

# INTRODUCTION

**Philippe LEMISTRE**



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

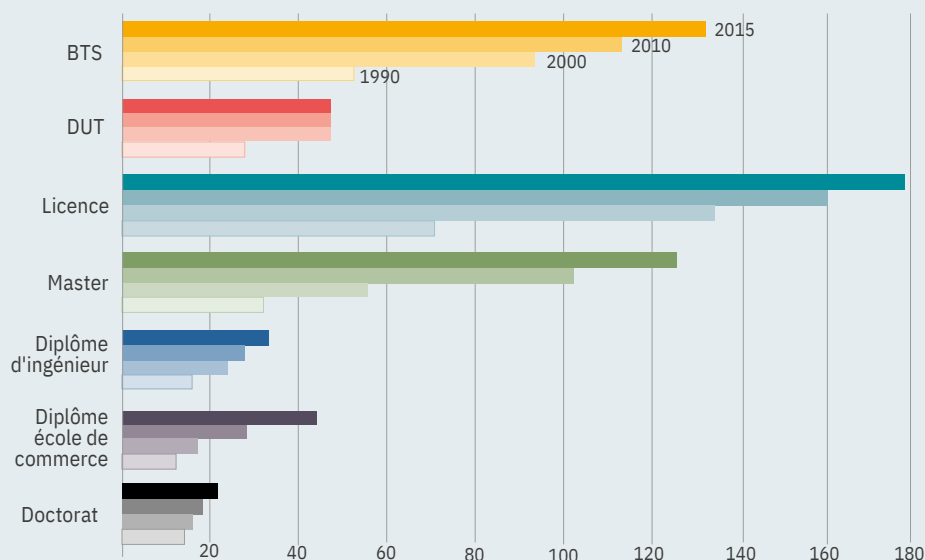
Les contributions à cet ouvrage sont issues des travaux du groupe de travail sur l'enseignement supérieur (GTES). Le GTES, créé par le Céreq en 1993, est un réseau d'échanges et de production sur les parcours de formation et d'insertion des inscrits de l'enseignement supérieur. Il réunit actuellement des chercheurs<sup>1</sup> et enseignants-chercheurs, des représentants de l'Observatoire national de la vie étudiante (OVE), des observatoires universitaires et régionaux, des membres de services du ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de l'Innovation (DGESIP et SIES), de l'agence ERASMUS + France, de l'Institut national de la jeunesse et de l'éducation populaire (Injep) et des chargés d'études du Céreq. Cet ouvrage reprend l'essentiel des travaux menés par le GTES de 2016 à 2019 (Calmand & Lemistre, 2019; Collet & Macaire, 2019; Canals & Landrier, 2019).

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

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

Graphique 1

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



Source : Insee.

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

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

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

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

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

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

---

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

## #BIBLIOGRAPHIE

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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



Toutes les publications du Céreq sur  
[www.cereq.fr](http://www.cereq.fr)