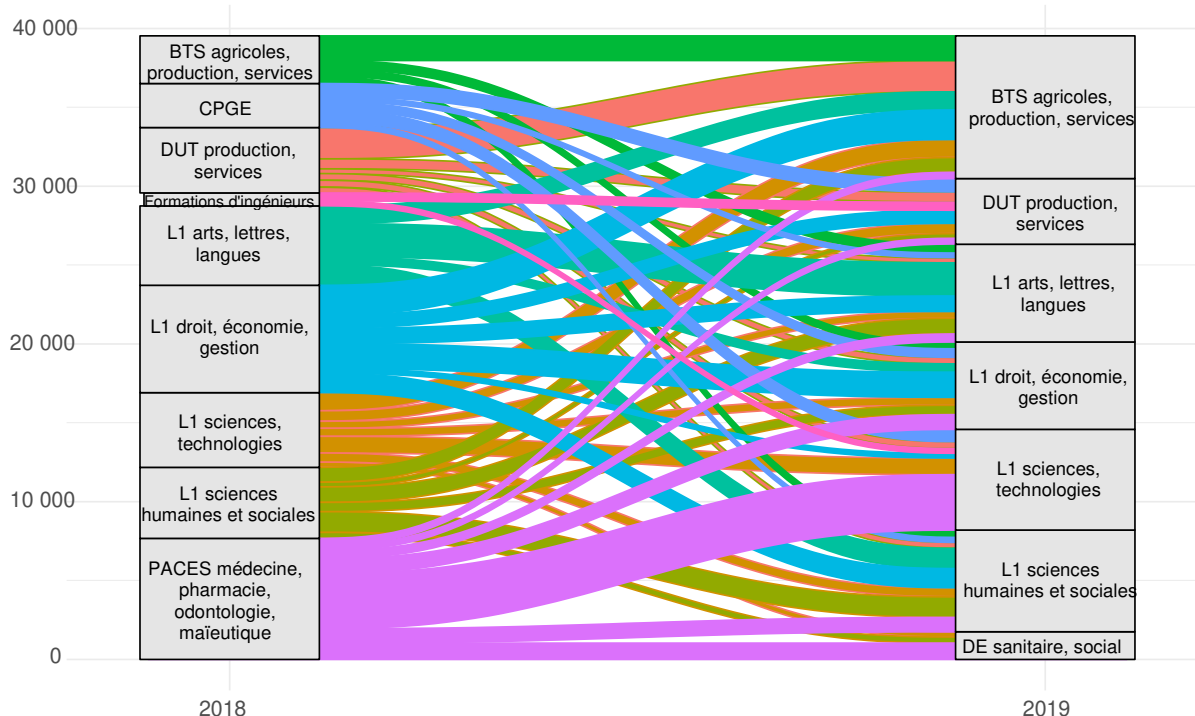
La diversité des parcours dans l'enseignement supérieur se manifeste à travers des taux d'accès, de rétention et de réorientation qui varient considérablement d'une filière à l'autre. Dans le périmètre de notre étude, nous nous sommes intéressés aux flux des trajectoires d'étudiant·es entre leur premier choix d'orientation effectué l'année d'obtention du baccalauréat et de la filière qu'ils ou elles acceptent de rejoindre un an plus tard. Nous avons plus particulièrement examiné les formations qui enregistrent les flux sortants les plus importants selon le nombre d'étudiant·es quittant la filière et les flux entrants les plus significatifs en fonction du nombre d'étudiant·es rejoignant la filière. Afin de visualiser ces mouvements, nous avons élaboré cinq diagrammes alluviaux, chacun correspondant à une année universitaire spécifique : de 2018-2019 à 2022-2023. Ces diagrammes mettent en évidence les principaux flux de réorientation avec en moyenne un nombre d'étudiant·es strictement supérieur à 250 pour qu'un flux soit représenté. Leur analyse révèle des dynamiques de réorientation parfois convergentes, parfois spécifiques à chaque année, et permet de dégager des tendances globales sur cinq ans.

3.3.1. Année universitaire 2018-2019

En 2019, la première année commune aux études de santé (PACES) est la formation dont partent le plus grand nombre d'étudiant·es. Les flux majeurs se dirigent d'abord vers les licences en sciences et technologies (ST), suivis des licences en droit, économie et gestion (DEG), puis des licences en sciences humaines et sociales (SHS). Les diplômes d'état (DE) du secteur sanitaire et social accueillent également un flux important. Ces flux sont principalement orientés vers des domaines proches du parcours initial. Les licences en arts, lettres et langues (ALL) accueillent un flux notable de personnes issues de ces mêmes licences. Les licences ALL et DEG attirent également des flux provenant d'autres filières, notamment les licences ST, suggérant une volonté de s'orienter vers des parcours plus théoriques ou juridiques/économiques. Une proportion plus modeste d'étudiant·es se tourne vers des formations professionnalisantes de type DUT ou brevet de technicien supérieur (BTS).

Nous observons que les étudiant·es semblent choisir des formations dans des disciplines relativement similaires, même si certains ont des choix plus éloignés, comme ceux qui partent pour des BTS, ou encore vers des licences DEG. Cela suggère que ces réorientations sont souvent motivées par une recherche de continuité plutôt que de changement radical de parcours. Enfin, les DUT restent plutôt dans les filières courtes, notamment celles issues des BTS. Les BTS sont une destination privilégiée lors des flux de réorientation accueillant un public de divers domaines.

Figure 2 • Flux de réorientation primo-entrants (2018-2019)



Lecture : flux des élèves de la terminale (2018) à la réorientation (2019).

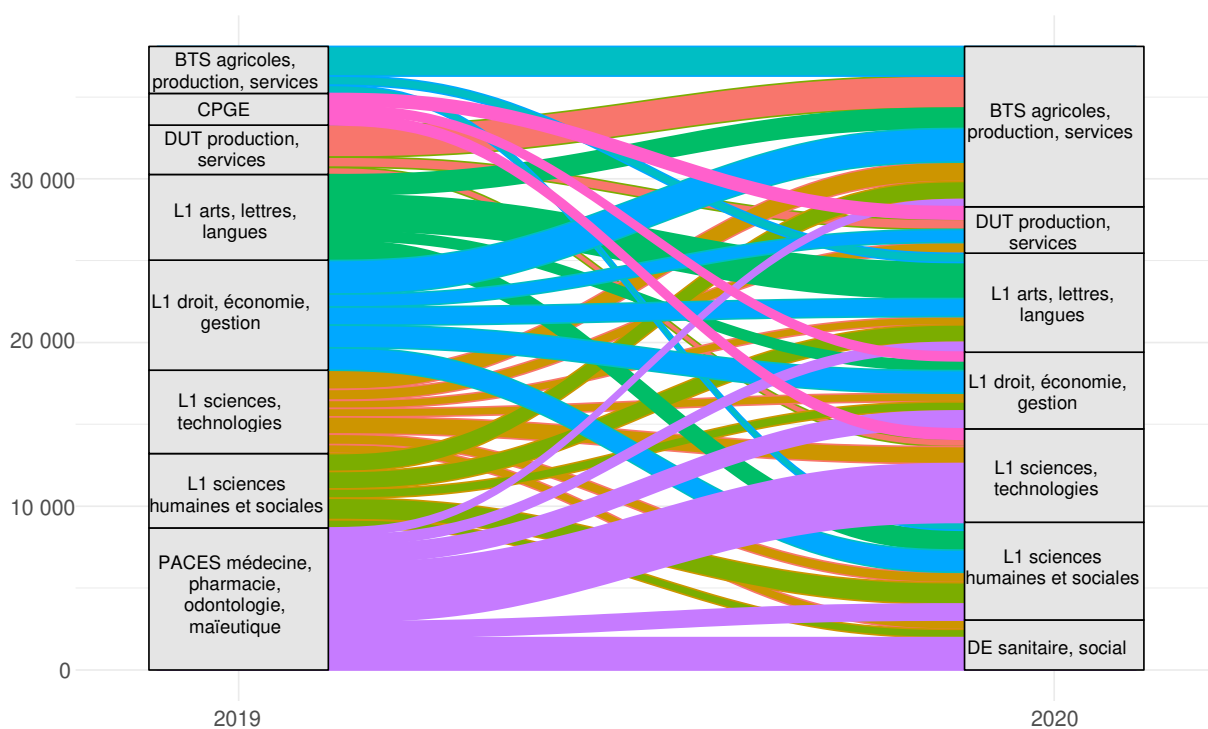
Champ : étudiant·es en réorientation via Parcoursup après une première année d'études supérieures.

Source : bases statistiques issues de l'application Parcoursup.

3.3.2. Année universitaire 2019-2020

L'année suivante, les étudiant·es continuent de se réorienter massivement depuis la PACES vers des licences ST, avec des flux plus réduits vers d'autres formations comme les DE du secteur sanitaire et social, les licences en SHS ou en DEG. Une tendance similaire se confirme avec les licences en arts, lettres et langues qui attirent un flux de réorientations vers des formations dans la même catégorie. Les flux venant des licences de droits, économie et gestion se retrouvent dans toutes les filières sauf celles en sciences expérimentales. Les BTS de rester une destination courante, pour tous les publics sauf ceux venant de PACES.

Figure 3 • Flux de réorientation primo-entrants (2019-2020)



Lecture : flux des élèves de la terminale (2019) à la réorientation (2020).

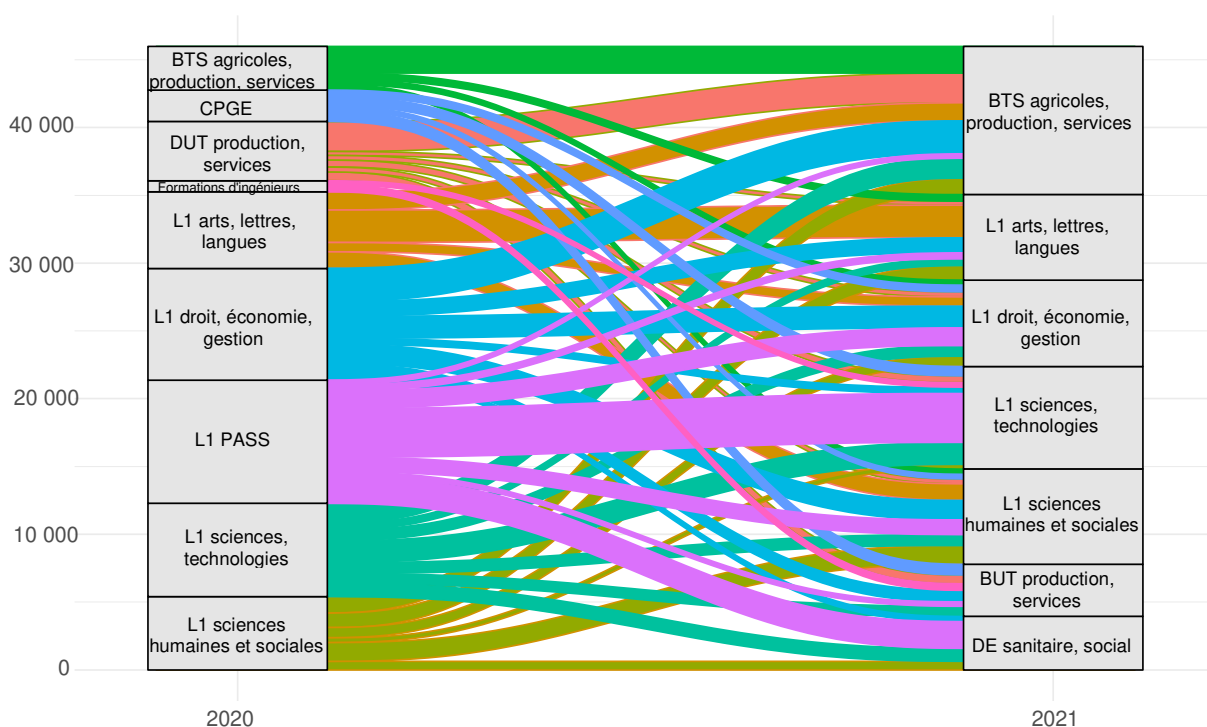
Champ : étudiant·es en réorientation via Parcoursup après une première année d'études supérieures.

Source : bases statistiques issues de l'application Parcoursup.

3.3.3. Année universitaire 2020-2021

En 2021, les flux vers les BTS se renforcent. Le changement des DUT au BUT ne change pas particulièrement le nombre ou le public accueilli. La première année de la licence PASS ne change pas radicalement les flux sortants avec toujours les mêmes finalités : les DE du secteur sanitaire et social et les licences de ST. Les étudiant·es en licences ALL se redirigent à nouveau vers des formations dans le même domaine, indiquant une stabilité dans leur choix. Les licences en DEG connaissent également toujours une forte réorientation vers des formations similaires tandis que les licences en sciences humaines et sociales continuent d'accueillir un public venant de toutes les formations.

Figure 4 • Flux de réorientation primo-entrants (2020-2021)



Lecture : flux des élèves de la terminale (2020) à la réorientation (2021).

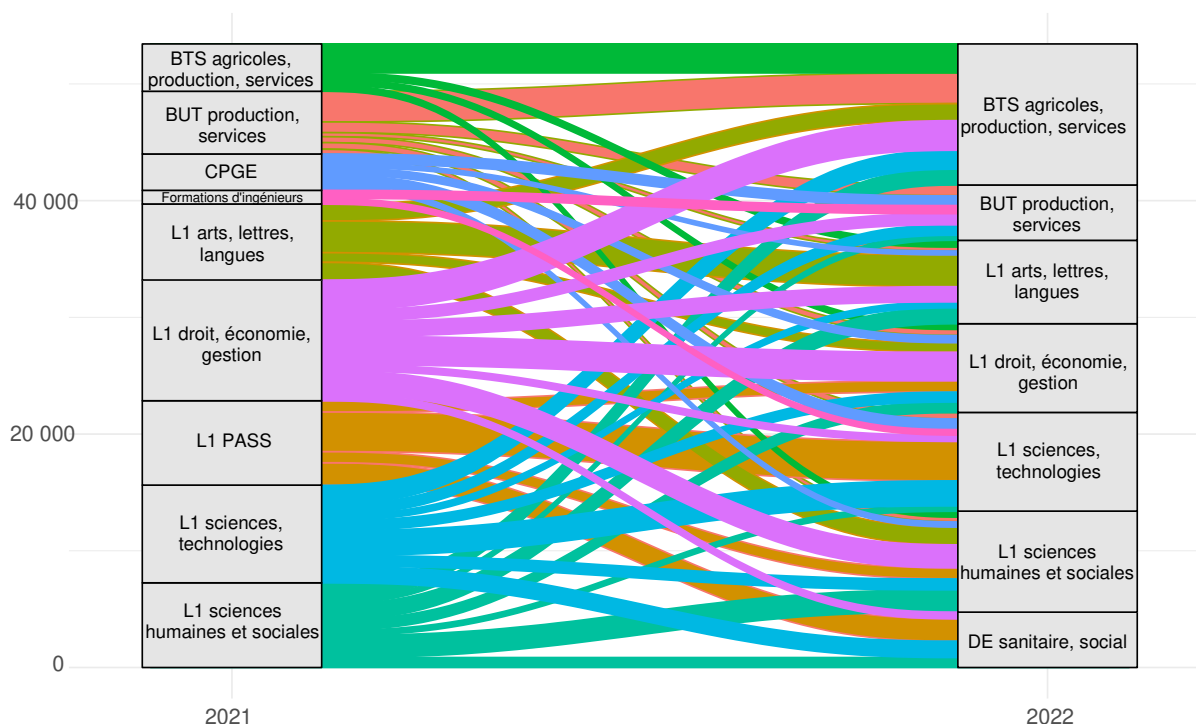
Champ : étudiant·es en réorientation via Parcoursup après une première année d'études supérieures.

Source : bases statistiques issues de l'application Parcoursup.

3.3.4. Année universitaire 2021-2022

En 2022, les flux vers les BTS continuent de prédominer. Les réorientations vers les BUT et les formations sanitaires et sociales restent stables. Comme les années précédentes, la stabilité des flux vers les licences ALL et DEG confirme que les étudiant-es cherchent souvent à se réorienter dans des domaines proches de leur formation initiale mais sous des modalités de formations différentes. Nouveauté de cette année, les flux de réorientation depuis la licence PASS se réduisent même si les cibles de la réorientation restent stables.

Figure 5 • Flux de réorientation primo-entrants (2021-2022)



Lecture : flux des élèves de la terminale (2021) à la réorientation (2022).

Champ : étudiant-es en réorientation via Parcoursup après une première année d'études supérieures.

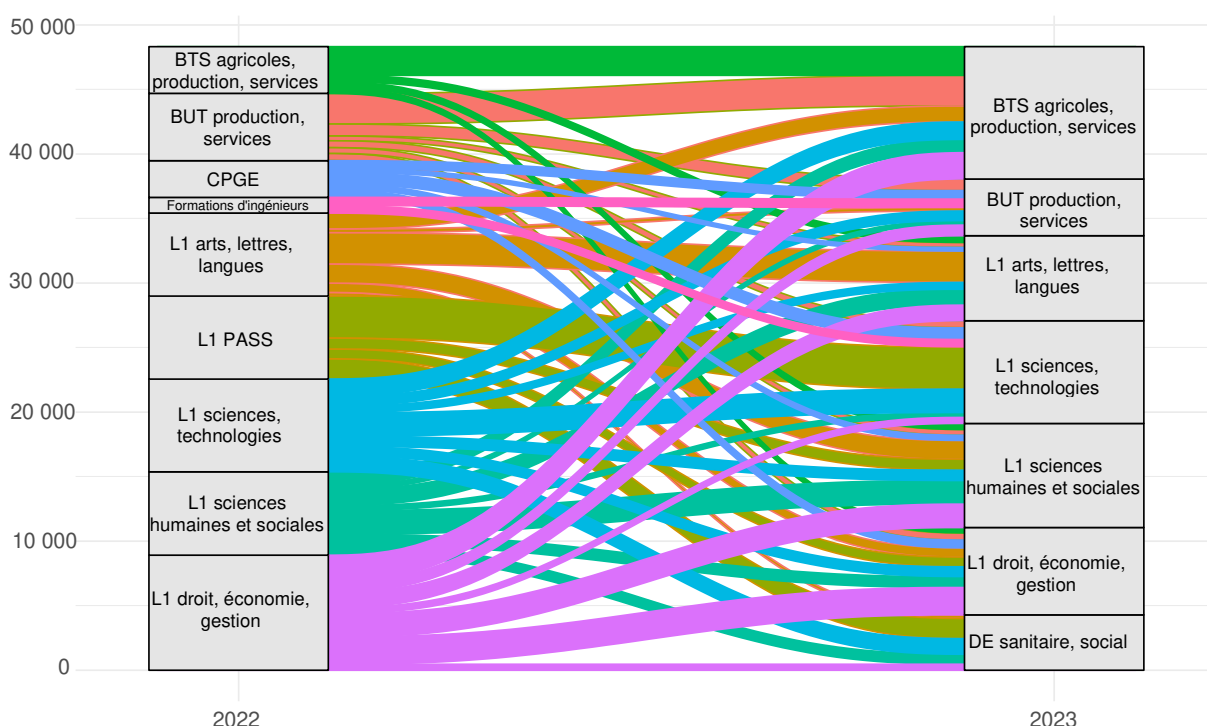
Source : bases statistiques issues de l'application Parcoursup.

3.3.5. Année universitaire 2022-2023

L'année 2022-2023 présente une tendance similaire, avec des réorientations dirigées en grand nombre vers des BTS qui continuent de dominer. La tendance visible depuis les années précédentes se confirme : une orientation des filières généralistes vers des formations professionnalisantes. De leur côté, les licences de Sciences et technologies constituent toujours un carrefour de réorientation importants que ce soit dans le sens de sortie ou d'entrée.

Les publics en licences en Arts, Lettres et Langues ainsi qu'en Droit, Économie, Gestion continuent de privilégier des formations dans ces mêmes domaines, soulignant ainsi un choix de réorientation mesuré et peu éloigné du parcours initial. Les licences en SHS continuent d'accueillir des publics de tout horizon, tandis que les étudiant·es de ces domaines s'orientent dans une pluralité de voies.

Figure 6 • Flux de réorientation primo-entrants (2022-2023)



Lecture : flux des élèves de la terminale (2022) à la réorientation (2023).

Champ : étudiant·es en réorientation via Parcoursup après une première année d'études supérieures.

Source : bases statistiques issues de l'application Parcoursup.

3.3.6. Interprétation générale des 5 années étudiées

Sur l'ensemble de la période de cinq ans, nous n'observons pas une différence significative dans les flux avec la mise en place de la PASS. Son fonctionnement et sa notoriété amenant toujours à de nombreux échecs en première année, le public tentant sa chance en PASS/PACES avant de se réorienter. La principale cible lors de ces réorientations reste les filières de sciences et technologies et des DE du secteur sanitaire et social. Chaque année, nous pouvons observer une volonté claire de rejoindre des parcours plus professionnalisants : les BTS, accueillent chaque année plus de candidat·es qu'ils n'en perdent, et sont la cible de nombreux parcours de réorientation venant des différentes filières. La transformation des DUT en BUT n'a pas radicalement changé les flux de réorientation, que ce soit en entrée ou en sortie. Les étudiant·es partant de PACES ou de licences en sciences et technologies montrent un certain attrait pour des domaines proches, bien qu'une proportion significative choisisse de se rediriger vers des formations davantage orientées vers la pratique (DUT, BTS, DE). De plus, les étudiant·es en licences montrent une stabilité dans leurs choix, se réorientant souvent vers des formations similaires à leur parcours initial. Enfin, la surreprésentation des filières universitaires dans les flux sortants de réorientation montre également la part de test que représente la première année d'études supérieures.

Conclusion

Les résultats de cette étude mettent en lumière l'interaction entre massification, réorientation scolaire et inégalités. L'évolution du nombre et des mécanismes de réorientation est une conséquence indirecte de la troisième vague de massification : à chaque fois qu'une digue saute, les flux se reportent un peu plus loin, tandis que les inégalités se maintiennent. La persistance de certaines inégalités (origines sociales, type de bac, mentions et PCS) au moment de la réorientation confirme les travaux antérieurs sur les déterminants de la réussite dans l'enseignement supérieur. L'approche longitudinale adoptée ici révèle également que la mobilité des étudiant-es suit un parcours indirect indiquant une certaine logique de filière : les flux par type de formations respectent une certaine stabilité d'une année à l'autre.

Si APB puis Parcoursup se sont imposés comme outils privilégiés de réorientation, leur rôle oscille entre dispositif d'accès à l'enseignement supérieur et outil d'orientation. L'intégration des étudiant-es en réorientation interroge l'égalité de traitement avec les néo-bacheliers. Par ailleurs, la possibilité de candidater tout en poursuivant son cursus actuel maintient plusieurs options ouvertes (réorientation, poursuite ou redoublement), complexifiant ainsi la gestion des capacités d'accueil.

Ces différents constats suggèrent que la première année d'études supérieures a évolué parallèlement à son public, son rôle s'éloigne d'un objectif de formation pour devenir un moment d'orientation sans pour autant réduire les inégalités de parcours scolaires.

Bibliographie

- Blanchard, M. & Cayouette-Remblière, J. (2016). *Sociologie de l'école*. Paris : La Découverte. <https://doi.org/10.3917/dec.blanc.2016.01>
- Bodin, R. & Millet, M. (2011). L'université, un espace de régulation. L'« abandon » dans les premiers cycles à l'aune de la socialisation universitaire. *Sociologie*, 2(3), 225-242. <https://doi.org/10.3917/socio.023.0225>
- Boudon, R. (1973). *L'Inégalité des chances*. Paris : Armand Colin.
- Bourdieu, P. & Passeron, J.-C. (1964). *Les Héritiers. Les étudiants et la culture*. Paris : Les Éditions de Minuit.
- Bourdieu, P. & Passeron, J.-C. (1970). *La Reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris : Les Éditions de Minuit.
- Crenshaw, K. (1989). Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory and Antiracist Politics. *University of Chicago Legal Forum*, 1989, 139-168.
- Déage, M. (2022). *Le baccalauréat par spécialités, vecteur de nouvelles inégalités d'accès aux études scientifiques ?* <https://shs.hal.science/halshs-04051136>
- DiPrete, T. A. & Eirich, G. M. (2006). Cumulative Advantage as a Mechanism for Inequality: A Review of Theoretical and Empirical Developments. *Annual Review of Sociology*, 32, 271-297. <https://doi.org/10.1146/annurev.soc.32.061604.123127>
- Dubet, F. (2019). Inégalités scolaires : Structures, processus et modèles de justice. *Revue européenne des sciences sociales*, 57(2), 111-136. <https://doi.org/10.4000/ress.5736>
- Duru-Bellat, M. (2024). Réussite et choix scolaires des jeunes : L'impact des modèles de genre. *Après-demain*, 69-70(1-2), 72-74. <https://doi.org/10.3917/apdem.069.0072>

- Duru-Bellat, M. & Kieffer, A. (2008). Du baccalauréat à l'enseignement supérieur en France : Déplacement et recomposition des inégalités. *Population*, 63(1), 123-157.
- Felouzis, G. (2020). *Les inégalités scolaires*. Paris : Presses Universitaires de France. <https://shs.cairn.info/les-inegalites-scolaires--9782715403536>
- Herbaut, E. (2020). Les inégalités d'accès à l'enseignement supérieur français : Avantages cumulatif et compensatoire au cours de l'enseignement secondaire. *Revue française de sociologie*, Vol. 60(4), 535-566. <https://doi.org/10.3917/rfs.604.0535>
- INSEE. (2024). *Professions et secteurs d'activité – Emploi, chômage, revenus du travail*. <https://www.insee.fr/fr/statistiques/7767045?sommaire=7767424>
- Kergoat, D. (1978). Ouvriers = ouvrières ? Propositions pour une articulation théorique de deux variables : Sexe et classe sociale. *Critiques de l'économie politique*, 5, 65-97.
- Lucas, S. R. (2001). Effectively Maintained Inequality: Education Transitions, Track Mobility, and Social Background Effects. *American Journal of Sociology*, 106(6), Article 6. <https://doi.org/10.1086/321300>
- Merle, P. (2000). Le concept de démocratisation de l'institution scolaire : Une typologie et sa mise à l'épreuve. *Population*, 55(1), 15-50. <https://doi.org/10.2307/1534764>
- Merton, R. K. (1968). *Social Theory and Social Structure*. New York : Simon and Schuster.
- Michaut, C. (2012). *Réussite, échec et abandon des études dans l'enseignement supérieur français : Quarante ans de recherche*. Louvain : De Boeck Supérieur.
- Rossignol-Brunet, M., Frouillou, L., Couto, M.-P. & Bugeja-Bloch, F. (2022). Ce que masquent les « nouveaux publics étudiants » : Les enjeux de la troisième massification de l'enseignement supérieur français. *Lien social et Politiques*, 89, 57-82. <https://doi.org/10.7202/1094548ar>

La pandémie de la COVID-19 et l'interruption des études : un moment de recomposition des inégalités de parcours dans l'enseignement postsecondaire ?

Benoît Laplante, Pierre Doray** et Marie-Pierre Lapointe-Garant****

Introduction

En mars 2020¹, le gouvernement fédéral et les gouvernements provinciaux du Canada, à l'instar de nombreux autres États, ont déployé une stratégie classique de lutte à la propagation du virus de la COVID-19, en décrétant le confinement sanitaire afin de la freiner. Il était interdit d'accéder aux lieux d'enseignement, aux espaces de socialisation et à la plupart des lieux de travail. La formation à distance (FAD) est devenue le principal mode d'enseignement. Les étudiant·es ont perdu leur travail (souvent à temps partiel, situation normale chez les étudiant·es québécois·es) et, avec lui, une part importante de leurs revenus. Leur situation économique aurait été encore pire si la prestation universelle d'urgence, octroyée par l'État fédéral aux personnes en chômage et aux étudiant·es sans emploi, n'avait pas été offerte dès le début de l'état d'urgence sanitaire.

La pandémie a conduit à modifier les fonctionnements institutionnel et éducatif du système d'éducation dans tous les ordres d'enseignement. En ce sens, les responsables et les intervenant·es éducatif·ves ont modifié les règles, les modes de fonctionnement et l'organisation pédagogiques des établissements scolaires, ce qui a entraîné des changements dans les pratiques quotidiennes pour les étudiant·es. De ce point de vue, il est possible de penser que les formes d'inégalité d'accès ont changé avec l'horizon éducatif des individus. Par ailleurs, les conditions de vie et d'études de ces derniers ont possiblement changé, ce qui peut aussi modifier les perspectives d'action et les projets éducatifs.

Dans l'enseignement postsecondaire, deux thèmes sont rapidement devenus majeurs au long du déroulement de la pandémie : les modes d'enseignement et d'apprentissage (en présentiel ou à distance) et la santé psychologique des intervenant·es et des étudiant·es. L'adaptation rapide et souvent improvisée à ces modes d'enseignement et d'apprentissage a contribué à accroître l'anxiété pour nombre de personnes déjà fragilisées par l'isolement.

1. Les crises et les inégalités éducatives

Il ressort des différentes approches de l'égalité ou des inégalités éducatives que leur production et leur reproduction tiennent à différentes dimensions. Une première regroupe celles qui relèvent ou structurent les systèmes éducatifs locaux. Nous pouvons penser aux politiques éducatives et aux actions publiques en la matière, comme aux facteurs qui modulent les situations scolaires à l'échelle des établissements ou des classes. Les inégalités tiennent aussi aux rapports sociaux et aux appartenances sociales qui font fluctuer la structure des capitaux détenus par les acteurs sociaux et leur famille. Finalement, les interactions entre ces deux dimensions modulent les inégalités. L'effet de politiques qui rendent plus accessibles certains programmes d'études crée des articulations entre les politiques et la situation de certains groupes sociaux.

L'accès aux ressources éducatives et la persévérance scolaire fluctuent selon les caractéristiques sociales et culturelles des étudiant·es et de leur famille (Lahire, 1994 ; Dubet, 2014 ; Duru-Bellat & Kieffer, 2008)

* Centre Urbanisation Culture Société, Institut national de la recherche scientifique (INRS, Montréal).

** Centre Interuniversitaire de Recherche sur la Science et la Technologie (CIRST, Montréal), Université du Québec à Montréal.

*** Chaire-réseau de recherche sur la jeunesse du Québec, Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke.

¹ La réalisation de cette communication est rendue possible par le soutien du Fonds de recherche du Québec - Société et Culture (FRQSC) et du Conseil de recherche en sciences humaines du Canada (CRSH).

ainsi que selon les traits des politiques éducatives et les actions des acteurs éducatifs. Il est de plus en plus clair que ces facteurs interagissent entre eux, ce que soulignent à la fois l'approche des inégalités en tant que système (Bihr & Pfefferkorn, 2021) et les approches intersectionnelles (Bilge & Hill Collins, 2023).

L'analyse de la pandémie et de ses effets est instructive, car elle introduit un élément supplémentaire : à savoir les effets de conjoncture sur l'action publique et sur les capacités d'agir des acteurs sociaux. Nous la considérons comme une crise majeure et donc comme un événement de grande ampleur qui a des effets perturbateurs sur les rapports sociaux, la vie quotidienne des acteurs sociaux et l'organisation des établissements et des institutions sociales, dans notre cas, les institutions éducatives (Brassard, 2020). En même temps, une crise majeure révèle aussi les failles du système et les inégalités sociales. Elle conduirait à une rupture des modes de viabilité de la vie sociale. Elle appelle des mesures d'urgence.

La pandémie est majeure par son étendue géographique. La crise est internationale et il est donc possible de reconstituer la trajectoire de son point d'origine aux multiples ramifications dans les différents continents. Elle est majeure par sa portée sociale. Elle n'est pas qu'un événement sanitaire, mais aussi une crise globale dans la mesure où l'ensemble des sphères d'activités de la vie quotidienne sont affectées qu'elles soient d'ordre culturel, politique, économique ou social. Cette globalité est souvent associée aux modes de gestion mis en œuvre pour réduire la propagation des effets négatifs.

Les crises majeures appellent une gestion de leurs effets et des interventions dont la portée est de même amplitude que le diagnostic. Ces interventions conduisent à des effets d'apprentissage de la part des organisations et des institutions sociales comme des acteurs sociaux. Ces apprentissages se font *in situ* et se traduisent par une croissance de la résilience sur une durée plus longue.

La pandémie a conduit à modifier les fonctionnements institutionnels et éducatifs du système d'éducation à tous les ordres d'enseignement. En ce sens, les responsables et les intervenant·es éducatif·ves ont modifié les règles, les modes de fonctionnement et l'organisation pédagogiques des établissements scolaires, bousculant les pratiques quotidiennes des étudiant·es et des enseignant·es. Les bouleversements furent nombreux :

- la fermeture précipitée des établissements scolaires qui est le volet éducatif de la fermeture sociale, qui comprenait également la fermeture de l'économie (conduit à la perte d'emploi de très nombreux étudiant·es et à l'installation du télétravail) et celle des activités culturelles et de loisir. L'accès aux établissements de santé a été très fortement réduit. Le degré de fermeture a fluctué au cours de la période ;
- cette fermeture allait de pair avec un contrôle plus général des déplacements (couvre-feu, interdiction des déplacements interrégionaux et des voyages internationaux) et des occasions possibles de propagation ;
- cette fermeture s'est accompagnée de la transformation des cours en présence en cours à distance. Ce passage a conduit pour plusieurs à la perte de l'éducation comme expérience incarnée et communautaire ;
- nous avons assisté à l'augmentation du niveau d'anxiété et de stress chez les étudiant·es et les intervenant·es.

L'entrée en pandémie s'est rapidement traduite par la nécessité de la gérer, autant que faire se peut, afin d'en contrôler la propagation. Cela fut l'occasion de constater plusieurs failles (Pündrich *et al.*, 2008 ; Bergeyron *et al.*, 2020) :

- la décision de restreindre les déplacements afin d'éviter la diffusion par la fermeture sociale a souligné les limites du filet de sécurité. Le gouvernement fédéral a créé une prestation pour soutenir les personnes en chômage et les étudiant·es qui ont connu une fragilisation économique ;
- le recours à la formation à distance a révélé des enjeux importants en matière de fracture numérique avec des inégalités régionales et sociales d'accès à Internet, du matériel informatique, des logiciels et applications et des compétences nécessaires pour un usage accru des technologies numériques ;
- les conditions d'utilisation de la formation à distance ont été inégales dans la mesure où les différents membres d'un ménage pouvaient se retrouver en concurrence pour leur usage ;

- la confrontation de différentes opinions sur l'origine de la pandémie et sur sa gestion, souvent associées avec de fausses nouvelles ou incorporées à des théories du complot ;
- il y a reproduction, voire amplification, des inégalités sociales (Aucejo *et al.*, 2020) entre différents groupes sociaux en termes d'accès aux ressources éducatives et de qualité des apprentissages.

En somme, les conditions de vie et les conditions d'études sont réunies pour fragiliser le rapport aux études des élèves et des étudiant-e-s, ce qui pouvait se traduire par la diminution de la poursuite des études, la croissance des « pauses » scolaires, l'augmentation du décrochage scolaire (temporaire ou permanent) et des parcours discontinus ou marqués par des changements d'orientation. Les discours publics font largement état des différentes appréhensions et des craintes quant à la qualité des apprentissages.

Notre communication s'inscrit dans cette perspective qui consiste à considérer les crises comme des moments de recomposition possible des parcours scolaires (accès + de persévérance scolaire + changement de direction) qui serait variable de la position sociale des étudiant-es et dont la portée le serait tout autant. La forme des inégalités d'accès aurait changé avec l'horizon éducatif des individus et les conditions de vie et d'études, ce qui peut aussi modifier les perspectives d'action et les projets éducatifs.

2. L'opérationnalisation

2.1. Les hypothèses

Nous nous intéressons à l'effet de la pandémie de la COVID-19 sur l'interruption des études postsecondaires. Nous présumons que la pandémie a augmenté le risque d'interrompre les études et nous nous concentrons sur la variation de cet effet qui est induite par les inégalités. Dans cette communication, nous nous concentrons sur l'inégalité liée à la position, dans la hiérarchie des établissements, de l'établissement postsecondaire fréquenté au moment de la pandémie. Nous supposons que le risque d'interruption varie en raison inverse de la position dans la hiérarchie.

Nous supposons que l'effet de la pandémie peut varier selon le sexe : nous présumons qu'il sera en moyenne moins élevé pour les femmes que pour les hommes. Nous admettons, sans faire d'hypothèse précise, que l'effet de la pandémie et le rôle que jouent les inégalités peuvent varier selon l'ordre d'enseignement, collégial ou universitaire, et, dans l'enseignement collégial, selon le type de programme, préuniversitaire ou technique.

2.2. L'approche

Notre approche repose, *mutatis mutandis*, sur l'approche utilisée pour estimer la surmortalité causée par la pandémie en comparant la mortalité qui survient au cours de chacun des mois de la pandémie à la moyenne de la mortalité au cours des mois correspondants des années précédentes (ISQ, 2020). Nous utilisons des données administratives pour suivre pendant plusieurs sessions ou trimestres les personnes qui ont entrepris un programme d'études postsecondaires à l'automne 2019 et nous les comparons aux personnes qui ont entrepris un programme similaire inscrites à l'automne 2013, 2014 ou 2015.

2.3. Les données

Nous utilisons des données extraites des bases de données administratives des ministères de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur du Québec (respectivement MEQ et MES). Les données administratives des deux ministères sont très détaillées et bien structurées. Chaque individu reçoit un matricule qu'il conserve tout au long de sa vie. Les bases contiennent de l'information sur le lieu de résidence de l'individu et sur chacun des établissements et des programmes où il a été inscrit, année par année dans l'enseignement préscolaire, primaire et secondaire, session par session dans l'enseignement collégial et trimestre par trimestre à l'université. Elles contiennent de l'information sur les cours suivis par l'individu et les résultats qu'il a obtenus, de même que sur les diplômes qu'il a reçus.

Les bases contiennent peu d'information sur les caractéristiques sociales et économiques de l'individu. On y trouve la date de naissance et le sexe de l'individu, le lieu où il est né et le lieu de naissance de ses parents ainsi que sa langue maternelle. On y trouve de l'information sur les difficultés d'apprentissage et les handicaps de l'individu qui ont été reconnus par l'administration scolaire.

Les données dont nous disposons permettent de reconstituer le parcours de chaque individu dans le système d'enseignement québécois à partir de sa première inscription, de l'éducation préscolaire à l'université, autant dans les établissements privés que dans les établissements publics. Lorsqu'on se concentre sur une étape du parcours – par exemple les études collégiales et l'université comme nous le faisons – on peut utiliser l'information sur les étapes antérieures – par exemple dans l'enseignement secondaire – pour étudier l'effet de celui-ci sur les étapes subséquentes.

Les bases des deux ministères ne contiennent aucune information sur l'origine sociale de l'individu : on n'y trouve rien sur le niveau d'éducation ou le revenu de ses parents.

2.4. L'échantillon

Nous utilisons un « échantillon » constitué de l'ensemble des personnes qui étaient inscrites pour la première fois dans un programme d'études postsecondaires dans un établissement québécois à l'automne 2013, 2014, 2015 ou 2019. Nous limitons l'analyse aux individus inscrits à temps plein dans un seul programme « ordinaire ». Au collège et à l'université, il est possible, dans certains cas, d'être inscrit à plus d'un programme à la fois. Au collège, il existe des programmes transitoires qui accueillent généralement des élèves qui n'ont pas encore choisi le programme auquel ils souhaitent s'inscrire ou qui n'ont pas encore obtenu le diplôme d'études secondaires. Tous ces cas s'éloignent suffisamment de la moyenne pour qu'on souhaite les écarter afin d'éviter des sources d'hétérogénéité difficiles à modéliser. Finalement, à l'université, nous nous limitons aux personnes inscrites dans un programme de premier cycle : la dynamique particulière des études aux cycles supérieurs impose de les étudier à part.

Nous écartons les personnes inscrites à temps partiel au début de leur études pour une raison technique liée à la nature du modèle statistique que nous utilisons. Le rythme d'obtention du diplôme est plus lent chez les étudiants inscrits à temps partiel que chez les étudiants inscrits à temps plein. L'obtention du diplôme retire l'étudiant du groupe à risque de l'interruption. L'obtention du diplôme est donc le mécanisme qui régit la censure à droite dans l'observation de l'interruption. Le modèle statistique postule que le mécanisme qui régit le phénomène observé – l'interruption – est indépendant du mécanisme qui régit ce qui perturbe son observation – l'obtention du diplôme.

2.5. Les variables

2.5.1. L'interruption

Les données administratives ne permettent pas de repérer directement l'abandon des études : elles permettent de repérer l'interruption qui se constate lorsque l'individu cesse de maintenir son inscription à un programme avant d'avoir obtenu le diplôme, ce qui indique qu'il l'a complété. Dans nos analyses, on interrompt ses études lorsqu'on cesse de s'inscrire avant d'avoir obtenu le diplôme. S'inscrire à un autre programme du même établissement en cours d'études – un mouvement latéral courant dans l'enseignement postsecondaire québécois – n'est pas interrompre ses études.

2.5.2. La hiérarchie des établissements

Il n'existe pas de classement officiel des établissements d'enseignement postsecondaires du Québec. Nous classons les universités selon la moyenne de la « cote de rendement au collégial » des candidats qu'elles avaient admis au trimestre d'automne 2019 (BIC 2020). Nous classons les collèges publics à partir du travail réalisé par C. Haeck (*Le Journal de Québec*, 2021), pour les publications du groupe Quebecor. Ce travail se concentre sur trois programmes préuniversitaires et 10 programmes techniques. Il propose deux classements pour chaque programme, le premier basé sur la proportion des élèves qui obtiennent le diplôme, et le second sur l'écart entre la valeur observée de la proportion des élèves qui obtiennent le diplôme et la valeur prédite de cette proportion en tenant compte principalement des résultats obtenus par les élèves dans

l'enseignement secondaire. Le second classement reflète la capacité relative du collège à faire réussir les élèves au-delà ou en-deçà de leurs aptitudes à la fin du secondaire. Nous utilisons le premier classement qui correspond plus étroitement à la position hiérarchique dont nous cherchons à estimer l'effet. Nous regroupons en cinq classes le rang moyen de chaque collège pour les programmes préuniversitaires et pour les programmes techniques. Les collèges privés sont regroupés et forment une classe distincte.

Dans cette étude, nous estimons également l'effet de l'âge de l'individu à la première inscription dans le programme, sachant *a priori* que le risque d'interrompre les études postsecondaires augmente en raison de l'âge auquel on les entreprend.

2.6. Le modèle

Nous estimons le taux d'interruption « de base » et les effets des variables indépendantes sur ce taux au moyen d'un modèle de Poisson par morceaux où chaque session ou trimestre est représenté par un morceau distinct. L'événement est l'interruption. L'individu inscrit dans un établissement est à risque de l'interrompre tant qu'il n'a pas obtenu le diplôme. Il interrompt ses études s'il cesse de s'y inscrire avant d'avoir obtenu le diplôme. Les collèges et les universités ont officiellement une session ou un trimestre d'été, mais sauf exception, les individus ne sont pas tenus de s'inscrire à leur programme pendant l'été et la très grande majorité ne le fait pas. On considère donc qu'un individu qui n'a pas obtenu le diplôme interrompt ses études s'il ne s'inscrit pas au trimestre d'hiver qui suit le trimestre d'automne, ou s'il ne s'inscrit pas au trimestre d'automne qui suit le trimestre d'hiver.

Nous estimons nos équations de manière qu'au sein de chacune, le taux « de base » soit estimé séparément pour le regroupement des cohortes de 2013 à 2015 et pour la cohorte des individus qui ont entrepris leur programme à l'automne 2019 et ont donc été frappés par la pandémie au cours de la deuxième partie de leur première année dans le programme. Cette manière de faire permet de localiser l'effet de la pandémie au sein de chaque session ou trimestre. Les effets des variables indépendantes sont estimés en présupposant qu'ils sont identiques pour toutes les cohortes.

3. Les résultats

Le tableau 1 contient les taux d'interruption « de base » bruts par session ou trimestre et les effets nets des deux variables indépendantes dont nous disposons au moment où les estimations ont été réalisées : l'âge au moment où l'individu entreprend son programme et le classement de l'établissement où il étudie. L'âge au début du programme augmente le risque d'interruption dans tous les cas de la même manière pour les garçons et les filles. L'effet varie peu, mais il est le plus faible dans les programmes techniques du collège et le plus élevé dans les programmes préuniversitaires. Le classement de l'établissement a l'effet attendu. Il réduit le risque à l'université où la position de l'établissement est mesurée par une quantité dont la valeur augmente selon la position. Au collège, le risque est le plus faible dans les établissements du quintile le plus élevé. Il augmente de manière à peu près régulière dans tous les cas, sauf pour les filles qui fréquentent un programme technique où la différence semble se résumer à celle qui oppose les établissements du premier quintile à tous les autres. Ce qui précède vaut pour les établissements publics : faute de mesure adéquate, les collèges privés sont regroupés en une seule modalité même s'il est de notoriété publique qu'ils ont eux aussi leur hiérarchie.

Les taux « de base » permettent de repérer les différences de calendrier entre les cohortes « témoin » et les cohortes affectées par la pandémie. Règle générale, les différences, lorsqu'elles existent, apparaissent dans le trimestre où a frappé la pandémie et dans celui qui le suit. Les autres différences se retrouvent pour la plupart dans les trimestres qui se situent au-delà de la durée normale des programmes types : au-delà de trois ans dans les programmes techniques du collège, au-delà de deux ans dans les programmes préuniversitaires et au-delà de trois ans dans les programmes du premier cycle universitaire. Cela dit, la différence n'est pas toujours celle qu'on attendait : par exemple, chez les filles inscrites dans un programme collégial technique, le risque est plus élevé dans la session où frappe la pandémie, mais plus faible à la session suivante.

Les graphiques de la figure 1 sont dérivés des taux « de base » du tableau 1 et sont plus faciles à interpréter que les taux eux-mêmes. Les trois graphiques de la partie supérieure présentent la proportion du groupe à risque – les individus qui, à chaque session ou trimestre n'ont pas encore obtenu le diplôme et n'ont pas encore interrompu leur programme – qui interrompt le programme. Les trois graphiques de la partie inférieure présentent la proportion du groupe à risque qui a interrompu son programme à la fin de chaque session ou trimestre. C'est la présentation des résultats qui se prête le mieux à l'interprétation.

La pandémie n'a pas eu d'effet notable sur l'interruption du programme chez les filles inscrites dans un programme collégial technique. La seule différence apparaît un an après la fin de la durée normale des études et suggère qu'au cours de ce trimestre, l'interruption était plus fréquente avant la pandémie. Les choses sont différentes pour les garçons. Dès le trimestre qui suit le début de la pandémie, l'interruption est plus fréquente chez les garçons inscrits dans un programme collégial technique frappés par la pandémie que chez ceux qui ont entrepris leurs études avant la pandémie. L'écart se maintient par la suite, ce qui suggère que l'effet de la pandémie s'est concentré au moment où la pandémie commençait.

La pandémie n'a pas eu d'effet chez les garçons inscrits dans un programme préuniversitaire. La seule différence apparaît au neuvième trimestre, un an après la fin normale d'un programme préuniversitaire. La pandémie semble avoir légèrement réduit l'interruption chez les filles inscrites dans un programme préuniversitaire, l'effet se concentrant au trimestre qui a suivi le début de la pandémie. L'écart, déjà léger, semble se résorber dans les trimestres qui se trouvent au-delà de la durée normale du programme.

La pandémie a réduit l'interruption chez les filles inscrites dans un programme universitaire, l'effet se concentrant à la session qui suit le début de la pandémie. La pandémie a eu un effet similaire chez les garçons, mais cet effet est moins marqué et disparaît au cours des sessions qui suivent la fin normale du programme.

4. Discussion

Les présents résultats conduisent à moduler quelque peu la portée de notre hypothèse, dans la mesure où l'effet de la pandémie ne semble pas très fort, tout en étant variable en fonction des facteurs observés. Ainsi, la proportion d'interruption chez les filles en formation technique n'est pas significativement différente entre les cohortes pré-pandémie et la cohorte entrée en septembre 2019, à nombre de sessions égal. Nous notons des interruptions au début de la pandémie, mais pas dans une proportion différente des cohortes précédentes. Toujours dans l'enseignement technique, la situation est quelque peu différente chez les garçons, alors que les taux d'interruption pour la cohorte de 2019 sont plus élevés que ceux des cohortes précédentes, laissant apparaître un effet de la pandémie.

Dans l'enseignement préuniversitaire, la situation est similaire, tant chez les filles que les garçons : il n'y a pas de différence des taux d'interruption entre les cohortes. Dans l'enseignement universitaire, les taux des garçons sont similaires entre cohortes alors que chez les filles les taux sont fort proches, sauf au dernier trimestre au cours duquel les interruptions « pandémie » sont plus élevées que les interruptions des cohortes pré-pandémie.

Notre analyse de la situation dans l'enseignement collégial fait apparaître que les interruptions sont particulièrement élevées à deux moments des parcours, pandémie ou non : en début de parcours scolaire (sessions ou trimestres hiver 2020 et printemps 2020 pour les personnes qui ont commencé leur scolarité en septembre 2019) et quand les études se prolongent au-delà des normes formelles de durée, soit 2 ans dans les études préuniversitaires et 3 ans dans l'enseignement technique.

Une hypothèse interprétative permettant de comprendre cet effet tient dans l'importance différenciée de la détention du diplôme pour l'insertion professionnelle selon les programmes et le secteur d'emploi. Nous savons que le recrutement des programmes techniques est largement genré et que dans de nombreux programmes fréquentés par les filles, la détention du diplôme est une obligation pour l'obtention d'un emploi. Cependant, dans les métiers masculins, cette obligation n'est pas aussi forte.

Les deux autres constats font référence à des processus ou des moments particuliers des parcours. Les intervenants de l'enseignement collégial, appuyé par la recherche, ont constaté que la transition du secon-

daire au collégial constituait une étape cruciale des parcours scolaires, en même temps qu'elle est fragile (Lafleur, 2019 ; Larose, 2019). Ce moment des parcours scolaires constitue une rupture du régime éducatif connu par les élèves et un moment d'apprentissage du métier d'étudiant, différent de celui d'élève. Il est aussi une épreuve de confirmation du choix de programmes et d'orientation qui se termine souvent par un désenchantement et un départ. Un indicateur de suivi des études collégiales est justement la réussite des cours au premier semestre, soulignant son importance dans la gestion des parcours et les interventions pour favoriser la réussite scolaire². De nombreux programmes, en particulier dans l'enseignement technique, ont été modifiés afin d'« adoucir » la transition.

Le second moment, le prolongement des études, est aussi un processus déjà connu des intervenant-es scolaires et les chercheur-es : plus les études s'allongent, plus le risque de les abandonner augmente (Laplante *et al.*, 2012). Ce phénomène peut être interprété comme un effet de découragement pour des motifs scolaires ou associés à une conciliation travail-famille-études rendue plus difficile avec le temps. Il est possible que la pandémie ait accentué ce processus, surtout à l'université, mais il existait déjà.

Les constats soulignent aussi des effets nets de trois variables. Le premier, cohérent avec le processus décrit au paragraphe précédent, indique que plus les étudiant-es sont âgé-es, plus le risque d'interrompre les études est élevé. Les deux autres variables décrivent l'effet de la situation de chaque établissement dans la hiérarchie des établissements dans leur ordre respectif. Dans l'enseignement technique, plus le positionnement de chaque établissement s'éloigne du premier rang (quintile 1), plus le risque d'interruption des études est grand chez les filles comme les garçons. Le fait d'étudier dans un collège privé augmente le risque d'interruption. Cela souligne un effet établissement sur la poursuite des études qui peut tenir à la carte des programmes offerts dans chaque établissement, mais aussi, dans le cas du privé à des politiques de sélection plus sévères. Cela est à vérifier. Dans l'enseignement préuniversitaire, l'effet de l'accentuation du risque d'interruption des filles est présent dans les cégeps du 4^e ou du 5^e quintile. Chez les garçons, le risque est proportionnel au positionnement dans la hiérarchie des établissements. Autre constat intéressant : étudier au privé réduit le risque d'interrompre ses études par rapport aux cégeps publics les plus réputés. En somme, le risque d'interrompre ses études varie selon le sexe. Est-ce à voir avec la composition genrée des programmes ? À l'université, le classement des universités a le même effet de réduire les interruptions selon le sexe. Plus l'université est située en haut de la hiérarchie, plus le risque diminue. Encore ici, il faudra se demander si cet effet n'est pas un effet de la composition sociale des programmes ou des politiques de sélection des universités.

5. Conclusion

Pour terminer, nous désirons formuler des commentaires plus généraux sur la dynamique éducative en période de pandémie.

Plusieurs des constats dégagés vont dans le même sens que ceux que nous avons dégagés dans une recherche antérieure (Laplante *et al.*, 2024) portant sur l'obtention d'un diplôme : les effets à court terme de la pandémie seraient faibles et variables. Les appréhensions au cours de la pandémie faisaient montre d'un regard pessimiste sur les parcours scolaires des étudiant-es, mais il semble que les mesures d'ajustement, d'accès à des équipements informatiques et de flexibilisation des études ont permis de dépasser certaines contraintes associées aux choix de gestion de la crise. Il est possible que davantage d'étudiant-es aient vécu leurs études sous le mode de l'épreuve, ce qu'indiquent les travaux sur l'augmentation de l'anxiété et du stress, mais ils et elles ont pu terminer leurs études.

En introduction, nous soulignons l'intérêt d'introduire les effets de conjoncture dans l'analyse des trajectoires institutionnelles comme des parcours individuels. Ces effets existent bien, mais en même temps, ils ne font pas disparaître pour autant les processus et les facteurs de modulation des parcours, certains permettant de les poursuivre, d'autres d'augmenter le risque d'abandonner.

² Pour constater de l'importance accordée à la transition et à la première session, consulter <https://www.reseauseussitemontreal.ca/dossiers-thematiques/transitions-scolaires/transition-secondaire-collegial/> et <https://regard360.shinyapps.io/plateforme/>

Bibliographie

- Aucejo, E. M., French, J., Ugalde Araya, M. P. & Zafar, B. (2020). The Impact of COVID-19 on Student Experiences and Expectations: Evidence from a Survey. *Journal of public Economics*, 191, 1-15. <https://doi.org/10.1016/j.jpubeco.2020.104271>
- Bergeron-Leclerc, C., Maltais, D., Cherblanc, J., Pouliot, E., Dion, J., Attard, V. & Blackburn, A. (2020). Les conséquences de la pandémie sur la santé biopsychosociale et spirituelle des étudiants et employés de l'Université du Québec à Chicoutimi. Dans J. Cherblanc, F. O. Dorais, C. Tremblay & S. Tremblay (dir.), *La COVID-19 : un fait social total. Perspectives historiques, politiques, sociales et humaines* (p. 133-144). Chicoutimi : Université du Québec à Chicoutimi.
- Bihr, A. & Pfefferkorn, R. (2021) *Le système des inégalités*. Paris : La Découverte.
- Bilge, S. & Hill Collins, P. (2023). *Intersectionnalité, une introduction*. Paris : Amsterdam Éditions.
- Brassard, N. (2020). COVID-19 et les retombées positives : l'autre côté de la médaille ! *Ad Machina*, 4, 25-38.
- Dubet, F. (2014). Quelle justice scolaire : dimensions et enjeux. *Éthique publique*, 11(1).
- Duru-Bellat, M. & Kieffer, A. (2008). Du baccalauréat à l'enseignement supérieur en France : déplacement et recomposition des inégalités. *Population*, 63(1), 123–157. <https://doi.org/10.3917/popu.801.0123>
- Haeck, C (2021). Voici notre outil pour comparer les cégeps. *Journal de Québec*, 13 février 2021 <https://www.journaldemontreal.com/2021/02/13/voici-notre-outil-pour-comparer-les-cegeps-1>
- Institut national de santé publique du Québec. (2020). Ligne du temps COVID-19 au Québec. <https://www.inspq.qc.ca/covid-19/donnees/ligne-du-temps>. Page consultée le 27 décembre 2021.
- Lafleur, T. (2019). *Le choc de la transition secondaire-collégial, une idée à revisiter, portail du réseau collégial du Québec*. Portail du réseau collégial du Québec. https://lescegeps.com/pedagogie/apprentissage_et_reussite_scolaire/le_choc_de_la_transition_secondaire_collegial_une_idee_a_revisiter
- Lahire, B. (1994). Les raisons de l'improbable : les formes populaires de la « réussite » à l'école élémentaire. Dans V. Guy (dir.), *L'éducation prisonnière de la forme scolaire ? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles* (p. 73-106). Lyon : PUL.
- Laplane, B., Doray, P., Kamanzi P. C. et Street, C. (2012) Les Retours aux études : une expression de l'éducation tout au long de la vie ? *Formation Emploi*, 120, 75-100.
- Larose, S., Duchesne, S., Litalien, D., Denault, A.-S. & Boivin, M. (2019). Adjustment Trajectories During the College Transition: Types, Personal and Family Antecedents, and Academic Outcomes. *Research in Higher Education*, 60, 684-710. <https://doi.org/10.1007/s11162-018-9538-7>
- Pündrich, A. P., Brunel, O. & Barin-Cruz, L. (2008). *La crise comme processus et comme événement : Analyse de deux études de cas*. Lyon : Université Jean Moulin.

Annexe

Les équations que nous estimons expriment le taux d'interruption de l'individu λ_t peuvent être écrites sous la forme

$$\ln(\lambda_t) = \sum_{i=1}^2 \sum_{j=2}^{11} C_i T_j \alpha_{ij} + \mathbf{x}\boldsymbol{\beta}$$

où λ_t est le taux d'interruption de l'individu de la cohorte, C_i à risque au trimestre ou à la session T_j et qui possède les caractéristiques représentées par le vecteur $\mathbf{x}$, ici l'âge auquel il a commencé son programme et la position de l'établissement qu'il fréquente dans la hiérarchie des établissements ; α_{ij} représente le taux « de base » de la cohorte C_i au trimestre ou à la session T_j – chaque α_{ij} étant un des morceaux du modèle de Poisson par morceaux – et $\boldsymbol{\beta}$ est le vecteur des coefficients associés aux variables du vecteur $\mathbf{x}$.

À partir des taux, on obtient la fonction répartition F_t – la proportion du groupe à risque qui a interrompu son programme depuis le début – et la fonction de densité f_t – la proportion du groupe à risque qui interrompt son programme au cours d'un trimestre ou d'une session – au moyen des identités suivantes, en passant par la fonction de séjour S_t , la proportion du groupe à risque qui n'a pas encore interrompu son programme :

$$S_t = S_{t-1}(1 - \lambda_t)$$

$$F_t = 1 - S_t \text{ et}$$

$$f_t = F_t - F_{t-1}.$$

Tableau 1 • Interruption du programme chez Individus qui ont entrepris un programme postsecondaire Québec selon la nature du programme, sexe et la cohorte de la première inscription

Modèle de Poisson par morceaux. Taux bruts par session ou trimestre et effets des variables indépendantes nets des taux par session ou trimestre

Cohorte	Collégial technique				Collégial préuniversitaire				Universitaire			
	Femmes		Hommes		Femmes		Hommes		Femmes		Hommes	
	Avant	COVID	Avant	COVID	Avant	COVID	Avant	COVID	Avant	COVID	Avant	COVID
SESSION AU COLLEGE OU TRIMESTRE A L'UNIVERSITE (TAUX DE BASE BRUTS)												
Hiver de la 1 ^{re} année	0,0584	0,0686***	0,0693	0,0917***	0,0315	0,0299	0,0513	0,0580***	0,0212	0,0183*	0,0254	0,0268
Été de la 1 ^{re} année	0,0520	0,0394***	0,0702	0,0720	0,0356	0,0265***	0,0636	0,0494***	0,0319	0,0257***	0,0415	0,0340***
Automne de la 2 ^e année	0,0017	0,0023	0,0022	0,0015	Masqué	Masqué	Masqué	Masqué	Masqué	Masqué	Masqué	Masqué
Hiver de la 2 ^e année	0,0333	0,0319	0,0461	0,0629***	0,0208	0,0190	0,0346	0,0391*	0,0096	0,0081	0,0130	0,0131
Été de la 2 ^e année	0,0386	0,0431	0,0530	0,0575	0,0412	0,0410	0,0580	0,0622	0,0148	0,0131	0,0204	0,0203
Automne de la 3 ^e année	0,0027	0,0024	0,0043	0,0046	0,0038	0,0051	0,0048	0,0048	0,0107	0,0113	0,0148	0,0155
Hiver de la 3 ^e année	0,0298	0,0358**	0,0442	0,0555***	0,0337	0,0390*	0,0526	0,0578	0,0065	0,0075	0,0104	0,0124
Été de la 3 ^e année	0,0733	0,0661	0,0906	0,0898	0,0516	0,0514	0,0723	0,0856**	0,0131	0,0148	0,0193	0,0210
Automne de la 4 ^e année	0,0139	0,0124	0,0178	0,0144	0,0115	0,0088	0,0145	0,0098*	0,0118	0,0166***	0,0143	0,0196***
Hiver de la 4 ^e année	0,1017	0,0560***	0,1207	0,0788***	0,1067	0,0696***	0,1351	0,0995***	0,0107	0,0647***	0,0143	0,0533***
EFFETS DES VARIABLES INDEPENDANTES NETS DES TAUX DE BASE												
Classement du collège selon la proportion de diplômés [Quintile le plus élevé]												
2 ^e quintile	1,267***		1,082*		1,062		1,074*					
3 ^e quintile	1,365***		1,087**		1,039		1,078*					
4 ^e quintile	1,531***		1,329***		1,072*		1,096***					
5 ^e quintile	1,295***		1,178***		1,518***		1,426***					
Collège privé	1,527***		1,280***		1,003		0,717***					
Classement de l'université									0,888***		0,877***	
Âge au début	1,029***		1,025***		1,089***		1,087***		1,056***		1,058***	

*** $p < 0,001$; ** $p < 0,01$; * $p < 0,05$.

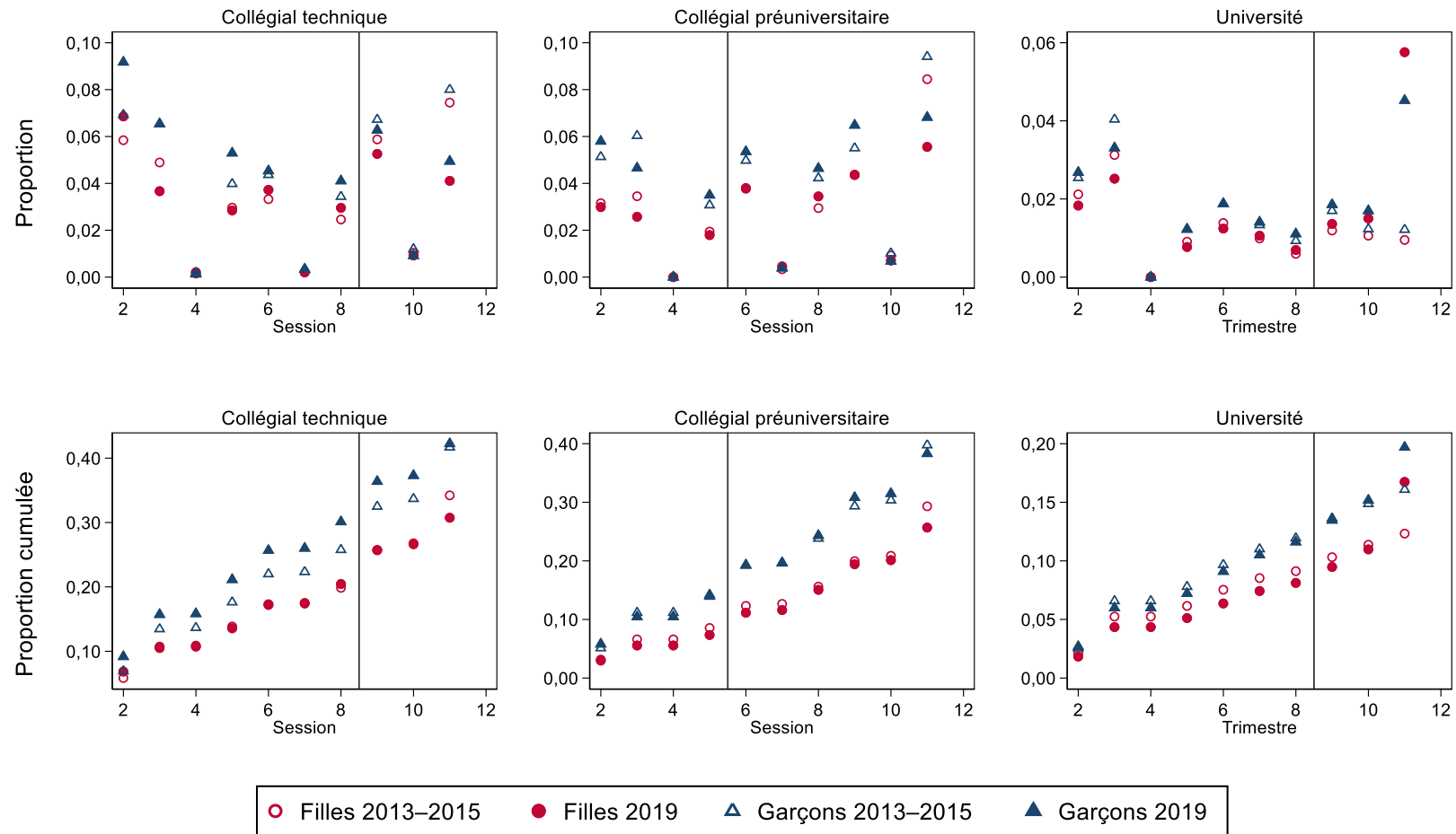
Note : les modalités de référence des variables qualitatives sont placées entre crochets. Le test sur le taux « de base » de la session ou du trimestre compare le taux de la cohorte affectés par la pandémie au taux moyen de trois cohortes plus anciennes qui ne l'ont pas été. La trame grise indique les sessions ou trimestres au-delà de la durée normale du programme type.

Lecture : le taux d'interruption des filles inscrites dans un programme technique de niveau collégial à l'hiver de la 1^{ère} année de leur fréquentation du programme était de 0,0249 dans les cohortes qui n'ont pas été affectées par la pandémie, mais de 0,0297 dans la cohorte affectée. Cette différence est « statistiquement significative » au seuil de 0,001. Les filles de la cohorte affectée par la pandémie ont donc été plus nombreuses à interrompre la fréquentation de leur programme à cette session que les filles des cohortes plus anciennes.

Source : données administratives des ministères de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur du Québec.

Figure 1 • Interruption du programme chez Individus qui ont entrepris un programme postsecondaire Québec selon la nature du programme, sexe et la cohorte de la première inscription

Proportion du groupe à risque qui interrompt son programme par session ou trimestre (densité) et proportion cumulée des interruptions (répartition) calculés à partir des taux de base bruts du tableau 1



Les sessions ou trimestres à droite de la ligne verticale se trouvent au-delà de la durée normale du programme type.

Source : données administratives des ministères de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur du Québec.

Céreq

Dépôt légal 2^e trimestre 2025

Chaque année depuis 1994, les journées du longitudinal (JDL) constituent un temps fort de la vie scientifique du Céreq. Elles sont coorganisées par le Céreq et un des centres associés de son réseau implantés dans des laboratoires ou des unités de recherche.

C'est le centre associé de Dijon, l'IREDU (Institut de recherche sur l'éducation, UR 7318), qui accueille les XXX^{es} journées autour de la thématique « Inégalités scolaires et professionnelles. Nouveaux regards ». Comment se forment et s'agrègent les inégalités tout au long des parcours scolaires et professionnels ? Comment mesurer et analyser les effets croisés des différentes formes d'inégalités ? Quelles nouvelles formes d'inégalités émergent dans le contexte éducatif et professionnel actuel ? Les opportunités offertes par l'approche longitudinale invitent plus particulièrement à questionner et à décortiquer cette sédimentation des inégalités, à la fois causes et conséquences, au sein des trajectoires scolaires et professionnelles.

Cette trentième édition des journées du longitudinal constitue une occasion privilégiée d'apporter de nouveaux regards sur ces phénomènes sociaux, en axant notamment la réflexion sur les sources et les effets de ces inégalités, sur les méthodologies employées pour les appréhender et sur les parcours et trajectoires qui les illustrent ou les confrontent.



*Établissement public national sous la tutelle
du ministère chargé de l'éducation
et du ministère chargé de l'emploi.*

DEPUIS 1971

- Mieux connaître les liens formation - emploi - travail.
- Un collectif scientifique au service de l'action publique.



- 12 centres associés sur le territoire et de nombreuses coopérations internationales

 **d'infos**
et tous les travaux

À explorer
www.cereq.fr



 **de 600 publications**
Accessibles librement