



HAL
open science

Les expériences étudiantes professionnalisantes : diversité et effets sur les parcours

Alexie Robert

► **To cite this version:**

Alexie Robert. Les expériences étudiantes professionnalisantes : diversité et effets sur les parcours. Céreq, 22, 99 p., 2023, Céreq Echanges, 978-2-11-172447-1. halshs-04358494

HAL Id: halshs-04358494

<https://shs.hal.science/halshs-04358494v1>

Submitted on 21 Dec 2023

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 - NoDerivatives 4.0 International License



RÉPUBLIQUE
FRANÇAISE

*Liberté
Égalité
Fraternité*

Céreq ÉCHANGES

22
2023

Les expériences
étudiantes
professionnalisantes:
diversité et effets sur les
parcours

Groupe de travail sur l'enseignement supérieur
(GTES)

Alexie ROBERT (coordinatrice)



Sommaire

Introduction	5
<i>Alexie Robert</i>	
L'esprit d'entreprendre dans l'enseignement supérieur : origine et perspective	9
<i>Stéphanie Favreau et Hélène Robic</i>	
Les formations à l'entrepreneuriat à l'Université de Lille : quels avantages sur l'insertion professionnelle ?	21
<i>Catherine Béduwé, Nathalie Jacob et Alexie Robert</i>	
Accès au statut d'indépendant des sortants de l'enseignement supérieur : déterminants, parcours et conditions d'emploi	37
<i>Catherine Béduwé et Alexie Robert</i>	
Salariés, (micro)entrepreneurs ou sans contrat : l'activité rémunérée des étudiant-es au prisme de leurs statuts d'emploi	55
<i>Élise Tenret et Élise Verney</i>	
L'alternance en master, quel effet propre sur l'insertion ?	69
<i>Xavier Collet</i>	
Le développement de l'apprentissage dans l'enseignement supérieur.	81
L'insertion professionnelle des ex-apprentis reste-t-elle plus favorable dans la durée ?	
<i>Benoît Cart et Marie-Hélène Toutin</i>	

Introduction générale - Les expériences professionnalisantes en cours d'études dans l'enseignement supérieur

Alexie Robert*

Depuis plusieurs décennies, les politiques publiques successives ont contribué au développement de la professionnalisation de l'enseignement supérieur afin d'améliorer l'insertion professionnelle des étudiants (Gayraud *et al.*, 2011 ; Lemistre et Mora, 2016 ; Glaymann et Maillard, 2021). Cette professionnalisation passe aussi bien par une meilleure adaptation des formations aux besoins de l'économie et des attentes du marché du travail, que par la généralisation des dispositifs d'accompagnement des étudiants, afin d'améliorer leur employabilité et leurs chances d'accès à un emploi de qualité. Les incitations à développer l'expérience professionnelle des étudiants, en lien avec leur cursus universitaire (alternance, stages, entrepreneuriat étudiant, etc.) ou non (travail étudiant, année de césure, service civique, activités associatives, etc.), et la capacité des étudiants à se saisir de ces opportunités et à les accumuler tout au long de leur parcours de formation sont au cœur de la professionnalisation de l'enseignement supérieur. Désormais, « *c'est moins la formation en elle-même que l'ensemble du parcours de l'étudiant qui est susceptible de témoigner, en sa faveur ou en sa défaveur, de l'accumulation plus ou moins grande et variée d'éléments de professionnalisation* » (Mora, 2017). Et les études menées, notamment *via* le dispositif des enquêtes Génération, montrent que la diversité et l'accumulation plus ou moins grande d'éléments de professionnalisation acquis par l'étudiant au fil de ses études ont effectivement un impact sur sa trajectoire d'insertion professionnelle ultérieure (Béduwé et Mora, 2017).

Cette approche de la professionnalisation et son évaluation en termes d'insertion professionnelle nécessitent toutefois de bien connaître les enjeux formatifs, les publics sélectionnés et le type de marché du travail visé par chacun des éléments éventuellement professionnalisants d'un parcours (Béduwé *et al.*, 2019). Qui plus est, l'évolution de la législation, aussi bien au sein du système de formation que du système d'emploi, rend précieuse l'actualisation de ces connaissances.

Les six contributions réunies dans cet ouvrage proposent d'éclairer deux formes particulières de professionnalisation des parcours de formation dans l'enseignement supérieur : l'alternance et l'entrepreneuriat. Les analyses produites cherchent à évaluer l'impact de ces éléments de parcours sur la réussite universitaire ou les conditions d'insertion professionnelle des étudiants. Elles s'appuient sur des enquêtes locales originales (Universités de Rennes et Lille) ou nationales (enquête Conditions de vie de l'Observatoire de la vie étudiante, enquêtes Génération du Centre d'études et de recherches sur les qualifications) ou encore sur la compilation de travaux et données administratives du ministère de l'Enseignement supérieur et de la recherche. Elles ont été menées dans le cadre du groupe de travail sur l'enseignement supérieur (GTES), porté par le Centre d'études et de recherches sur les qualifications (Céreq). Réseau d'échanges et de production, le GTES s'intéresse aux parcours de formation et d'insertion professionnelle des inscrits dans l'enseignement supérieur.

L'apprentissage dans l'enseignement supérieur est autorisé depuis la réforme Seguin de 1987, mais il connaît un véritable développement à partir de 1995, soutenu par plusieurs réformes consécutives (Cart *et al.*, 2018). La dernière, la loi du 5 septembre 2018 pour la liberté de choisir son avenir professionnel, se donne comme objectif d'attirer de nouveaux publics intéressés par l'acquis de savoirs professionnels, la connaissance du monde de l'entreprise et la possibilité d'avoir un revenu pour financer leurs études. Ces réformes ont également profondément transformé l'apprentissage et plus largement l'alternance, en définissant un nouveau cadre législatif empreint d'une logique de « marché », de « qualité » et de « flexibilité », pour mieux répondre aux besoins de compétences des entreprises (Cart et Toutin, *infra*, chap.6). L'évaluation de cette forme de professionnalisation, et notamment son avantage comparatif au moment de l'insertion, est complexe (Rose, 2018). Elle a donné lieu à de nombreux travaux (par ex. Beaupère *et al.*, 2017 ; Merlin et Wierup, 2022) aux

* Céreq.

résultats parfois contradictoires, auxquels viennent s'ajouter les contributions de Xavier Collet, Benoit Cart et Marie-Hélène Toutin dans cet ouvrage.

Le développement de formations à l'entrepreneuriat dans l'enseignement supérieur date du début des années 2000, fortement soutenu par des politiques ministérielles successives. En 2013, les Pôles étudiants pour l'innovation, le transfert et l'entrepreneuriat (PÉPITE), le diplôme étudiant-entrepreneur (D2E) et le statut national d'étudiant entrepreneur (SNEE) ont été créés. Ensuite, en 2019, le ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (MESR) a présenté un plan pour généraliser l'enseignement de l'entrepreneuriat à tous les niveaux et dans toutes les spécialités de l'enseignement supérieur. Ces formations prennent différentes formes allant de la sensibilisation aux carrières d'indépendant au soutien pédagogique et même financier d'étudiants porteurs de projet, en passant par des enseignements spécifiques dispensés au sein des diplômes ou transversaux aux formations. En voulant sensibiliser 100 % des étudiants à « l'esprit d'entreprendre », l'objectif affiché est de « permettre à chacun d'être acteur de son propre destin et de développer des compétences utiles tout au long de la vie » (exemple : créativité, innovation, prise de risques, capacité de programmer et de gérer des projets, etc.) (MESR, 2019 ; Meige *et al.*, 2019). Ces compétences, même si elles sont au cœur de la création d'une activité entrepreneuriale, se veulent plus généralement un levier pour l'insertion professionnelle. Deux contributions, celle de Stéphanie Favreau et Hélène Robic, et celle de Catherine Béduwé, Nathalie Jacob et Alexie Robert sont consacrées à cette nouvelle forme de professionnalisation.

En parallèle de ces changements dans la formation, du côté du marché du travail, la création du statut d'auto-entrepreneur en 2008, entré en vigueur au 1^{er} janvier 2009 et requalifié micro-entrepreneur fin 2014, facilite l'accès au travail indépendant, notamment chez les jeunes, comme le montre la contribution de Catherine Béduwé et Alexie Robert. Ce nouveau statut soutient également la montée en puissance des plateformes d'emploi, s'adressant pour certaines spécifiquement aux étudiants, renouvelant ainsi les formes du travail étudiant comme le soulignent Elise Tenret et Elise Verley dans cet ouvrage.

La première contribution de **Stéphanie Favreau et Hélène Robic** offre une rétrospective historique de la façon dont la volonté de développer l'esprit d'entreprendre s'est déployée dans les établissements de l'enseignement supérieur depuis le début des années 2000. Pour cela, elles s'appuient sur des articles de recherche, des rapports, des dossiers de presse, des documents officiels sur le contenu des plans mis en place par le gouvernement et des données du ministère de l'Enseignement supérieur. D'abord porté par quelques initiatives individuelles, le développement de l'esprit d'entreprendre dans l'enseignement supérieur s'est vu, à la faveur d'un contexte politique national et international incitant à réformer les systèmes économique et éducatif, porté au rang de dispositif national déployé sur l'ensemble du territoire. Malgré une forme de disparité dans sa mise en œuvre, atténuée par les mesures du plan Esprit d'entreprendre, les auteures montrent, à travers les projets entrepreneuriaux portés par les étudiants mais aussi en lien avec les changements économiques et sociaux intervenus depuis le début des années 2000, les évolutions de ce dispositif, susceptible aujourd'hui de trouver une place dans le paysage de l'enseignement supérieur. Même si un nombre encore faible d'étudiants sont sensibilisés à l'entrepreneuriat ou porteurs de projets entrepreneuriaux, ils incarnent les nouvelles attentes de la jeunesse vis-à-vis des défis environnementaux et sociétaux.

La contribution suivante de **Catherine Béduwé, Nathalie Jacob et Alexie Robert** tente d'analyser l'effet de cette politique de développement des formations à l'entrepreneuriat dans un contexte territorial donné, celui de l'université de Lille, engagé de longue date dans l'entrepreneuriat. Après avoir décrit l'historique et le contexte du développement des formations à l'entrepreneuriat à l'université de Lille, les auteures s'intéressent au profil des diplômés d'un master en 2018 qui se sont formés à l'entrepreneuriat, puis au rôle de cette formation sur leurs débuts professionnels. Les données sont issues de l'enquête du ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de l'Innovation sur l'insertion professionnelle des diplômés d'un master de l'université de Lille en 2018, réalisée par l'Observatoire de la direction des formations de l'université de Lille en décembre 2020 et à laquelle des questions spécifiques sur l'entrepreneuriat ont été ajoutées. Si les formations à l'entrepreneuriat sont loin d'être une condition nécessaire pour s'installer à son compte dans les trois ans, elles en facilitent néanmoins l'accès. Les jeunes devenus indépendants apparaissent par ailleurs plus satisfaits des missions qu'ils ont à accomplir que les salariés. Enfin ces formations permettent aux jeunes salariés qui les ont suivies d'obtenir des rémunérations légèrement supérieures, ce qui prouverait une reconnaissance de leurs compétences entrepreneuriales par le marché.

Dans la troisième contribution, **Catherine Béduwé et Alexie Robert** se penchent sur l'accès au statut d'indépendant des sortants de l'enseignement supérieur en 2010 au cours de leurs 7 premières années de vie professionnelle (enquête Génération 2010). Trois dimensions sont étudiées : les déterminants de l'installation à son compte, les parcours professionnels de ceux qui s'installent et le rôle de l'existence d'un projet antérieur dans cette installation et enfin les conditions de travail et le ressenti des jeunes qui se sont installés en tant qu'auto-entrepreneur. Portée par la création du statut d'auto-entrepreneur en 2010, la part des jeunes indépendants augmente au fil des 7 ans pour s'établir à 8 %. Cette installation peut succéder à de premières expériences en emploi salarié, pas nécessairement précaires, et correspond souvent à un projet développé en amont mais qui a mis un peu de temps à se concrétiser. Le statut d'auto-entrepreneur, déclaré par un tiers des indépendants au bout de 7 ans, semble satisfaire une majorité de jeunes (86 %). Rien dans leurs parcours professionnels et leur situation professionnelle ne laisse entrevoir des difficultés particulières, ce qui les oppose aux salariés en emploi à durée déterminée et, encore plus, aux jeunes en recherche d'emploi à 7 ans. Ils ont par ailleurs des situations d'emploi et des ressentis très comparables à ceux des indépendants classiques et, comme eux, déclarent massivement se réaliser professionnellement. Ce qui laisse penser que ce statut, offrant encore peu de protection sociale, correspond à des situations plus voulues que contraintes pour ces jeunes diplômés de niveau bac+2 à bac+5.

La contribution d'**Elise Tenret et Elise Verley** apporte un éclairage sur l'activité rémunérée des étudiants au prisme du statut de leur emploi étudiant. Elle s'appuie sur l'enquête Conditions de vie des étudiants de l'Observatoire national de la vie étudiante (OVE) conduite en 2020. Au-delà du nombre d'heures travaillées ou du lien avec les études, le statut de l'emploi occupé pendant les études, révélateur de certaines conditions de travail, joue un rôle significatif dans la réussite des études. La flexibilité permise par le statut d'auto-entrepreneur est plébiscitée par les étudiants, y voyant la possibilité d'une meilleure conciliation entre le travail et les études. Les étudiants travaillant avec ce statut sont souvent fortement dotés en ressources scolaires et les moins dépendants des revenus de leur activité, de même que ceux déclarant ne pas avoir de contrat de travail. Les étudiants les plus dépendants du revenu de leur emploi ont plus souvent recours à un contrat de salarié classique, lequel s'associe paradoxalement à une plus grande précarité studieuse et se révèle davantage susceptible de mettre en péril la réussite des études.

La contribution de **Xavier Collet** s'intéresse aux profils et motivations des étudiants de master en alternance à l'université de Rennes 1 (devenue université de Rennes depuis le 1^{er} janvier 2023) puis à leur insertion dans le monde du travail. Ces trajectoires professionnelles sont comparées à celles des diplômés non alternants issus des sept mentions offrant les deux types de parcours. Les données sont issues de l'agrégation des cinq dernières promotions (2013 à 2017) de diplômés de master à l'université de Rennes 1 interrogées dans le cadre des enquêtes Insertion professionnelle du ministère de l'Enseignement supérieur. Cette comparaison montre que les alternants ne bénéficient pas plus souvent de « l'effet contact » (embauche directe dans l'entreprise où s'est effectuée l'alternance) que les non-alternants ayant réalisé un stage long à la fin de leur master. Ensuite, à caractéristiques égales, les non-alternants obtiennent aussi souvent un « emploi de qualité » que les alternants, à savoir : emploi de niveau cadre, en CDI et salaire supérieur à 2 000 euros. Les écarts observés en statistiques descriptives renvoient à des spécificités de l'offre de formation, du bassin d'emploi et des caractéristiques sociodémographiques. L'alternance a en revanche un effet positif sur la probabilité d'être satisfait de son emploi en termes de responsabilités et, dans une moindre mesure, de sa rémunération. Un résultat qui souligne l'importance d'aller au-delà des mesures objectives dans ce type d'analyse.

Dans la dernière contribution de l'ouvrage, **Benoit Cart et Marie-Hélène Toutin** abordent également la question des effets de l'alternance, plus spécifiquement de l'apprentissage, sur l'insertion professionnelle des jeunes, mais sur un champ d'étude plus large et à plus long terme. Les données sont celles de l'enquête Génération 2010 auprès des diplômés sortis en 2010 aux niveaux bac+2 à bac+5 et suivis pendant 7 ans. Les résultats montrent que, si les ex-apprentis bénéficient d'un avantage indéniable en matière d'insertion professionnelle, cet avantage a tendance à se réduire avec l'avancée de la carrière. Il est aussi à nuancer selon les niveaux et groupes de spécialités de la formation suivie. L'accès à l'emploi pérenne après les premières années de vie active apparaît surtout déterminé par des caractéristiques individuelles, telles que le genre et la classe sociale d'origine, caractéristiques qui favorisent également le fait d'entrer en apprentissage dans l'enseignement supérieur. Ce constat amène les auteurs à s'interroger sur le bien-fondé du développement de l'apprentissage dans l'enseignement supérieur.

Bibliographie :

- Beaupère, N., Collet, X. & Issehnane, S. (2017). L'alternance à l'université, quel effet propre sur l'insertion ? *Formation emploi*, 138, 79-97.
- Béduwé, C. & Mora, V. (2017) De la professionnalité des étudiants à leur employabilité, n'y a-t-il qu'un pas ? *Formation emploi*, 138.
- 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, 67-80.
- Cart, B., Léné, A. & Toutin-Trelcat, M.-H. (2018). À l'aube de la réforme de la formation professionnelle, retour sur 20 ans d'insertion des apprentis, *Céreq Bref*, 370, 4 p.
- Gayraud, L., Simon-Zarca, G. & Soldano, C. (2011). *Universités : Les défis de la professionnalisation*, Marseille : Céreq, coll. « Nef » (n° 46).
- Glaymann, D. & Maillard, F. (2021). Introduction. Les apories de la professionnalisation des formations initiales, *Formation emploi*, 156.
- Lemistre, P. & Mora, V. (2016), Introduction générale. Professionnalisation des publics et des parcours à l'université : de quoi s'agit-il ? Dans P. Lemistre (coord.) & V. Mora (coord.), *Professionnalisation des publics et des parcours à l'université. Groupe de travail sur l'enseignement supérieur*, Marseille : Céreq, coll. « Échanges », (n° 3).
- Meige, A., Gillard, C. & Perrey P. (2019). *La formation de l'esprit entrepreneur. Évaluation du plan PEPITE en faveur de l'entrepreneuriat étudiant. Recommandations pour un passage à l'échelle*. Rapport à madame la ministre de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de l'Innovation, 2018-108.
- MESR (2019), *L'esprit d'entreprendre*, dossier de presse.
- Merlin, F. & Wierup, E.-L. (2022), Sortants du supérieur : le niveau de diplôme ne résume pas les trajectoires d'insertion, *Céreq Bref*, 426.
- Mohib, N. & Guillon, S. (dir.). (2018). *La professionnalisation en débat : entre intentions et réalisations*, Bruxelles, Peter Lang.
- Mora, V. (2017). Point sur : La professionnalisation dans l'enseignement supérieur, Céreq : <https://www.cereq.fr/point-sur-la-professionnalisation-dans-lenseignement-superieur>
- Rose, J. (2018). La professionnalisation des formations supérieures : facettes multiples et effets incertains. *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, Hors-série n° 6, 59-70.

L'esprit d'entreprendre dans l'enseignement supérieur : origine et perspective

Stéphanie Favreau*, Hélène Robic*

Introduction

La volonté d'introduire et de développer l'esprit d'entreprendre des étudiants dans l'enseignement supérieur s'inscrit dans la continuité des transformations que l'université connaît depuis le milieu des années 1980. S'il faudra attendre la loi relative aux Libertés et aux responsabilités des universités (LRU) de 2007 pour voir l'orientation et l'insertion professionnelle officiellement définies comme des missions de l'université, la loi Savary de 1984, transformant les EPCSC¹ en EPSCP², portait déjà en elle cette volonté d'ouvrir les universités sur le monde extérieur et tout particulièrement sur le monde économique, lui-même en pleine mutation. Au cours de la décennie 1990-2000, cette volonté politique de transformer l'université s'inscrit dans un contexte où se croisent crise économique et massification de l'enseignement supérieur. Dans la foulée de la modernisation industrielle et du développement du secteur tertiaire, la montée générale du niveau de qualification apparaît comme une solution pour faire face à l'inflation du taux de chômage des jeunes et répondre aux nouveaux besoins de l'économie. À ce moment charnière, c'est donc bien en tant qu'outil au service de la politique économique qu'est envisagée la réforme de l'institution universitaire. Cette position est emblématique du nouveau rôle de régulateur qu'endosse l'État dans ce contexte.

Parallèlement à cette politique nationale, en 1992, la signature du traité de Maastricht signe l'avènement de l'Union européenne en lieu et place de la Communauté économique européenne. La volonté des États membres est de s'unir pour rivaliser avec d'autres puissances mondiales et notamment avec les États-Unis : « *Le prodigieux succès de l'économie américaine sous Clinton de 1995 à 2000 et notamment le modèle de la Silicon Valley vont faire rêver les élites européennes* » (Demeulemeester, 2013). C'est en écho à ce que porte ce modèle que l'Union européenne va faire naître la stratégie de Lisbonne qui vise à faire de l'Union européenne l'économie de la connaissance la plus dynamique et la plus compétitive du monde. Le Conseil européen de mars 2000 précise cette stratégie en définissant « *les nouvelles compétences de base dont l'éducation et la formation tout au long de la vie doivent permettre l'acquisition* »³. Celles-ci sont relatives aux technologies de l'information, aux langues étrangères, à la culture technique, à l'esprit d'entreprendre et aux aptitudes sociales. L'esprit d'entreprendre qui nous occupera ici y est caractérisé comme « *l'esprit d'initiative et d'entreprise qui consiste en la capacité de passer des idées aux actes. Il suppose créativité, innovation et prise de risques, ainsi que la capacité de programmer et de gérer des projets en vue de la réalisation d'objectifs. L'individu est conscient du contexte dans lequel s'inscrit son travail et est en mesure de saisir les occasions qui se présentent. Il est le fondement de l'acquisition de qualifications et de connaissances plus spécifiques dont ont besoin tous ceux qui créent une activité sociale ou commerciale ou qui y contribuent* ».

Dans une telle perspective l'université occupe une place centrale et le lien innovation-recherche apparaît comme déterminant dans la réussite du projet européen. Cette stratégie est cohérente avec les conclusions de la conférence de Bologne qui, en 1999, actait de la nécessité d'harmoniser l'espace européen de la recherche et de l'enseignement supérieur pour faciliter la mobilité des étudiants mais aussi rendre plus lisible et visible les formations et les diplômes dans les différents pays. Cela se traduira notamment par l'apparition des crédits ECTS dans les maquettes de formation, la mise en place du système de formation en 3 cycles de licence, master et doctorat, celle du programme Erasmus, mais aussi l'attention croissante portée aux classements internationaux⁴.

* Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche (MESR).

¹ Établissement public à caractère scientifique et culturel.

² Établissements publics à caractère scientifique, culturel et professionnel.

³ Sur ce point voir le site du Parlement européen qui mentionnent les conclusions du Conseil européen de mars 2000 : https://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_fr.htm

⁴ Sur ce point, voir les travaux de Musselin (2017).

L'enseignement supérieur est donc encouragé à participer à la mission « *d'armer les futurs travailleurs en vue de leur insertion sur un marché du travail de plus en plus globalisé et tendu* » (Demeulemeester, 2013) mais aussi instable et éloigné du modèle de l'emploi fixe à temps plein. Les réformes entendent « *moderniser le modèle social européen en investissant dans les ressources humaines et en créant un état social actif* ». Pour le dire autrement, « *c'est l'employabilité de chacun et son aptitude à la construire en permanence qui lui permettront [d'échapper] à l'exclusion sociale* » (Demeulemeester, 2013). L'individu est mis en position de responsabilité vis-à-vis de sa propre employabilité. En regard des orientations politiques de l'Union européenne tout citoyen se doit désormais d'être « *l'entrepreneur de sa vie* » (Boissin et al., 2011).

C'est dans ce contexte qu'on va voir apparaître au début des années 2000 les premières maisons de l'entrepreneuriat sur les campus. La création d'entreprise apparaît alors non seulement comme une nouvelle voie d'insertion professionnelle possible pour les jeunes diplômés, mais encore comme la voie à encourager pour « *sauver l'économie* » (Fayolle, 1999). À travers une courte rétrospective de la façon dont la volonté de développer l'esprit d'entreprendre des étudiants s'est déployée dans les établissements depuis le début des années 2000, on verra comment l'institution et les étudiants se sont approprié cette volonté. On verra en effet à travers l'évolution de cette politique publique que l'influence des modèles étrangers s'exerce toujours sous couvert d'un processus de transposition et d'adaptation au contexte qui les accueille (Chevalier, 2019). Autrement dit, l'apparition et la pérennisation des dispositifs d'éducation à l'esprit d'entreprendre, dont l'introduction dans l'enseignement supérieur est directement liée au tournant néolibéral adopté sous l'influence du succès du modèle économique américain, n'a été possible qu'en vertu d'une adaptation aux us et coutumes de l'univers académique dans son ensemble (Chambard, 2019).

On situera d'abord le travail des quelques acteurs principalement issus des filières d'économie, droit et gestion qui sont à l'origine des premières initiatives (1). On verra ensuite la façon dont ces initiatives ont trouvé auprès des gouvernements successifs un écho favorable à la mise en place de différents plans nationaux visant à structurer le dispositif (2). À travers les projets présentés par les étudiants mais aussi en lien avec les changements économiques et sociaux intervenus depuis le début des années 2000, on verra enfin comment ce dispositif a évolué et est aujourd'hui susceptible de trouver une place au sein de l'institution (3).

1. Une première décennie d'installation (2000-2009)

Les premières initiatives à l'origine de la création des maisons de l'entrepreneuriat ont été prises par les enseignants issus de la filière de droit, économie et gestion. Avant de décrire plus précisément les objectifs et l'organisation de ces premières expérimentations il est donc utile d'explicitier ce lien entre la transformation de cette filière académique et l'émergence du dispositif destiné à développer l'esprit d'entreprendre chez les étudiants. À travers la mise en avant de la figure de l'entrepreneur, se devine une accointance entre les acteurs politiques et certains acteurs du champ académique. Plus qu'un choc des cultures, c'est bien à l'installation d'une politique publique que cette accointance a mené.

1.1. La transformation de la filière droit, économie, gestion

Le développement de l'esprit d'entreprendre ou de la « *citoyenneté active* » pour reprendre les termes de la Commission européenne est directement lié aux transformations de l'économie et plus particulièrement à l'émergence du modèle de la société de la connaissance en Europe au début des années 2000. Dans ce contexte, la mobilisation des concepts d'adaptabilité ou encore d'agilité est de mise et « *les régulations liées au droit du travail [sont] considérées comme autant de carcans étatiques et de normes trop nombreuses et trop lourdes empêchant la prise de risque et la flexibilité qui doivent [désormais] être au cœur du gouvernement des travailleurs dans l'entreprise* » (Willemez, 2020). C'est de cette façon qu'apparaît aussi le discours présentant la réforme du droit du travail comme la clé d'installation de « *la nouvelle raison du monde* » (Willemez, 2020) dans tous les domaines. Nombreux sont les rapports auxquels participent certains universitaires qui, avancent que « *si le travail et l'emploi sont en crise, c'est parce que le droit du travail crée des rigidités trop importantes* » (Willemez, 2020). Ce n'est donc pas uniquement le champ de l'économie qui se transforme au milieu des années 80, c'est aussi le champ académique qui y est associé, et en premier lieu la filière droit, économie, gestion, et avec lui la conjoncture intellectuelle dominante. « *Le tournant*

entrepreneurial du droit du travail est d'abord le résultat d'un projet politique, appuyé sur l'expertise d'économistes mais aussi de juristes » (Willemez, 2020). On peut ici avoir en tête les analyses du juriste et historien du droit Gérard Lyon-Caen qui montraient comment les évolutions de l'économie moderne et tout particulièrement le tournant néolibéral des années 80 ont profondément transformé la place et le sens du droit du travail dans la société (Lyon-Caen, 2004). Ces analyses ont par la suite été mises en lien avec la transformation des programmes de formation des facultés de droit, d'économie et de gestion elles-mêmes⁵.

Le tournant néolibéral, directement lié au tournant entrepreneurial, est à l'origine d'un renversement de logique autour duquel une partie de la communauté universitaire a en effet tendance à se rassembler. C'est ainsi sur la base d'un discours presque « sans adversaire » (Willemez, 2020) que s'est installée, jusque dans les programmes de formation universitaire, l'idée qu'il est nécessaire de développer chez tous les citoyens et particulièrement chez les jeunes, un esprit d'entreprendre. Autrement dit, le changement de paradigme économique insufflé par le tournant néolibéral, s'il n'a pas emporté l'adhésion de l'ensemble de la communauté universitaire, a néanmoins directement influencé l'apparition et le développement de formations à l'esprit d'entreprendre dans l'enseignement supérieur et plus largement le référentiel (Boussaguet *et al.*, 2019) qui caractérise l'ensemble de la société.

1.2. L'apparition des maisons de l'entrepreneuriat

Ce détour par une mise en contexte historique permet de resituer les formules présentes tant dans les premiers rapports d'experts sur le sujet⁶ que dans les articles des enseignants porteurs du projet⁷ ou encore dans les dossiers de presse du ministère de l'Enseignement supérieur⁸. Mais si les acteurs du champ politique et une partie de ceux du champ académique étaient donc convaincus de la nécessité de développer chez les jeunes un esprit d'entreprendre, le défi de convaincre les jeunes eux-mêmes restait encore entier, notamment dans les filières plus éloignées des transformations caractéristiques de la filière citée ci-dessus.

Il est intéressant de se pencher désormais sur la façon dont se sont concrètement mises en œuvre les premières actions de sensibilisation sur les campus et de suivre la façon dont cette politique publique s'est peu à peu structurée et amendée pour gagner en efficience.

Les premières maisons de l'entrepreneuriat sont apparues sur le campus de Grenoble. Ancien bassin industriel, il incarne le territoire type au cœur duquel les transformations de l'économie trouvaient un ancrage concret. En 2001, cinq établissements décident de développer ce projet commun regroupant université de sciences, de lettres et langues, de sciences sociales, un Institut national polytechnique et une école supérieure de commerce. L'objectif initial se décline en trois missions assurées en mobilisant des pédagogies dites innovantes : sensibiliser à l'entrepreneuriat, former les étudiants volontaires et les accompagner en leur donnant toutes les informations utiles à leur projet spécifique, y compris en les mettant en lien avec des acteurs économiques sur le territoire. Le mot *maison* est choisi dans l'idée de renvoyer l'image d'une « *structure conviviale, accueillante, communautaire, solidaire, productrice de valeur et d'une culture* » (Boissin *et al.*, 2011). Les porteurs du projet reconnaissent que dans un premier temps il s'agissait moins de « *créer des entrepreneurs ou d'accroître le démarrage de nouvelles entreprises que de développer auprès des étudiants l'esprit d'entreprendre, en particulier entreprendre sa vie notamment son insertion économique et sociale, son insertion professionnelle* » (Boissin *et al.*, 2011).

Si cette initiative a pu servir de modèle et générer l'apparition d'autres maisons de l'entrepreneuriat sur d'autres campus, il est toutefois apparu que le positionnement de ces structures comme cellules d'appui ou centres de ressources à disposition des seuls étudiants volontaires ne permettait pas d'envisager un passage à l'échelle nationale. Ainsi, entre 2004 et 2009, ce sont seulement 2000 étudiants qui ont participé aux actions des maisons de l'entrepreneuriat.

Dans un contexte politiquement favorable au développement de l'esprit d'entreprendre et tout particulièrement en regard de la mise en œuvre de la LRU, les initiateurs vont pouvoir compter sur le soutien des acteurs politiques pour mettre en place des plans nationaux favorisant le déploiement du dispositif sur l'ensemble du

⁵ Notamment par Willemez (2020).

⁶ Voir par exemple le rapport Fayolle (1999).

⁷ Voir par exemple l'article de Boissin & Schieb-Bienfait (2011).

⁸ Voir les différents dossiers de presse disponibles à cette adresse : bit.ly/3L9PyEj

territoire. Du point de vue de l'analyse des politiques publiques, on peut dire que cette première phase d'émergence a été pleinement captée par le politique.

2. La mise en œuvre de plans nationaux en faveur de l'entrepreneuriat étudiant (2010-2018)

Avant de présenter la configuration actuelle du Plan esprit d'entreprendre (PEE) et surtout la façon dont de nouvelles évolutions économiques et sociales amènent peut-être aujourd'hui à en repenser les orientations et objectifs initiaux, il est intéressant de revenir sur les deux principaux plans nationaux lancés en 2010 puis en 2014 dans la continuité des premières maisons de l'entrepreneuriat. On notera qu'au-delà des alternances politiques, l'opinion dominante sur laquelle il fait fond, à savoir qu'il est nécessaire de développer l'esprit d'entreprendre chez les jeunes pour dynamiser l'économie, ne variera pas. C'est donc bien comme élément essentiel du « référentiel » (Boussaguet *et al.*, 2019), entendu comme l'expression d'un rapport au monde caractéristique d'une société donnée, que le dispositif va se structurer en tant que politique publique à part entière. Initialement porté par des politiques néolibérales généralement associées aux gouvernements de droite à qui l'initiative des débuts est apparue comme une opportunité de mettre à l'agenda politique l'exécution d'un plan national, l'inscription dans la loi ESR de 2013, par le gouvernement socialiste, de nouvelles dispositions destinées à faciliter le recours au dispositif par les étudiants montre que la figure de l'entrepreneur fait bien désormais partie du « nouveau récit légitimateur » (Galluzzo, 2023) des transformations impulsées au début des années 2000. Ainsi, quelle que soit l'orientation politique des gouvernements en place, le développement de l'entrepreneuriat étudiant fait l'objet d'un soutien ministériel et apparaît comme un incontournable des politiques publiques de l'enseignement supérieur en regard du contexte socioéconomique dans lequel il s'inscrit.

2.1 La création des pôles entrepreneuriat étudiant (PEE) (2010-2013)

Les deux limites principales qui étaient apparues aux créateurs des maisons de l'entrepreneuriat étaient relatives à la trop faible part d'étudiants touchés et au défaut de partage politique qui rendait difficile une véritable collaboration entre des institutions parfois culturellement très différentes au sein d'une même structure sur un territoire donné. La distinction était apparue assez nette entre les universités et les écoles notamment. Pour tenter de pallier ces faiblesses et dans la continuité de la LRU de 2007, la ministre de l'Enseignement supérieur annonce, fin 2009, la mise en place, dès la rentrée 2010, d'un Plan d'action nationale entrepreneuriat étudiant. Ce plan, cofinancé par le ministère de l'Enseignement supérieur, la direction générale des entreprises du ministère des Finances et la Caisse des dépôts et consignations (CDC) à hauteur de 3M€ (dont 2,4M€ pour l'enseignement supérieur), prévoit la création de pôles entrepreneuriat étudiant afin d'offrir aux étudiants un accompagnement à la culture entrepreneuriale, la nomination de référents entrepreneuriat en charge du conseil et de l'orientation des étudiants en matière de création d'entreprise dans chaque établissement, la sensibilisation de tous les étudiants à l'entrepreneuriat à compter de 2012, et une coordination nationale du plan pour suivre la mise en œuvre des mesures, centraliser et diffuser les bonnes pratiques.

Un appel à projets est lancé dès 2010 pour créer les 20 premiers pôles entrepreneuriat étudiants répartis sur tout le territoire qui s'inscriront souvent dans le même périmètre que les PRES⁹ mis en place par la loi de programmation pour la recherche de 2006 et avec lesquelles ils partagent le même objectif de favoriser les collaborations inter-établissements et d'être plus ouverts sur les acteurs économiques du territoire. On notera la transformation des *maisons* en *pôles* pour s'éloigner de l'idée d'une structure relativement close sur elle-même. La volonté de développer l'esprit d'entreprendre chez les étudiants ne relève plus d'une initiative relativement confidentielle et cachée mais bien d'une politique déployée à l'échelle nationale assumant la volonté d'ouvrir l'université sur le monde de l'entreprise et de diffuser la figure de l'individu « entrepreneur de soi ».

⁹ Pôles de recherche et d'enseignement supérieur.

En 2012, le constat qui s'impose est que le plan PEE a montré qu'il était possible de faire entrer l'entrepreneuriat dans toutes les filières et surtout que les étudiants étaient demandeurs¹⁰.

Près de 150 000 des 960 000 étudiants des établissements se situant dans le périmètre d'un PEE avaient bénéficié d'un module lié à l'activité de ce PEE : 75 000 d'entre eux ont suivi un module d'information, 48 000 un module de sensibilisation destinés à travailler sur les représentations associées à l'entrepreneuriat, 15 000 un module de spécialisation et près de 8 000 ont obtenu un diplôme dans le domaine de l'entrepreneuriat et de l'innovation. 75 % des établissements ont répondu positivement à la demande de désignation d'un référent « entrepreneuriat »¹¹.

Un réseau s'est aussi structuré entre les établissements et les échanges de pratiques ont été amorcés. Cependant, le rapport de la Cour des comptes (2012) met l'accent sur la faible visibilité des référents à l'entrepreneuriat au sein des établissements (seulement 25 % des enseignants connaissent leur existence), et sur le nombre limité d'étudiants accompagnés sur leur projet (2 %). Enfin, parmi les 18-24 ans, 37 % en 2012¹² disaient vouloir créer leur entreprise, dans les faits, seuls 3 % passaient à l'acte et « *devenir créateur d'entreprise restait un parcours atypique en France, notamment chez les jeunes diplômés* » (Boissin et al., 2011).

2.2. Le Plan étudiant pour innovation, le transfert et l'entrepreneuriat (Pépité) (2014-2018)

En 2013, l'alternance politique est l'occasion d'organiser un premier retour d'expérience sur la mise en place de ces pôles directement auprès des usagers. Dans cette perspective le ministère de l'enseignement supérieur commande un nouveau rapport et organise des Assises de l'entrepreneuriat étudiant. Plusieurs enseignements seront retenus dont notamment la nécessité de rendre plus nombreuses, attractives et concrètes les formations à l'entrepreneuriat dans les établissements. Cela passera par la mise en place dans tous les programmes de formation de méthodes pédagogiques dites actives qui encouragent les étudiants à collaborer autour d'un projet commun. À cet égard il est intéressant de noter que si c'est bien la prise d'initiative et l'attitude active qui sont valorisées, ce n'est pas d'abord et essentiellement l'initiative individuelle. Les projets sont portés par plusieurs individus parfois issus de filières de formation différentes. Le modèle est celui de la collaboration interdisciplinaire et non plus tant celui du génie solitaire.

Ces assises donneront lieu à la mise en place dès 2014 d'un nouveau Plan étudiant pour l'innovation, le transfert et l'entrepreneuriat (Pépité) articulé autour de 4 mesures principales que sont : la généralisation des formations à l'entrepreneuriat et à l'innovation dans toutes les filières dès la licence, le lancement d'un appel à projets pour la constitution d'une trentaine de pôles sur l'ensemble du territoire, la création, qui était apparue comme très attendue par les étudiants au cours des assises en question, d'un statut national d'étudiant entrepreneur pour les porteurs de projets et enfin la création du prix Tremplin Entrepreneuriat étudiant (aujourd'hui devenu prix Pépité) qui apporte un soutien financier aux meilleurs projets présentés par les étudiants ou jeunes diplômés. Le budget consacré à ce plan par le ministère est de 4,6 M€ contre 2,4 M€ lors du précédent plan.

La loi ESR de 2013 actera deux autres modifications. D'une part, l'article 31 reconnaît la formation à l'entrepreneuriat comme l'un des objectifs des formations de l'enseignement supérieur et d'autre part, les PRES sont remplacés par les COMUE¹³ qui ont également vocation à fédérer différents établissements au sein d'un même territoire, mais qui ont la particularité d'être dotées d'une gouvernance en propre. Ce sont donc de nouveaux types d'établissements qui vont, comme les pôles Pépité, dans le sens d'une structuration de leur action à l'échelle territoriale.

Dans la mise en œuvre du plan, il est intéressant de noter que si les objectifs initiaux restent les mêmes, il s'agit désormais d'offrir un parcours entrepreneurial à tous les étudiants. Toutefois les actions et moyens qui y sont associés s'affinent en fonction des niveaux de formation.

¹⁰ Sur ce point, voir les études de l'Agence pour la création d'entreprises (APCE).

¹¹ Voir le rapport de la Cour des comptes, *Les dispositifs de soutien à la création d'entreprises*, 2012.

¹² Cette proportion sera de 46 % en 2015, Le Rudulier (2016), p. 137.

¹³ Communautés d'universités et d'établissements qui sont des établissements publics à caractère scientifique, culturel et professionnel (EPSCP).

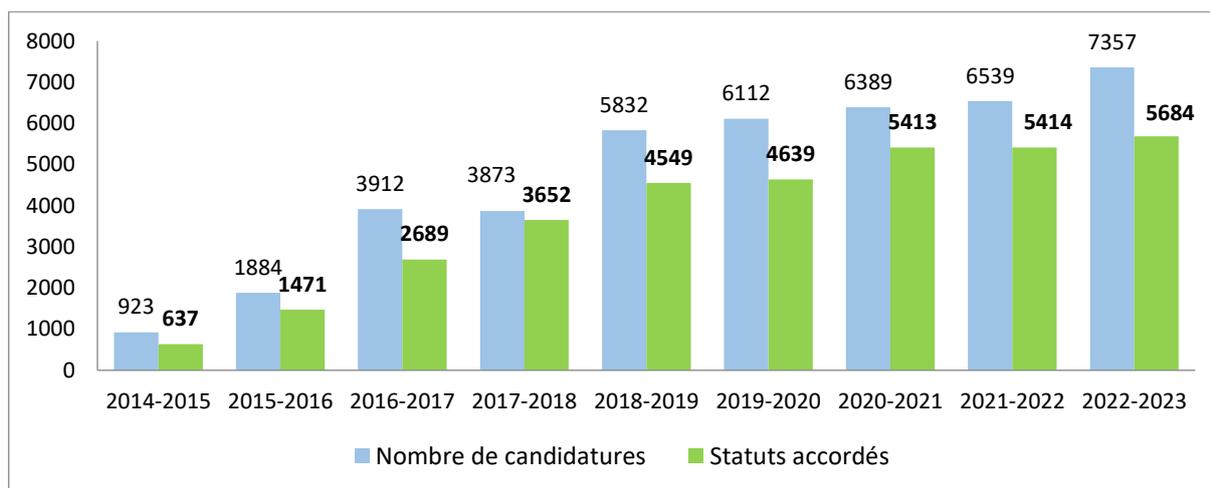
Au niveau licence, c'est avant tout un effet « stimulant » (Boissin, 2014) qui est recherché. On reste le plus souvent sur une volonté de sensibiliser les étudiants volontaires. Tout étudiant qui le souhaite doit pouvoir bénéficier de deux UE en entrepreneuriat et innovation sur les trois ans de sa licence. Ces UE permettront de valider des crédits ECTS. Au niveau master et doctorat, il s'agit en revanche de « favoriser le passage à l'acte » (Boissin, 2014). Là aussi, tout étudiant qui le souhaite doit pouvoir suivre 2 UE sur le sujet, ces dernières étant plus opérationnelles qu'en Licence et orientées vers la préparation et le lancement d'un projet menant à un accompagnement spécifique sous le statut d'étudiant entrepreneur avec la validation possible d'un diplôme d'université (DU) Création d'entreprises innovantes et entrepreneuriat.

Il s'agit aussi de « repérer les Master ou formations équivalentes qui débouchent très fréquemment sur l'acte entrepreneurial. » Cette action concerne en particulier « les formations pouvant conduire à l'exercice libéral d'une activité (médecin, avocat, expert-comptable, artiste...) » (Boissin, 2014).

À l'épreuve du réel, les objectifs initiaux s'affinent. Il n'est plus tant question de développer l'esprit d'entreprendre chez tous les étudiants de façon à transformer l'université dans son ensemble que de venir concrètement en aide à ceux qui souhaitent s'engager dans cette voie. De même, il s'agit aussi désormais de tenir compte, dans un contexte de « papy-boom des dirigeants, de l'augmentation du besoin en reprise et transmission d'entreprise, y compris au niveau bac+2, par exemple dans le secteur de l'artisanat. C'est ce qui donnera naissance à l'expérimentation *Entreprendre en apprentissage bac+2* » (Boissin, 2014) pour les bacs professionnels. Enfin certains avantages sont accordés aux étudiants entrepreneur comme la possibilité de substituer un projet entrepreneurial à l'obligation de faire un stage ou de faire une année de césure pour travailler sur son projet. Les étudiants notent toutefois que les démarches administratives sont parfois lourdes (pour 75 % d'entre eux) et l'accompagnement pas toujours à la hauteur (pour 68 % d'entre eux) (Le Rudulier, 2016). Le manque de reconnaissance du statut est aussi pointé par 41 % des étudiants entrepreneurs.

L'analyse de ces premières années de mise en œuvre permet d'objectiver la portée réelle qu'a pu trouver la volonté initiale de généraliser et de traduire le tournant entrepreneurial dans les programmes de formation de l'enseignement supérieur. Cette mise en œuvre et les évolutions auxquelles elle donne régulièrement lieu ont permis de dégager les forces mais aussi les faiblesses du plan Pépite. Le nombre de jeunes accédant au nouveau statut national d'étudiant entrepreneur a été multiplié par 6 entre 2014 et 2018. Il n'en reste pas moins que le nombre de jeunes touchés par le dispositif est faible si on le rapporte à celui du nombre total d'étudiants (2 678 700 inscrits à la rentrée 2018 selon le ministère de l'Enseignement supérieur).

Graphique 1 • Évolution des effectifs d'étudiants entrepreneurs (SNEE)¹⁴



Source : MESR DGESIP

¹⁴ L'écart entre le nombre de candidatures au statut d'étudiant entrepreneur et le nombre de statuts effectivement accordés s'explique par le fait que les candidatures ne correspondent pas toujours aux critères d'attribution définis par la circulaire relative à la création du statut d'étudiant entrepreneur de mai 2014, actualisée en 2021. Parmi ces critères on retrouve la motivation, la pertinence du projet et les démarches entreprises pour le démontrer ou encore la compréhension de l'intérêt et de la portée de l'obtention du statut d'étudiant entrepreneur.

Si l'esprit d'entreprendre a pu se faire une place au sein de l'institution, l'installation d'une gouvernance et d'un pilotage plus collégial ont été nécessaires pour créer les conditions d'un développement plus large de l'esprit d'entreprendre sur l'ensemble du territoire. C'est notamment à cela qu'ont mené le rapport de l'Inspection générale de l'éducation, du sport et de la recherche (Gillard *et al.*, 2019) et les objectifs du Plan esprit d'entreprendre de 2019.

3. Le Plan esprit d'entreprendre : vers des innovations de rupture (2019-2022)

Au fil des différents plans, les objectifs généraux du dispositif, s'ils se sont affinés pour correspondre aux besoins réels du public visé, n'en sont pas moins restés les mêmes, à savoir, sensibiliser le plus grand nombre d'étudiants, former et accompagner les étudiants porteurs d'un projet de création ou de reprise d'entreprise. La volonté mais aussi la difficulté de développer le dispositif à l'échelle nationale sont mentionnées dès 2009. En 2019, ce qui apparaît comme un frein à ce déploiement ne tient plus tant aux éléments de contenu du plan lui-même qu'à la façon encore trop disparate dont le projet est mis en œuvre sur le territoire. Le Plan esprit d'entreprendre entend répondre à ce défi par une restructuration de sa gouvernance et par une harmonisation des pratiques destinée à améliorer la qualité de services sur l'ensemble des territoires.

Toutefois, pour terminer et parce que les politiques publiques doivent elles-mêmes s'adapter aux évolutions du contexte dans lequel elles s'inscrivent, il faut distinguer entre les objectifs du plan et la façon dont les étudiants se les approprient. Ainsi, on verra comment de nouvelles mutations du contexte économique et social se devinent à travers les projets étudiants eux-mêmes et apportent avec elles leur lot de transformations du plan initial. Si la question de l'innovation semble avoir bien été intégrée par les étudiants au regard des orientations vers lesquelles leurs projets se tournent, celle-ci pourrait s'avérer relativement disruptive par rapport au référentiel d'origine.

3.1. La refondation du dispositif entrepreneurial étudiant

Après une première décennie de structuration progressive du plan national, le rapport 2019 de l'IGESR et une nouvelle alternance politique ont abouti à certaines conclusions actant tout à la fois du fait que si le dispositif semble avoir « apporté la preuve de son bien-fondé » (Gillard *et al.*, 2019) certaines améliorations, notamment relatives à sa gouvernance étaient nécessaires. Ce travail a abouti à la mise en place d'un nouveau plan baptisé Esprit d'entreprendre. S'il s'inscrit dans la continuité des précédents, il propose de contribuer à leur amélioration en travaillant plus particulièrement à une coordination plus efficace du dispositif au niveau national.

Pour accompagner la mise en œuvre de ce nouveau plan, il faut d'abord mentionner une augmentation significative du budget alloué par le ministère aux pôles Pépité. Là où le plan précédent prévoyait un financement de 2,4 M€ sur 4 ans, le Plan esprit d'entreprendre prévoit de distribuer 5 M€ par an.

Cette croissance du budget alloué au dispositif est également à mettre en lien avec le contexte économique et politique national et international dans lequel il s'inscrit. En effet, en 2017, le nouveau gouvernement place au cœur de sa politique le développement du lien entre innovation et recherche. Cette inscription dans le programme national est très liée à la volonté de s'inscrire dans la continuité des différents plans Horizon Europe, dont l'ancêtre n'est autre que la stratégie de Lisbonne citée plus haut. Le paradigme de l'entrepreneur revient au goût du jour mais, à la différence du contexte des années 90, un phénomène majeur et lui aussi mondial tend à infléchir certaines des anciennes incitations politiques au perpétuel dépassement des limites de la croissance. Les catastrophes naturelles liées au changement climatique imposent désormais que les perspectives de développement économique tiennent compte des impératifs de développement durable.

Le Plan esprit d'entreprendre entend aussi répondre à différentes demandes des personnels des établissements impliqués dans le dispositif, à savoir la volonté de voir émerger un pilotage national et une gouvernance plus collégiale de l'action nationale. Dès 2020, se met donc en place un Comité national stratégique auquel participent les ministères de l'enseignement supérieur, du travail mais aussi les

conférences d'établissements¹⁵, des représentants du monde économique et la Banque publique d'investissement (BPI) qui a remplacé la Caisse des dépôts et consignations (CDC) depuis le dernier plan. Le rôle de ce comité est de définir la stratégie nationale, d'évaluer sa mise en œuvre et d'ajuster cette stratégie en tenant compte des remarques et préconisations éventuelles d'un autre nouveau comité, le Comité national de pilotage opérationnel. Ce comité réunit des membres du ministère, des représentants des Pépites et le délégué ministériel nommé par la ministre en vue de s'assurer de la bonne mise en œuvre et de la coordination des actions au niveau national. Enfin à l'échelle des territoires deux représentants des Pépites associés à ce comité assurent la coordination du réseau. Les Pépites sont incités à participer activement aux instances de gouvernance de partenaires clés et à mettre en place une gouvernance à l'échelle régionale en partenariat avec le Conseil régional.

Cette nouvelle structuration de la gouvernance apparaissait nécessaire pour rendre plus efficace le suivi d'un autre axe du plan d'action relatif à la professionnalisation des acteurs et visant à harmoniser l'offre sur le territoire par la définition d'un socle de missions et d'un référentiel qualité de services des Pépites communs à tous les pôles. La FNEGE¹⁶, partenaire du dispositif depuis ses débuts a, à la demande du ministère et du réseau des Pépites, mis à disposition des acteurs opérationnels différents kits de formation ou encore un outil de gestion baptisé Pépitzzy qui, s'il a l'avantage de faciliter la gestion quotidienne des démarches administratives des personnels en établissement, a aussi celui de permettre la remontée des données nécessaires à une évaluation plus rigoureuse et à un pilotage plus fin de la politique publique au niveau national.

Enfin, le dernier axe a trait à la reconnaissance de la qualité des formations dispensées dans le cadre du diplôme d'étudiant entrepreneur (D2E)¹⁷ et à celle de la reconnaissance des compétences acquises par les étudiants au cours de leur formation et/ou à travers la création de leur projet. Dans cette optique, un référentiel de compétences a été collégialement défini et fait désormais office de référence dans l'ensemble des pôles Pépites. Le certificat de compétences a été inscrit en 2021 au registre spécifique du répertoire national de la certification professionnelle (RNCP) et sa validation permet donc à l'étudiant de voir ses compétences officiellement reconnues sur le marché de l'emploi. Ce certificat ouvre aussi la possibilité de recourir au dispositif dans le cadre d'une reconversion professionnelle et s'inscrit donc dans la logique de développement de la formation tout au long de la vie (FTLV) portée par l'Union européenne. C'est la raison pour laquelle ce référentiel est en phase avec le référentiel européen Eurocomp. Faisant office de dispositif de référence pour d'autres pays, le dispositif Pépites est impliqué notamment dans l'expérience SALEEM¹⁸ destinée à favoriser le développement de l'entrepreneuriat étudiant dans les pays partenaires et à faciliter la mobilité internationale des étudiants entrepreneurs porteurs de projets.

Pour finir et parce que la mise en œuvre et l'évolution d'une politique publique ne se font jamais indépendamment du public auquel elle s'adresse, il est intéressant de présenter la façon dont les étudiants se sont approprié cet *esprit d'entreprendre*.

3.2. La jeunesse étudiante : porteuse d'un nouveau changement de référentiel ?

Nous avons débuté cette rétrospective sur le développement à l'esprit d'entreprendre par une remise en contexte des évolutions du droit du travail et du rapport au travail de façon plus générale. Plus de trente ans après le *tournant entrepreneurial* et plus de vingt ans après l'apparition des premières Maisons de l'entrepreneuriat, plusieurs évolutions sociales ont significativement changé la façon dont ce dispositif peut désormais s'inscrire dans le paysage de l'enseignement supérieur. Il est intéressant de noter que certaines de ces évolutions, précisément en lien avec le rapport au travail, sont directement liées aux réformes du droit du travail qui ont eu lieu. Elles en sont les conséquences inattendues, probablement inverses à celles initialement espérées et elles invitent à réfléchir aujourd'hui à un nouveau modèle économique, social et politique. D'autres évolutions du dispositif semblent a priori plus éloignées des transformations du marché de l'emploi et liées aux évolutions sociétales. On notera toutefois que cette dernière distinction doit avant tout être vue comme une

¹⁵ France Universités, la conférence des directeurs des écoles françaises d'ingénieurs et la conférence des grandes écoles.

¹⁶ Fondation nationale pour l'enseignement de la gestion des entreprises.

¹⁷ Ce diplôme concernait 21 % des étudiants entrepreneurs en 2021.

¹⁸ Projet structuration et accompagnement de l'entrepreneuriat étudiant au Maghreb : <https://www.projet-saleem.org/>

distinction utile à l'analyse dans la mesure où toute transformation des normes de production met en jeu la trame, à la fois individuelle et collective, de la vie humaine (Supiot, 2016).

Pour expliciter le lien entre la nature des projets portés par les étudiants et les évolutions du droit du travail, il nous semble d'abord indispensable de mentionner ici ce qu'on peut voir comme une boucle de rétroaction qui invite à réfléchir à de nouvelles perspectives pour l'avenir du dispositif. À ce titre, il est utile de citer la récente note publiée par la Fondation Jean Jaurès portant sur l'évolution du rapport au travail (Baumlin *et al.*, 2023) ou encore d'avoir en tête les travaux de certains chercheurs ayant mis en évidence les effets de la flexibilisation du marché de l'emploi sur la psychologie des individus¹⁹ et sur la cohésion sociale. Cette flexibilisation, définie comme la recherche d'une réponse collectivement efficiente à l'aléa économique (Supiot, 2016), est allée de pair avec la logique de valorisation des compétences qui fait partie du référentiel néolibéral décrit plus haut et qui est présentée comme le pendant de la mobilité et de l'adaptabilité permanente des salariés. Parce que la norme de production n'est plus fixée a priori mais dépend des mouvements conjoncturels de la demande, les individus sont eux-mêmes appelés à s'adapter à ces nouvelles conditions de valorisation du capital (Supiot, 2016). C'est en ce sens que l'adaptation est présentée comme un nouvel impératif politique (Stiegler, 2021). Ces travaux sont intéressants parce qu'ils mettent en évidence que l'apparition de la question de la place et du sens du travail dans la vie de chacun est concomitante de la flexibilisation du marché de l'emploi. Au lieu de mener à un accomplissement de soi, souvent présenté comme ce dont pourrait « par ailleurs » (Fayolle, 1999) bénéficier l'individu grâce au développement de l'esprit d'entreprendre et à la *citoyenneté active*, il se trouve que c'est bien à l'inverse à une « dynamique de désengagement » (Baumlin *et al.*, 2023) vis-à-vis de l'entreprise que l'on assiste aujourd'hui. Les jeunes, même les plus formés, n'aspirent plus nécessairement à l'encadrement, ils ne voient plus nécessairement le travail et l'entreprise comme les lieux de la réalisation de soi. Ils aspirent avant tout à avoir un travail dans lequel ils se sentent bien et qui leur permet d'avoir du temps à consacrer à leur vie personnelle. Le travail conserve une place importante pour l'ensemble des salariés²⁰ mais certaines méthodes de management, « *sous couvert de stimuler la performance et l'engagement de chacun apparaissent aujourd'hui superficielles, démotivantes, voire génératrices de mal être au travail* » (Baumlin *et al.*, 2023). Combiné à un contexte d'insécurisation grandissante des conditions de travail, les individus se sentent interchangeable, non reconnus et deviennent par ricochet plus distants vis-à-vis de l'entreprise.

En regard de ces évolutions psychosociales qui s'avèrent être les conséquences même du tournant entrepreneurial et de la flexibilisation du marché de l'emploi, il apparaîtrait donc prudent d'avoir à l'esprit ces effets potentiellement négatifs lorsque l'on présente ce modèle comme devant être à l'origine d'une transformation de l'ensemble de l'enseignement supérieur (Gillard *et al.*, 2019). C'est une boucle de rétroaction dont les politiques devraient prendre acte et que les jeunes porteurs de projets formés à l'esprit d'entreprendre semblent quant à eux avoir déjà bien intégré.

L'étude des dossiers de presse du ministère présentant les projets lauréats du prix national mis en place depuis 2014 permet en effet de voir se dessiner une tendance assez nette de l'engagement des étudiants dans les projets directement en lien avec ce qui nous apparaît aujourd'hui comme étant les principaux défis sociétaux.

D'abord la majorité des lauréats et plus généralement des jeunes qui souhaitent proposer un projet sont titulaires d'un diplôme de niveau bac+5. Ce sont des étudiants qui ont la volonté de s'engager dans cette voie après avoir, et peut-être parce qu'ils ont, bénéficié d'un cursus de formation spécialisé relativement long dans un domaine donné. Ensuite, si dans les premières promotions les projets primés étaient souvent en lien avec les innovations technologiques, au fil des ans, on assiste à une forme de rééquilibrage avec des projets non technologiques. Cette évolution est le reflet d'une relative atténuation de l'effet filière. Par exemple, si en 2015-2016, 32 % des lauréats étaient issus d'une filière d'ingénieurs, en 2021-2022 cette proportion était de 21,79 % et certaines filières faisaient leur apparition dans le contingent des étudiants primés, comme par exemple, les arts lettres et langues.

Technologiques ou non technologiques, les projets sont de plus en plus en phase avec les nouvelles questions sociétales et environnementales comme la gestion des ressources, le développement de technologies moins consommatrices d'énergie, la qualité de l'alimentation mais aussi l'économie sociale et solidaire.

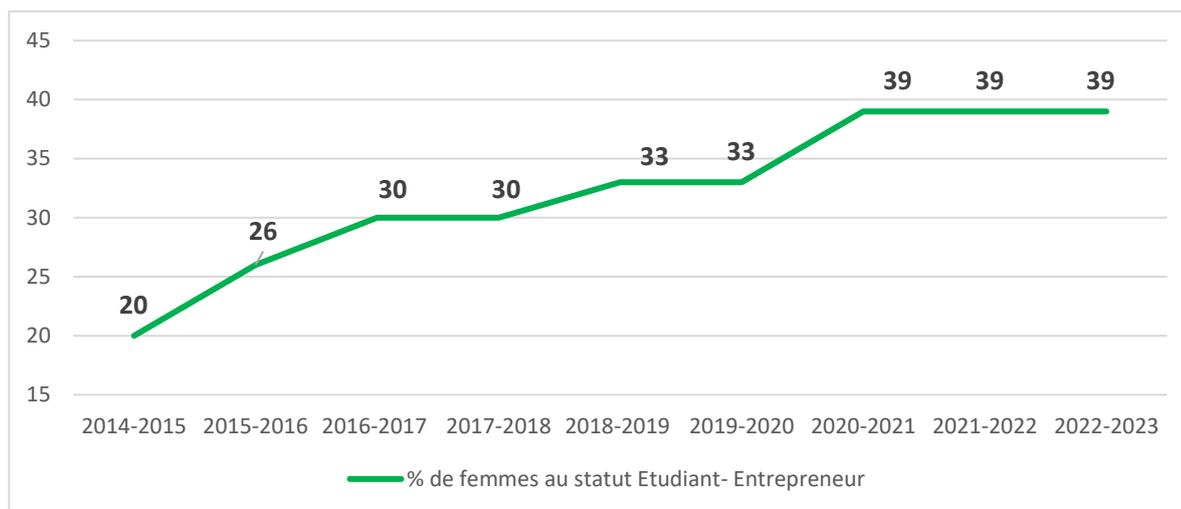
¹⁹ Voir notamment les travaux de Roux (2022) et d'Ehrenberg (1991) (1995) (1998).

²⁰ Pour 84 % d'entre eux le travail a une place importante, Baumlin *et al.*, (2023).

Il est à noter que la majorité des projets sont par ailleurs portés par plusieurs individus, parfois issus de filières de formation différentes. Ils sont donc un exemple concret du caractère positif et collectivement bénéfique que peuvent avoir le mode projet et la collaboration interdisciplinaire.

Enfin en lien avec les évolutions sociétales, et plus particulièrement à celle de la question du genre, on observe, même si elle est encore discrète, une féminisation progressive du recours au dispositif. Des enseignants-chercheurs ont par ailleurs créé en mars 2021, sous l'égide du MESR, un observatoire baptisé Observatoire des représentations entrepreneuriales liées au genre chez les jeunes (ORELiG) et différentes initiatives sont prises pour encourager les étudiantes à présenter des projets, comme par exemple, le prix *Entreprendre au féminin*.

Graphique 2 • Taux de féminisation de l'entrepreneuriat étudiant



Source : MESR DGESIP

Conclusion

D'abord porté par quelques initiatives individuelles, le développement de l'esprit d'entreprendre dans l'enseignement supérieur s'est vu, à la faveur d'un contexte politique national et international incitant à réformer les systèmes économique et éducatif, porté au rang de dispositif national déployé sur l'ensemble du territoire. Malgré une forme de disparité dans la mise en œuvre que les mesures du Plan esprit d'entreprendre ont permis d'atténuer, on peut dire qu'aujourd'hui le dispositif a trouvé sa place dans le paysage de l'enseignement supérieur. Aussi, si d'un point de vue quantitatif le nombre d'étudiants sensibilisés et de porteurs de projets reste relativement faible, d'un point de vue qualitatif, au regard des sujets vers lesquels se tournent leurs initiatives, les étudiants incarnent une certaine volonté de rupture emblématique des nouvelles attentes de la jeunesse vis-à-vis des défis environnements et sociétaux. Le plan 2024-2026 actuellement en préparation s'inscrit dans la continuité des précédents plans mais il visera à renforcer le lien entre entrepreneuriat et recherche de manière à mieux intégrer les doctorants et jeunes chercheurs dans la nouvelle dynamique de l'esprit d'entreprendre. Cela s'inscrit par ailleurs tout à fait dans l'esprit du plan de relance France 2030 initié par le gouvernement à la suite de la crise sanitaire de 2020 qui a montré la nécessité de réinvestir dans la recherche pour renforcer son rayonnement à l'international comme pour servir la volonté politique d'une réindustrialisation de l'économie nationale.

Bibliographie

Baumlin, F. & Bendavid, R. (2023). « Je t'aime, moi non plus » : les ambivalences du nouveau rapport au travail. Publié sur le site de la Fondation Jean Jaurès : <https://www.jean-jaures.org/publication/je-t-aime-moi-non-plus-les-ambivalences-du-nouveau-rapport-au-travail/>

- Beylat, J.-L. & Tambourin, P. (2013). *L'innovation, un enjeu majeur pour la France : dynamiser la croissance des entreprises innovantes*. Rapport remis le 5 avril 2013 aux ministres de l'Enseignement supérieur G. Fioraso et du Redressement productif F. Pellerin.
- Boissin, J.-P. & Schieb-Bienfait, N. (2011). Des Maisons de l'entrepreneuriat au plan d'action national des pôles entrepreneuriat étudiants. *Entreprendre et innover*, 3, 55-64.
- Boissin, J.-P. (2014). Perspectives et expériences sur les pôles étudiants pour l'innovation, le transfert et l'entrepreneuriat (PEPITE) dans l'enseignement supérieur. *Administration & Éducation*, 141(1), 49-55.
- Boussaguet, L. (2020). *Les politiques publiques*. Paris : PUF.
- Boussaguet, L., Jacquot, S. & Ravinet, P. (2019). *Dictionnaire des politiques publiques* (5^e édition). Paris : Presses de Sciences Po.
- Chambard, O. (2019). De quoi l'« entrepreneuriat » est-il le nom dans l'enseignement supérieur ? *Connaissance de l'emploi*, 150 ([halshs-02321758](https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-02321758))
- Chevallier, J. (2019). Les autorités administratives indépendantes : un produit d'importation ? ». Dans F. Bottini (dir.), *Néolibéralisme et américanisation du droit* (p. 141-154). Paris : Mare et Martin [id = hal-02937030].
- Demeulemeester JL. (2013). Une perspective économique et politique des systèmes d'éducation et de formation. Dans F. Parent, J. Jouquan (dir.), *Penser la formation des professionnels de la santé* (p. 45-68). Bruxelles : De Boeck.
- Ehrenberg. A (1991). *Le culte de la performance*. Paris : Calmann-Lévy.
- Ehrenberg. A (1996). *L'individu incertain*. Paris : Calmann-Lévy.
- Ehrenberg. A (1998). *La fatigue d'être soi : dépression et société*. Paris : Odile Jacob.
- Fayolle A. (1999). *L'enseignement de l'entrepreneuriat dans les universités françaises : analyse de l'existant et propositions pour en faciliter le développement*. Rapport rédigé à la demande de la direction de la Technologie du ministère de l'Éducation nationale de la recherche et de la technologie, mai 1999.
- Galluzzo A. (2023). *Le mythe de l'entrepreneur. Défaire l'imaginaire de la Silicon Valley*. Paris : La Découverte.
- Gillard C., Meige A., Perrey P. (2019). *La formation de l'esprit entrepreneur. Évaluation du plan Pépité en faveur de l'entrepreneuriat étudiant. Recommandations pour un passage à l'échelle*. Rapport n°2018-018, Inspection générale de l'administration de l'éducation nationale et de la recherche.
- Le Rudulier K. (2016). Premiers retours sur le statut d'étudiant-entrepreneur. *Informations sociales*, 195(4), 135-143.
- Longo ME. (2018). Rapports des jeunes au travail, pratiques d'emploi et diplômes. L'amalgame de parcours différenciés. *Agora débats/jeunesses*, 79(2), 67-85.
- Lyon-Caen G., (2004). Permanence et renouvellement du Droit du travail dans une économie globalisée. *Droit Ouvrier*, 1, 49-52.
- Musselin C. (2017). *La grande course des universités*. Paris : Presses de Sciences Po.
- Roux N. (2022). *La précarité durable. Vivre en emploi discontinu*. Paris : PUF.
- Stiegler B. (2019). « *Il faut s'adapter* » : sur un nouvel impératif politique. Paris : Gallimard.

- Supiot A. (2016). *Au-delà de l'emploi. Transformations du travail et devenir du droit du travail en Europe*. Paris : Flammarion.
- Verzat C. (2015). Esprit d'entreprendre, es-tu là ? Mais de quoi parle-t-on ? *Entreprendre & Innover*, 27(4), 81-92.
- Willemez L. (2020). Le tournant entrepreneurial du droit du travail en France (1982-2017) : Politiques néolibérales, *aggiornamento* académique et espace de production d'un « sens commun ». *L'Homme et la Société*, 212, 169-194. [10.3917/lhs.212.0169](https://doi.org/10.3917/lhs.212.0169).

Les formations à l'entrepreneuriat à l'Université de Lille : quels avantages sur l'insertion professionnelle ?

Catherine Béduwé, Nathalie Jacob**, Alexie Robert****

Introduction

Depuis le début des années 2000, les actions et dispositifs de « formation à l'entrepreneuriat ou à l'esprit d'entreprendre » des étudiants se sont développés au sein de l'enseignement supérieur, soutenus par une politique volontariste du ministère (Cf. contribution de S. Favreau et H. Robic dans cet ouvrage). Les différents plans nationaux qui se sont succédé accordent, au-delà de l'objectif de sensibilisation, de formation et de soutien aux étudiants porteurs de projet, une attention particulière aux territoires, à leur dynamique et leurs identités (Champy Remoussenard, 2023). Ainsi, en 2010, le plan étudiant entrepreneur crée les Pôles entrepreneuriat étudiant, devenus en 2014 les Pôles pour l'Innovation, le transfert et l'entrepreneuriat (PEPITE). En 2019, un rapport d'évaluation de l'Inspection générale de l'administration de l'éducation nationale et de la recherche (Meige *et al.*, 2019) salue le bien-fondé du dispositif PEPITE mais recommande de le consolider sur l'ensemble du territoire afin de permettre son « passage à l'échelle ». Suite à quoi, le plan « L'esprit d'entreprendre » de 2019 définit quatre objectifs : multiplier les formations à l'entrepreneuriat afin de sensibiliser 100 % des étudiants, soutenir et valoriser la conduite de projets entrepreneuriaux pendant les études, reconnaître les compétences entrepreneuriales des étudiants et faire monter en puissance l'encadrement et l'ouverture des PEPITE sur le monde économique et la recherche. Ce dernier objectif passe, notamment, par une augmentation du budget alloué aux PEPITE, la formation de ses chargés de mission et la structuration dans chaque Université d'un réseau d'enseignants référents dont l'engagement doit être valorisé.

L'esprit d'initiative et d'entreprendre est défini comme une des huit compétences clé pour l'éducation et la formation tout au long de la vie de l'Union européenne. Elle doit permettre aux jeunes de « passer des idées aux actes » et les aider à créer leur activité mais aussi, plus généralement, à développer créativité, autonomie, innovation, prise de risque, etc., capacités utiles pour trouver un emploi et évoluer tout au long de sa vie sociale et professionnelle. Pour ses promoteurs, l'éducation à l'esprit d'entreprendre offre des perspectives séduisantes d'émancipation et de professionnalisation à même de répondre aux besoins d'innovation de l'économie tout en répondant au désir des étudiants de créer une activité en accord avec leur projet. C'est aussi favoriser l'émergence d'un « entrepreneuriat engagé » qui permet à davantage de jeunes en quête de sens dans leur travail de saisir les opportunités inhérentes aux crises – sanitaire, écologique, économique – actuelles (Lethielleux, 2022). Et c'est un fait que ces formations se développent d'autant mieux qu'elles sont une réponse au souhait de nombreux jeunes de s'installer à leur compte. Plus d'un jeune français de moins de 35 ans sur deux (59 %) se dit tenté par le statut d'indépendant (IFOP, 2018) et 40 % des jeunes européens de 15-24 ans pensent qu'ils peuvent le devenir dans les cinq ans à venir (OCDE/UE, 2012). Cependant, si le régime d'autoentrepreneur créé en 2019 a favorisé l'accès des jeunes au statut d'indépendant, il s'accompagne souvent de précarité et d'instabilité professionnelle (Vivant, 2014).

Bien que l'attente sociale, quant aux effets concrets de ces actions visant à développer l'esprit d'entreprendre des étudiants, soit grande, il existe très peu de travaux d'évaluation, notamment quantitatifs sur les « comportements entrepreneuriaux » des jeunes (Brenet & Lameta, 2020 ; Champy Remoussenard, 2021). Grâce aux données de l'enquête Génération 2010 du Céreq, uniques à ce jour, Béduwé & Robert (2021) ont pu étudier les trajectoires professionnelles de jeunes ayant bénéficié de ces formations pendant leurs études. Elles montrent qu'avoir participé à un dispositif de formation à l'entrepreneuriat en dernière année de master augmente l'accès au statut d'indépendant ou le fait d'envisager ce statut à terme, voire a un effet positif sur la rémunération des jeunes salariés. Il s'agissait pourtant d'une génération d'étudiants n'ayant pas encore bénéficié des plans de soutien à l'entrepreneuriat des années 2010. De nouveaux travaux empiriques sont

* Université Toulouse 1 Capitole.

** Observatoire de la Direction des Formations (ODiF) Université de Lille.

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

nécessaires pour continuer à documenter ces questions de recherche : ces formations permettent-elles aux jeunes de se lancer dans une activité indépendante ? Ces compétences entrepreneuriales sont-elles valorisables sur le marché du travail et reconnues par les employeurs intéressés ? Comment les Universités mettent-elles en place ces formations, pour quels étudiants et avec quels effets ?

Pour répondre à ces questions, une collaboration entre l'Université de Lille pionnière en matière d'entrepreneuriat (Baeza *et al.*, 2015) et le Centre d'études et de recherches sur les qualifications s'est mise en place dans le cadre du groupe de travail sur l'enseignement supérieur (GTES). Ceci a permis de collecter de nouvelles données dans un contexte territorial donné. Plusieurs questions sur les formations à l'entrepreneuriat et l'installation à son compte ont été insérées dans l'enquête du ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de l'Innovation sur l'insertion professionnelle des diplômés d'un master en 2018 de l'Université de Lille (encadré 1). Cette enquête a été réalisée par l'observatoire de la direction des formations de l'Université de Lille en décembre 2020.

Après avoir décrit l'historique et le contexte du développement des formations à l'entrepreneuriat à l'Université de Lille (1), nous nous intéresserons au profil des diplômés d'un master en 2018 qui se sont formés à l'entrepreneuriat (2) puis au rôle de cette formation sur leurs débuts professionnels (3).

1. Contexte entrepreneurial à l'université de Lille et données mobilisées

1.1. Les formations à l'entrepreneuriat à l'Université de Lille¹

Pour contrer les difficultés économiques, notamment suite à la crise de 2008, la région Nord-Pas-de-Calais, « entourée des acteurs du monde politique, économique et académique a décidé d'investir massivement dans la mise en œuvre d'une culture de l'initiative économique et de l'entrepreneuriat, en identifiant des solutions concrètes » (Baeza *et al.*, 2015). C'est à son initiative et en partenariat avec les établissements universitaires régionaux que le dispositif HubHouse s'est progressivement mis en place dès 2008 dans les 5 universités de la région. Lieu d'accueil dédié au développement de la culture entrepreneuriale et à la prise d'initiative pour les étudiants, le dispositif permet à l'université d'améliorer l'insertion professionnelle des étudiants et la Région y trouve un appui au développement économique local tourné vers la création d'entreprise et l'innovation. En janvier 2018, lors de la fusion des 3 Universités lilloises, les Hubhouse se maintiendront au sein de chaque campus.

En 2014, les Pôles étudiants pour l'innovation, le transfert et l'entrepreneuriat ont été mis en place par l'État dans chaque région. On compte actuellement 33 PEPITE sur le territoire français. Ces pôles s'adressent à tous les étudiants d'un territoire donné. Leur objectif est de structurer et renforcer les dispositifs existants et d'offrir des actions de sensibilisation, de formation et d'accompagnement à l'entrepreneuriat aux étudiants d'établissements qui n'avaient pas encore de services dédiés. La région Nord Pas-de-Calais, devenue Hauts-de-France en 2016, possède deux PEPITE : le PEPITE Lille Hauts-de-France qui concerne la métropole de Lille et Valenciennes, et le PEPITE A2U qui agit sur les territoires de Laon, Beauvais, Amiens et l'Université Littoral Côte d'Opale, Artois. Les PEPITE peuvent également délivrer le statut national d'étudiant entrepreneur (Le Rudulier, 2016). Ce statut, accessible sur dossier à des étudiants porteurs de projet, donne droit à diverses prestations du PEPITE (accompagnement, formation, espaces de coworking, etc.). Les effectifs d'étudiants ayant obtenu ce statut, bien qu'en augmentation, sont encore faibles (cf. contribution Favreau Robic dans ce document). Avec 348 SNEE signés en 2022, le PEPITE de la région est un PEPITE de grande ampleur.

Dans les faits, le PEPITE Lille Hauts-de-France n'a vraiment commencé à fonctionner qu'en 2020. Jusqu'en 2021, c'est le Hubhouse de l'Université de Lille, service dédié à l'entrepreneuriat qui en assurait les missions. La promotion des diplômés de master en 2018 interrogés dans l'enquête de l'ODiF n'a donc pas vraiment

¹ Nous remercions Laurence Thiebart, directrice en 2021 du Hubhouse de l'Université de Lille (service entrepreneuriat de l'Université) et du PEPITE Hauts-de-France ainsi que Sabrina Boussadi, responsable sensibilisation entrepreneuriat de l'Université de Lille qui ont accepté de répondre à nos questions.

bénéficié de la démarche PEPITE, beaucoup plus structurante en termes d'offre de formation et de visibilité des actions en faveur de l'entrepreneuriat.

Les HubHouse sont des lieux d'accueil dédiés au développement de la culture entrepreneuriale et à la prise d'initiative des étudiants. Les chargés de projet tentent de repérer les étudiants qui viennent avec « une envie ou une idée » et proposent une aide pour faire émerger leur projet puis les forment et les accompagnent jusqu'à l'élaboration de leur *business plan* (formalisation chiffrée de leur projet). Ces chargés de projet sont les véritables « *chevilles ouvrières du dispositif* », car ils « *ont à la fois pour mission de promouvoir l'esprit d'entreprendre à l'université et d'agir comme catalyseurs et médiateurs entre les acteurs des sphères économiques marchande et solidaire* » (Baeza & Starck, 2023). Ils ont également comme mission de faire adhérer et sensibiliser les enseignants chercheurs qui ont un rôle moteur dans le projet porté par le HubHouse. Malgré des évolutions notables, certaines disciplines (sciences de gestion ou sciences et technologie) sont beaucoup plus réceptives que d'autres (droit, médecine, etc.) à ces thématiques.

Il existe trois niveaux d'intervention des HubHouses vis-à-vis des étudiants.

Le niveau *sensibilisation* vise essentiellement à informer les étudiants sur les carrières entrepreneuriales. Dans ce cadre, les diplômés de master en 2018 à l'Université de Lille (étudiés ici) ont pu suivre lors de l'année universitaire 2017-2018, des ateliers d'information, des conférences découverte, des témoignages (par exemple, séances de 2 heures en dehors des cursus et en soirée) pour faire découvrir l'entrepreneuriat aux étudiants autour de diverses thématiques (comment trouver une idée, étapes d'une création d'entreprise, qu'est-ce qu'un *business model*, etc.) et qui font intervenir des professionnels et des experts. Il existait aussi des journées thématiques, sur l'entrepreneuriat féminin par exemple, des manifestations avec des témoignages, des *afterworks*, etc.

Un deuxième niveau avec des *formations spécifiques*, plus denses, qui cherchent à développer le « potentiel » entrepreneurial de l'étudiant par l'enseignement de compétences tournées vers l'innovation et l'acquisition de *soft skills* propres à la prise d'initiatives (motivation, confiance en soi, adaptation à l'incertitude, identification des ressources dans l'environnement, mesure du risque, créativité, etc.) mais aussi de compétences spécifiques à la création d'une activité entrepreneuriale (*business plan*, problématiques de gestion financière, de RH, de règles juridiques, etc.). Ces formations étaient organisées en 2018 par un enseignant chercheur avec l'appui du Hubhouse (désormais PEPITE). À l'Université de Lille, ces formations sont dispensées lors de programmes de 25 heures environ, toujours hors cursus et transversalement aux composantes universitaires, à des étudiants qui ont déjà une idée et qui cherchent à aller plus loin dans leur projet. Des intervenants extérieurs leur exposent les modèles économiques possibles, les actions à réaliser pour monter une entreprise, les erreurs à éviter, etc. Cela représente 4 ou 5 sessions par an pour des groupes de 15 étudiants sélectionnés sur leur motivation.

Enfin, au troisième niveau, se situent des actions *d'accompagnement* destinées à soutenir la création d'une activité entrepreneuriale. Elles aident les étudiants porteurs d'un projet à le développer et le concrétiser. Ces actions concernent donc un nombre d'étudiants plus restreint que les formations spécifiques. À l'Université de Lille, avec l'accord d'un responsable pédagogique de formation, il est ainsi possible pour des étudiants en master, voire en doctorat, ayant un projet entrepreneurial, d'avoir un accompagnement pendant 3 mois (mi-avril à mi-juillet). Celui-ci se fait en substitution du stage et les étudiants doivent signer une charte d'engagement. Ils travaillent quasiment à temps plein sur leur projet, seuls ou en groupe. Il y a une animation, des témoignages d'anciens étudiants devenus entrepreneurs, une mise à disposition d'un espace de co-working pour travailler, des rendez-vous individuels et collectifs avec des experts (positionnement sur le marché, aspects juridiques, comptabilité, etc.) et un suivi individualisé de chaque étudiant par un chef d'équipe du Hubhouse (désormais PEPITE).

1.2. Données mobilisées

Les données mobilisées dans le cadre de cette étude sont celles des 2 696 répondants à l'enquête nationale d'insertion professionnelle auprès des diplômés de masters en formation initiale en juin 2018, à l'Université de Lille (cf. encadré 1). Ils ont été interrogés 30 mois après l'obtention de leur master, en décembre 2020, avec un taux de réponse de 82 %. Cette enquête a été réalisée en pleine crise sanitaire et « *même si les effets de la crise se font sentir sur certains points, tels que le taux d'insertion, en baisse de 2 points par rapport à la*

promotion 2017 [...] la qualité de l'insertion professionnelle (stabilité de l'emploi, qualification des emplois, revenu) s'est maintenue à un niveau équivalent voire légèrement supérieur à celle des promotions précédentes » (ODiF, 2021). La situation des diplômés de l'Université de Lille semble sensiblement meilleure que celle des diplômés au niveau national : le taux d'insertion est supérieur de 2 points (91 % contre 89 %) et la tendance est à la baisse sur les autres indicateurs : « Par rapport à la promotion précédente, le taux de cadre ou professions intermédiaires à 30 mois baisse d'un point en master (hors enseignement) (90 %). Le taux d'emploi à temps plein à 30 mois diminue également d'un point (94 %) pour les masters » (Yildiz, 2022).

Pour évaluer l'impact des formations à l'entrepreneuriat sur l'insertion de ces diplômés, une question portant sur le type de formation qu'ils avaient pu suivre a été rajoutée à l'enquête (cf. encadré 1). Cette question reprend les 3 catégories distinguées ci-dessus (sensibilisation, formation, accompagnement).

Encadré 1 • Données mobilisées

Depuis 2009, le ministère (DGESIP-SIES) a mis en place une enquête nationale annuelle auprès des diplômés de master que les Observatoires universitaires sont tenus de réaliser localement dans le cadre d'une « charte ». En 2020, cette enquête a été labellisée et reconnue d'intérêt général et de qualité statistique. Ce label est assorti d'une obligation de réponse pour le diplômé.

L'enquête d'insertion professionnelle des diplômés d'un master en 2018 de l'Université de Lille (réunissant pour la première fois les étudiants des universités Lille 1, Lille 2, Lille 3 qui ont fusionné en janvier 2018) portent sur des jeunes :

- âgés de 30 ans et moins lors de l'obtention de leur diplôme,
- n'ayant pas interrompu leurs études pendant 2 ans ou plus entre le baccalauréat et l'obtention de leur diplôme en 2018,
- de nationalité française ou étrangère avec le baccalauréat (ou équivalent) obtenu en France.

Contrairement aux enquêtes Génération du Céreq, les jeunes interrogés en 2018 ne sont pas tous des « sortants ». Certains poursuivent des études. Le taux de poursuite d'études en 2018, 2019 ou 2020 après l'obtention du master en 2018 était de 24 %.

La répartition par spécialité de formation des diplômés de master enquêtés est la suivante :

	Effectifs de répondants	Pourcentage
Sciences et technologies	413	15,3
Sciences humaines et sociales	502	18,6
Arts, lettres et langues	218	8,1
Économie gestion	797	29,6
Droit	471	17,5
STAPS	51	1,9
Santé	244	9,0
Total	2 696	100

Champ : ensemble.

Source : enquête Insertion professionnelle des diplômés de master à 30 mois – Université de Lille.

La question ajoutée dans l'enquête est à choix multiples :

Durant l'année 2017-2018, avez-vous suivi une formation à l'entrepreneuriat ? (Plusieurs réponses possibles) :

- *Oui, une formation de sensibilisation (découverte de l'entrepreneuriat et des carrières entrepreneuriales)*
- *Oui, une formation spécifique aux compétences entrepreneuriales (théorie, techniques, comportements)*
- *Oui, un accompagnement à la création d'entreprise*
- *Non*

Pour les 222 diplômés ayant répondu « oui » à l'un des trois items, on leur demande s'ils ont obtenu des crédits ECTS ou un diplôme étudiant-entrepreneur (D2E).

Enfin aux diplômés qui ne sont pas à leur compte en décembre 2020 on leur demande s'ils souhaitent le devenir dans les 5 ans et deux questions portent sur le rôle de la crise sanitaire dans le fait d'être devenu indépendant ou de vouloir le devenir.

Les étudiants ayant pu suivre plusieurs types de formation à l'entrepreneuriat, et celles-ci présentant un continuum cumulatif de savoirs, nous avons construit des catégories exclusives les unes des autres. Ainsi la catégorie « sensibilisation » contient des jeunes uniquement sensibilisés. La catégorie « compétences spécifiques » comptabilise les jeunes ayant suivi ce type de formation, qu'ils aient ou non déclaré avoir été sensibilisés. Enfin la catégorie des « accompagnés » contient des jeunes qui ont pu être sensibilisés et/ou suivre des cours pour acquérir des compétences spécifiques.

Parmi les diplômés de master en 2018 à l'Université de Lille, 8 % ont déclaré avoir suivi une formation à l'entrepreneuriat lors de leur dernière année de master, quelle que soit sa forme (soit 222 diplômés). Ce taux de 8 % est relativement faible comparé au taux de 19 % (dont près de 5 % accompagnés à la création d'entreprise) observé au niveau national dans l'enquête Génération auprès des sortants de formation initiale en 2010 après l'obtention d'un master, soit 8 ans plus tôt. Ce résultat, surprenant compte tenu de l'évolution des politiques publiques en faveur de l'entrepreneuriat depuis 2010, reste pour l'instant inexpliqué. Cependant, et comme on le verra, beaucoup des résultats obtenus (toutes choses égales par ailleurs) dans cette enquête sont dans la continuité de ceux obtenus avec Génération, ce qui d'une certaine manière valide les résultats.

Les étudiants se répartissent de la manière suivante au sein de nos trois catégories d'analyse :

- 44 % (soit 97 individus) ont uniquement suivi une formation de sensibilisation (découverte de l'entrepreneuriat et des carrières entrepreneuriales) ;
- 22 % (soit 47 individus) ont suivi une formation spécifique aux compétences entrepreneuriales (théorie, techniques, comportements) sans avoir bénéficié d'un accompagnement à la création d'entreprise. Pour information, 37 % des jeunes ayant suivi ce type de formation ont également déclaré avoir été sensibilisés à l'entrepreneuriat ;
- 34 % (soit 76 individus) ont bénéficié d'un accompagnement à la création d'entreprise. Parmi eux, 17 % ont également déclaré avoir été sensibilisés à l'entrepreneuriat et 14 % ont estimé avoir suivi une formation spécifique aux compétences entrepreneuriales.

Par ailleurs, 69 % des diplômés ayant suivi une formation à l'entrepreneuriat ont obtenu des crédits ECTS par le biais de cette formation. C'est le cas de 59 % des jeunes uniquement sensibilisés, 80 % des jeunes ayant reçu une formation spécifique aux compétences entrepreneuriales et 73 % des jeunes accompagnés à la création d'entreprise. Enfin, environ 2 % ont obtenu en 2017-2018 un diplôme d'étudiant entrepreneur (D2E).

2. Le profil des diplômés de master formés à l'entrepreneuriat à l'Université de Lille

Nous nous intéressons ici au profil des étudiants ayant suivi une formation à l'entrepreneuriat lors de leur dernière année de master à l'Université de Lille. Après une analyse descriptive de leurs caractéristiques spécifiques, nous montrons, à l'aide d'un modèle économétrique, l'effet net de chacune des caractéristiques sur la probabilité d'avoir suivi une de ces formations.

Tous les étudiants ne sont pas autant concernés par une formation à l'entrepreneuriat (Tableau 2). Ainsi dans les masters STAPS, les diplômés sont nettement plus souvent accompagnés à la création d'entreprise que dans les autres types de spécialités. Cela semble cohérent avec le nombre relativement important de jeunes qui, comme on le verra, s'installent à leur compte à l'issue de ce type de formation, notamment en tant que coach sportif (15 % contre 4 % en moyenne). C'est également le cas, mais dans une moindre mesure, pour les spécialités de la santé, et cela peut être mis en relation avec l'exercice en profession libérale à l'issue de ces formations. La sensibilisation à l'entrepreneuriat est également plus développée dans les masters STAPS et dans ceux de sciences et technologies. À l'opposé il y a peu d'étudiants formés à l'entrepreneuriat dans les masters en sciences humaines et en droit, bien que dans le domaine du droit de nombreux métiers s'effectuent en tant qu'indépendant (avocat, etc.).

Tableau 2 • Pourcentage de formés à l'entrepreneuriat selon le champ disciplinaire du master (en %)

Champ disciplinaire	Formés à la sensibilisation à l'entrepreneuriat	Formés aux compétences entrepreneuriales	Accompagnés à la création d'entreprise	SOUS TOTAL « formés »	Non « formés » à l'entrepreneuriat	Ensemble
Economie Gestion	5	4	4	13	87	100 %
Santé	2,5	1	6,5	10	90	100 %
Sciences Humaines et Sociales	0,8	0,4	0,2	1,4	99	100 %
Sciences Technologies	8,5	3	3,5	15	85	100 %
STAPS	8	0	16	24	76	100 %
Droit	0,4	0,4	0,2	1	99	100 %
Arts Lettres Langues	3	1	2	6	94	100 %
Ensemble	3	2	3	8	92	100 %

Note de lecture : Parmi les diplômés de master en économie-gestion en 2018, 13 % ont été formés à l'entrepreneuriat lors de leur dernière année d'études (5 % uniquement sensibilisés, 4 % ont suivi une formation spécifique aux compétences entrepreneuriales et 4 % ont été accompagnés à la création d'entreprise).

Champ : ensemble.

Source : enquête Insertion professionnelle des diplômés de master à 30 mois – Université de Lille.

Les hommes sont sur-représentés parmi l'ensemble des jeunes formés à l'entrepreneuriat (Tableau 3), notamment dans les actions de sensibilisation (60 %) ou de formation aux compétences entrepreneuriales (57 %). C'est moins le cas pour les modules d'accompagnement (40 % d'hommes).

Les jeunes formés à l'entrepreneuriat sont plus souvent issus d'un milieu entrepreneurial (au moins un parent indépendant) et ont plus souvent réalisé leur master en alternance que les non-formés. À l'inverse ils sont moins nombreux à avoir un parent cadre, un autre diplôme obtenu en même temps que le master et ont moins poursuivi leurs études après l'obtention de ce dernier (Tableau 3).

Tableau 3 • Caractéristiques des individus selon leur participation à des formations à l'entrepreneuriat

En %	Sensibilisés à l'entrep.	Formés aux compétences entrep.	Accompagnés à la création d'entreprise	Sous-total « formés »	Non « formés » à l'entrep.	Ensemble
Part d'hommes	60	57	40	52	39	40
Au moins un parent indépendant	26	22	25	25	19	20
Au moins un parent cadre salarié	35	41	37	37	40	40
Alternance en 2018	35	57	47	44	28	30
Bourse en 2018	39	20	32	32	33	33
Obtention en 2018 d'un autre diplôme en parallèle du master	6	4	1	4	8	8
Poursuite d'études en 2018-2019, 2019-2020 ou 2020-2021	12	20	15	15	25	24

Champ : ensemble.

Source : enquête Insertion professionnelle des diplômés de master à 30 mois – Université de Lille.

Pour tenir compte des évidentes liaisons entre ces différentes caractéristiques, on a estimé « toutes choses égales par ailleurs » la probabilité pour un étudiant d'avoir suivi une formation à l'entrepreneuriat. Pour des questions d'effectifs, les 3 types de formation à l'entrepreneuriat ont été regroupés (Tableau 4).

Un diplômé a effectivement plus de chances d'être formé à l'entrepreneuriat, toutes choses égales par ailleurs, si au moins un de ses deux parents est indépendant. Ce résultat confirme l'importance du « capital

entrepreneurial » des étudiants attirés par ces formations, déjà souligné par d'autres études (Béduwé & Robert 2021 ; Krueger *et al.*, 2000 ; Moreau & Raveleau, 2006) et l'importance de l'acculturation entrepreneuriale dans le fait d'envisager cette forme d'activité. De même, la probabilité de suivre ce type de formation est plus élevée pour les diplômés d'un master STAPS et plus faible pour les diplômés en sciences humaines et sociales, droit, arts lettres langues que pour ceux en économie-gestion. Confirmant également les statistiques descriptives, les jeunes ayant obtenu un diplôme en 2018 en parallèle du master se sont moins souvent formés à l'entrepreneuriat et ceux ayant réalisé leur dernière année de formation en alternance y ont davantage eu recours.

En revanche, et contrairement aux statistiques descriptives, on n'observe pas d'effet net du genre sur la probabilité d'avoir suivi une formation à l'entrepreneuriat, contrairement à ce que nous avons obtenu auprès des sortants en 2010 avec un diplôme de niveau bac+5 (Béduwé & Robert, 2021). Ce résultat pourrait être le signe que les choses évoluent, soit que les jeunes femmes hésitent moins à envisager ce type de carrière, soit que leurs attentes spécifiques sont mieux prises en compte par l'accueil dans les services dédiés à l'entrepreneuriat (ORELIG, 2022).

Tableau 4 • Modèle sur la probabilité d'être formé à l'entrepreneuriat tous types de formations confondus

		Odds-ratio
Genre (réf. : Femme)	Homme	ns
Champ disciplinaire du master (réf. : Economie Gestion)	Santé	ns
	Sciences Humaines et Sociales	0,112***
	Sciences Technologies	ns
	STAPS	2,190**
	Droit	0,083***
	Arts Lettres Langues	0,497**
Parents indépendants (réf. : Aucun)	Au moins un parent indépendant	1,429**
Parents cadres salariés (réf. : Aucun)	Au moins un parent cadre salarié	ns
Alternance pendant le master (réf. : Non)	Oui	1,341*
Boursier en 2018 (réf. : Non)	Oui	ns
Obtention en 2018 d'un autre diplôme en parallèle du master (réf. : Non)	Oui	0,398***

Champ : ensemble.

Source : enquête Insertion professionnelle des diplômés de master à 30 mois – Université de Lille.

3. Quel impact d'une formation à l'entrepreneuriat ?

Trois aspects de l'insertion professionnelle des jeunes en lien avec une formation à l'entrepreneuriat sont ici analysés : l'accès au statut d'indépendant, leur rémunération et leur satisfaction professionnelle.

3.1. Qui sont les jeunes installés à leur compte au 1^{er} décembre 2020 ?

Sur l'ensemble des diplômés de master en 2018 à l'université de Lille, 4 % sont à leur compte au 1^{er} décembre 2020, soit environ deux ans et demi après l'obtention de leur master, dont près de 60 % sont autoentrepreneurs. La quasi-totalité d'entre eux (89 %) indiquent que la crise n'a joué aucun rôle dans cette installation tandis que 8,5 % déclarent que la crise a constitué une opportunité pour se lancer et 2,5 % affirment que leur installation à leur compte était une nécessité pour gagner de l'argent. Par ailleurs, la proportion d'indépendants observée en 2020, après la crise sanitaire, est identique à celle des promotions 2016 et 2017 mais inférieure à celle de 2019 où la part de diplômés à leur compte était de 5,6 %.

Parmi les métiers exercés en tant qu'indépendants, on trouve des psychologues, des coachs sportifs, des traducteurs, des enseignants, des journalistes, des consultants, etc. Le taux de 4 % d'indépendants varie fortement selon la spécialité du master obtenu : 1 % en santé, 2 % en sciences et technologies, 3 % en économie et gestion, 4 % en droit, 5 % en sciences humaines et sociales, 12 % en arts, lettres et langues et 15 % en STAPS. Une petite moitié (45 %) des jeunes à leur compte au 1^{er} décembre 2020 étaient déjà indépendants au 1^{er} décembre 2019, ce qui montre que l'installation ne se fait pas toujours immédiatement, et très souvent après une première expérience salariée (cf. contribution Béduwé et Robert dans ce document). De plus, les indépendants sont deux fois plus nombreux à connaître une situation de multi-activité 30 mois après l'obtention de leur master que les salariés (12 % contre 5 %).

Afin d'estimer l'effet net des caractéristiques qui influencent la mise à son compte, en particulier avoir été formé à l'entrepreneuriat, on a procédé à des modélisations « toutes choses égales par ailleurs ». Les variables prises en compte sont les suivantes : genre, champ disciplinaire du master, origine économique et sociale, ainsi que certains éléments des parcours de formation (master en alternance, autre diplôme en parallèle du master, poursuite d'études après le master).

La première hypothèse, en adéquation avec l'objectif premier de ces formations à l'entrepreneuriat, est que les bénéficiaires devraient être plus souvent amenés à exercer une activité non salariée dans les années qui suivent leur sortie de formation. Effectivement, parmi les jeunes en emploi en décembre 2020, 7 % des jeunes formés sont à leur compte contre 4 % des jeunes non formés. Ce taux varie selon le type de formation à l'entrepreneuriat puisque les jeunes uniquement sensibilisés sont à peine plus nombreux que les non-formés à être concernés (5 %). Les jeunes ayant suivi des formations aux compétences spécifiques et ceux accompagnés à la création d'entreprise sont en revanche 8 % en moyenne à être à leur compte en décembre 2020. Le modèle économétrique (Tableau 1 en annexe) confirme ces premières observations : avoir été formé à l'entrepreneuriat a un effet net sur la probabilité de devenir indépendant à 30 mois, résultat conforme à ce que nous avons montré avec les données nationales (Génération 2010) auprès des sortants de formation initiale en 2010 au niveau bac+5 (Béduwé & Robert, *op. cit.*). Plus précisément, à caractéristiques égales, les jeunes formés aux compétences spécifiques et ceux accompagnés à la création d'entreprise deviennent plus souvent indépendants que les jeunes non formés. Ce constat peut être lié à la fois à une meilleure préparation de ces étudiants à être entrepreneur grâce à la formation spécifique reçue², mais également au fait que ces formations attirent souvent, quand elles ne l'exigent pas dans le cas d'un accompagnement, des jeunes ayant déjà un projet de création d'activité (Béduwé & Robert, 2023). Il n'y a en revanche aucun effet net sur l'installation à son compte (en tous cas à 30 mois) pour les étudiants uniquement sensibilisés à l'entrepreneuriat.

L'effet porteur d'une formation à l'entrepreneuriat se retrouve également dans le profil des indépendants : même s'ils sont loin d'avoir tous suivi une formation à l'entrepreneuriat, ils sont 14 % à avoir suivi ce type

² En termes de compétences mais aussi de création d'un réseau car on sait que les jeunes indépendants en 2020 y font plus souvent appel (réseau correspondant aux items suivants : relations personnelles ou familiales, relations professionnelles, réseau d'anciens diplômés, secrétariat, enseignant ou autre relation du master) pour trouver le premier emploi que chez les salariés en 2020 : 20 % la mentionne contre 14 % des salariés.

d'apprentissage contre 8 % des salariés. Les trois types de formations sont (légèrement) surreprésentés parmi les indépendants : 4,7 % sont uniquement sensibilisés, 3,5 % sont formés aux compétences et 5,8 % accompagnés à la création d'entreprise (contre respectivement 3,6 %, 1,7 % et 3 % parmi les jeunes salariés à cette date). Ces taux relativement importants de formés à l'entrepreneuriat parmi les salariés montrent que ces formations attirent bien au-delà des jeunes qui les effectuent avec un projet concret d'installation à court terme. Ils peuvent les suivre soit en pensant s'installer comme indépendants à terme, soit parce qu'ils espèrent pouvoir valoriser ces compétences en tant que salarié. Effectivement, lors de l'enquête, 23 % des jeunes qui n'étaient pas indépendants souhaitent devenir indépendant dans les 5 années suivantes³, et là encore, les jeunes formés à l'entrepreneuriat se révèlent plus attirés par ce statut (28 %) que les jeunes non formés (23 %).

Par ailleurs, la probabilité d'être indépendant plutôt que salarié ou sans emploi est effectivement plus élevée pour les diplômés de spécialité STAPS, et à l'issue d'un master d'Arts Lettres langues. Ces derniers ont une probabilité plus forte de s'installer à leur compte alors qu'ils ont une probabilité plus faible d'avoir été formés à ce type de statut (cf. partie 2). C'est un résultat que nous avons déjà obtenu (*op. cit.*) : il souligne que la formation à l'entrepreneuriat est loin d'être une condition nécessaire même si elle facilite l'installation.

De plus, la probabilité d'installation est également plus élevée, toutes choses égales par ailleurs et notamment en tenant compte d'une formation à l'entrepreneuriat, parmi les étudiants ayant au moins un parent indépendant. On constate en effet que 28 % des diplômés à leur compte ont au moins un parent indépendant contre 19 % des diplômés salariés au 1^{er} décembre 2020. L'installation à son compte s'avère donc plus probable lorsqu'on se sent soutenu familialement, et/ou outillé par une formation et/ou accompagné dans son projet.

Certaines variables individuelles introduites n'ont pas d'effet à caractéristiques égales par ailleurs : le genre, le fait d'avoir au moins un parent cadre salarié, la réalisation du master en alternance, ainsi que la poursuite d'études après 2018. Ceci s'explique par l'importance du rôle joué par la spécialité de formation dans l'installation à son compte puisque, en données brutes, on observe moins d'hommes parmi les diplômés à leur compte que parmi les salariés (34 % contre 39 %) et moins d'individus ayant effectué leur master en alternance (21 % contre 30 %). À l'inverse, ils ont plus souvent des parents cadres salariés (43 % contre 39 % des salariés) et poursuivi des études en 2018, 2019 ou 2020 (22 % contre 14 %). En revanche, le fait d'être boursier ou l'obtention d'un diplôme en parallèle au master sont neutres (aussi bien dans les statistiques descriptives que dans le modèle) : les jeunes indépendants en décembre 2020 étaient aussi souvent boursiers que ceux qui sont salariés à cette date (autour de 35 %) et aussi peu nombreux (8 %) à avoir obtenu un autre diplôme que le master en 2018.

On obtient les mêmes résultats si l'on se restreint aux jeunes en emploi en décembre 2020. À la seule différence que, dans ce cas, les jeunes sont plus souvent indépendants s'ils ont poursuivi des études après le master. Cela peut s'expliquer par le fait que les jeunes qui ont poursuivi des études entre 2018 et 2020 et qui sont en emploi au 1^{er} décembre 2020 ont pu occuper des emplois d'indépendants (autoentrepreneurs en particulier) en parallèle de leurs études⁴ (Tenret, Trespeuch, Verley, 2022). Cela est cohérent avec le fait que parmi les jeunes en emploi à cette date la rémunération de ceux ayant poursuivi leurs études est inférieure à celle des jeunes ayant arrêté leurs études après l'obtention de leur master (cf. Tableau 6).

³ Parmi eux, 30 % déclarent que la crise sanitaire a eu un impact sur cette réponse positive. A l'inverse parmi ceux ayant déclaré qu'ils n'ont pas l'intention de devenir indépendants dans les 5 prochaines années seuls 12 % estiment que la crise a eu un impact sur ce choix.

⁴ La situation d'emploi déclarée au 1^{er} décembre 2020 prend en effet en compte les jeunes occupant des emplois occasionnels et les emplois réalisés en parallèle des études.

3.2. Les jeunes formés à l'entrepreneuriat ont-ils une meilleure rémunération ?

Les formations à l'entrepreneuriat ont comme objectif, au-delà de favoriser l'installation à son compte, d'accroître les compétences et aptitudes d'innovation et de créativité dans le but de développer l'employabilité des diplômés et/ou d'accéder à des emplois nécessitant ce type de compétences (intrapreneuriat, innovation, etc.). Ces formations peuvent apporter un signalement de ces compétences additionnelles et spécifiques et leur permettre d'accéder à des emplois où elles seront valorisées. Notre deuxième hypothèse postule donc que les compétences entrepreneuriales acquises permettent d'accéder à des emplois mieux rémunérés. La rémunération a été choisie comme indicateur car elle est la résultante d'une combinaison de caractéristiques révélant le « niveau de qualité » d'un emploi, parmi lesquelles le contrat de travail, la catégorie socio-professionnelle, le niveau de responsabilité de l'individu ainsi que ses éventuelles compétences spécifiques valorisées par l'employeur.

Deux ans et demi après l'obtention de leur master, les jeunes formés à l'entrepreneuriat ont un taux d'emploi légèrement supérieur (93 %) à celui des non formés (91 %). Lorsqu'ils occupent des emplois de salariés, ils occupent plus souvent des emplois stables (85 % des formés sont en CDI ou fonctionnaire contre 78 % des non-formés). En termes de conditions de travail, ils perçoivent également une rémunération⁵ plus élevée (salaire médian de 2 200 euros contre 2 009 euros pour les non formés, si l'on se restreint aux salariés l'écart est de 2 229 euros contre 2 000 euros). Ces résultats descriptifs ne sont pas exempts d'effets de genre et de spécialités de formation, c'est pourquoi il est nécessaire de réaliser des modèles « toutes choses égales par ailleurs » pour établir l'effet net des formations à l'entrepreneuriat.

À caractéristiques équivalentes et notamment à statut donné (indépendant ou salarié), avoir été formé à l'entrepreneuriat a un impact légèrement positif sur la rémunération perçue par les jeunes en emploi 30 mois environ après l'obtention de leur master (Tableau 2 en annexe). Cet effet n'apparaît que si l'on retire de l'analyse les jeunes ayant poursuivi leurs études : ceci peut s'expliquer par le fait que, comme on l'a vu précédemment, ces jeunes qui poursuivent leurs études sont plus souvent indépendants mais il s'agit en partie d'emplois étudiants en parallèle des études et donc moins rémunérés (en plus d'une ancienneté plus faible sur le marché du travail que ceux qui ont arrêté leurs études après l'obtention du master). Les compétences détenues par les jeunes formés à l'entrepreneuriat semblent ainsi (légèrement) valorisées sur le marché du travail en permettant d'accéder à des emplois mieux rémunérés.

Nos résultats montrent que les indépendants ont des rémunérations sensiblement équivalentes, toutes choses égales par ailleurs, à celle des salariés. On aurait pu s'attendre à ce qu'elles soient supérieures (professions libérales notamment) ou inférieures (difficultés d'installation des jeunes). Ce résultat peut tenir au calcul de rémunération retenu (cf. note de bas de page n°9) ou par la faiblesse des effectifs. Quoi qu'il en soit, il nécessiterait des investigations supplémentaires qui dépassent le cadre de cette contribution.

Les autres variables introduites dans le modèle jouent dans le sens attendu : les hommes, les diplômés dans le secteur de la santé, les alternants⁶, les doubles diplômés, les salariés d'Île-de-France ont des rémunérations supérieures à la moyenne.

3.3. Des indépendants plus satisfaits de leur emploi

Bien que le résultat soit à confirmer, nos données montrent (paragraphe précédent) que les indépendants ont des revenus, en moyenne, et après redressement, équivalents à celui des salariés. Sachant que l'installation est un objectif important des formations à l'entrepreneuriat, on a cherché à évaluer le niveau de satisfaction professionnelle des jeunes qui ont fait le choix d'un travail non salarié. On a utilisé une variable qui demande aux jeunes s'ils sont satisfaits des missions qu'ils ont à accomplir.

⁵ En cas de multiactivité, le revenu et le temps de travail correspondent au cumul des différents emplois occupés et le revenu n'est calculé que sur les individus occupant un temps plein au global.

⁶ Concernant l'alternance, on obtient un résultat contraire à celui de X. Collet (cf. contribution dans ce document) mais qui, contrairement à nous, ne tient compte que des masters pour lesquels les deux voies de formation sont proposées.

Les indépendants (formés ou non à l'entrepreneuriat) de niveau master dans l'enquête semblent avoir des situations professionnelles plutôt favorables : 98 % d'entre eux se disent satisfaits des missions qu'ils ont à accomplir dans leur emploi contre 91 % des salariés. Ce résultat se confirme à caractéristiques égales par ailleurs (Tableau 3 en annexe), et notamment à revenu donné. Malgré les difficultés inhérentes à leur statut, et notamment en termes de précarité, la satisfaction de ces jeunes renvoie à la possibilité de créer une activité qui leur convient et fasse sens pour eux.

Conclusion

L'université de Lille est un site universitaire engagé de longue date dans l'entrepreneuriat, bien avant la création des PEPITE, grâce à un soutien important de la Région Hauts-de-France.

Pourtant, le taux de diplômés de master en 2018 qui disent avoir été formés à l'entrepreneuriat lors de leur dernière année d'études (8 %) est nettement plus faible que celui (19 %) observé au niveau national pour les sortants de formation initiale diplômés de master 8 ans plus tôt (Béduwé & Robert, 2021). Il n'est pas aisé de déterminer les raisons de ce résultat mais la fusion des campus Lille 1, Lille 2 et Lille 3 survenue justement cette année-là et sources de réorganisations administratives n'y est peut-être pas étrangère. De fait le PEPITE et sa démarche d'offre territoriale n'ont vraiment été mis en place qu'en 2021.

En revanche, l'évaluation de ces formations en termes d'impact sur l'insertion professionnelle des diplômés d'un master à l'université de Lille confirme et actualise certains résultats obtenus à l'échelle nationale (Béduwé, Robert, *op. cit.*). En effet, les formations à l'entrepreneuriat sont loin d'être une condition nécessaire mais elles facilitent l'installation à leur compte des jeunes qui ont acquis des compétences spécifiques en ce sens ainsi que ceux qui ont été accompagnés dans leur création d'entreprise. Ces jeunes sont plus souvent installés à leur compte après 30 mois de vie active (à caractéristiques égales par ailleurs) et, si ce n'est pas déjà le cas, souhaitent plus fréquemment le devenir. De même, les jeunes qui viennent d'un milieu entrepreneurial (au moins un parent indépendant) sont à la fois plus nombreux à se former à l'entrepreneuriat et à s'installer ensuite à leur compte.

On retrouve également un rôle majeur des spécialités de master dans la probabilité d'être formé puis de s'installer comme indépendant. Les diplômés de certains domaines (STAPS et arts, lettres et langues) ont une probabilité plus forte de s'installer à leur compte alors qu'ils ont une probabilité plus faible d'avoir été formés à ce type de statut. Ce constat devrait encourager les PEPITE à mettre en place des actions pour sensibiliser ces publics.

En revanche, la situation des femmes semble avoir évolué depuis 2010 puisqu'on ne constate plus d'écart significatif avec les hommes, aussi bien dans l'accès aux formations que dans l'installation à son compte. Elles restent cependant, toujours à caractéristiques égales, moins rémunérées que les hommes. Cette réduction de l'écart entre hommes et femmes se retrouve également sur l'accès au statut national d'étudiant entrepreneur (cf. article Favreau et Robic de cet ouvrage).

Nos analyses montrent aussi que les jeunes formés à l'entrepreneuriat accèdent, à statut donné (salarié vs. indépendant), à des rémunérations légèrement supérieures, ce qui prouverait une reconnaissance de leurs compétences entrepreneuriales.

Enfin, les indépendants apparaissent, à caractéristiques égales par ailleurs, plus satisfaits des missions qu'ils ont à accomplir que les salariés. Cela peut s'interpréter comme le signe que ces jeunes développent une activité plus souvent porteuse de sens. C'est également un encouragement pour les chargés de formation à l'entrepreneuriat et les équipes en place au sein des Universités et des PEPITE à poursuivre leurs actions.

Les attentes sociales quant aux possibilités pour les jeunes de créer leur propre activité dans de bonnes conditions sont importantes et le développement des différents dispositifs de formation à l'entrepreneuriat mis en place par les Universités vont dans ce sens. Leur utilité et leur impact sur les situations professionnelles de ces jeunes formés, extrêmement diverses, doit continuer à être évalué. Pour ce faire de nouvelles données sont nécessaires, tant au niveau local que national.

Bibliographie

- Baeza C., Champy-Remoussenard P., Dervaux C., Didier C., Gaujard C., Lepers P., Starck S. (2015) *Consortium entrepreneuriat. Action 2 : Les Hubhouses des Universités du Nord-Pas de Calais : Publics, dispositifs d'appui, effets induits*. Rapport de recherche Région Nord-Pas-de-Calais.
- Baeza C., Starck S. (2023, à paraître). Activité créative de jeunes promoteurs d'innovation sociale au sein des Universités Françaises : l'exemple des Hubhouses des Hauts-de-France. Dans, Champy-Remoussenard, Starck & Baeza (dir.), *L'université, fabriquant d'entrepreneurs ?* Presses universitaires de la Méditerranée.
- Barhouni M., Jonchery A., Le Minez S., Lombardo P., Mainaud T., Pailhé A., Pollak C., Raynaud E., Sola A. (2020). Les inégalités sociales à l'épreuve de la crise sanitaire : un bilan du premier confinement. Dans *France Portrait Social* (p. 11-44). Insee, coll. « Insee références ».
- Bédoué C. et Robert A. (2021) Quelle insertion professionnelle pour les étudiants formés à l'entrepreneuriat ? *Formation emploi*, 156, 131-156.
- Bédoué, C. et Robert A. (2023, à paraître). Les formations à l'entrepreneuriat ont-elles un impact sur le devenir professionnel des étudiants ? Dans Champy-Remoussenard, Starck & Baeza (dir.), *L'université, fabriquant d'entrepreneurs ?* Presses universitaires de la Méditerranée.
- Brenet, P., Lameta, N. (2020). L'évaluation de l'éducation à l'entrepreneuriat : Proposition d'un cadre pour le pilotage et la mesure d'impacts. Communication au colloque international à distance « Éduquer à l'esprit d'entreprendre, former à l'entrepreneuriat ? Enjeux, questions, transformations », Lille.
- Champy-Remoussenard, P. (2021). Education et formation à l'esprit d'entreprendre, pour quelles perspectives ? *Savoirs*, 57(3), 19-60.
- Champy-Remoussenard P. (2023, à paraître). Conclusion. Dans Champy-Remoussenard, Starck & Baeza (dir.), *L'université, fabriquant d'entrepreneurs ?* Presses universitaires de la Méditerranée.
- IFOP (2018), *Le regard des Français sur la création d'entreprise, étude Ifop pour UbiSolutions et Le Parisien Week-end*, novembre.
- Krueger N. Reilly M.D., Carasrud A.L. (2000). Competing models of entrepreneurship intentions. *Journal of Business Venturing*, 15, 411-432.
- Le Rudulier K. (2016). Premiers retours sur le statut d'étudiant entrepreneur. *Informations sociales*, 195, 135-143.
- Lethielleux L. (2022). Développer l'entrepreneuriat engagé à l'université ou comment faire de la complexité une force. *Projectics/Proyèctica/Projectique*, 32(2), 59-76.
- Meige A., Gillard C. & Perrey P. (2019). *La formation de l'esprit entrepreneur Évaluation du plan PEPITE en faveur de l'entrepreneuriat étudiant Recommandations pour un passage à l'échelle*. Rapport à madame la ministre de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de l'Innovation (n° 2018-108).
- Moreau R., Raveleau B. (2006). Les trajectoires de l'intention entrepreneuriale. *Revue internationale PME : économie et gestion de la petite et moyenne entreprise*, 19(2), 101-131.
- OCDE/UE (2012). *Synthèse sur l'entrepreneuriat des jeunes, Enquête de l'équipe Eurobaromètre de la Commission européenne en 2009*, 25 p.
- ODiF (2021). *L'insertion professionnelle des diplômés de master en formation initiale de l'Université de Lille*. Études et enquêtes n°45.

- ORELIG (2022). Rapport final de L'Observatoire des Représentations Entrepreuriales Liées au Genre, ministère de l'enseignement supérieur, <https://www.pepite-france.fr/orelig-2021/>
- Pepin M., Champy-Remoussenard P. (2017). Introduction - Quelques repères pour comprendre et interroger le développement de l'éducation à l'esprit d'entreprendre. *Formation Emploi*, 140, 7-25.
- Tenret É., Trespeuch M., Verley É. (2022) L'emploi étudiant à l'heure des plateformes numériques. *OVE Infos*, 46.
- Verzat C. & Toutain O. (2015). Former et accompagner des entrepreneurs potentiels, diktat ou défi ? *Savoirs*, 3, 1-63.
- Vivant, E. (2014) Entre subordination et indépendance : la difficile insertion professionnelle des jeunes diplômés autoentrepreneurs. *Connaissance de l'emploi*, 116.
- Yildiz H. (2022). L'insertion professionnelle des diplômés 2018 de l'université (licence professionnelle, master). Dans *État de l'enseignement supérieur, édition 2022*, https://publication.enseignementsup-recherche.gouv.fr/eesr/FR/T431/l_insertion_professionnelle_des_diplomes_2018_de_l_universite_licence_professionnelle_master/

Annexe

Tableau 1 • Probabilité d'être indépendant au 1er décembre 2020 (odds-ratios)

		Être indépendant plutôt que salarié, au chômage, en études ou dans une autre situation (1)	Être indépendant plutôt que salarié (2)
Genre (réf. : Femme)	Homme	ns	ns
Champ disciplinaire du master (réf. : économie gestion)	Santé	ns	ns
	Sciences humaines et sociales	ns	ns
	Sciences technologies	ns	ns
	STAPS	4,254***	4,671***
	Droit	ns	ns
	Arts lettres langues	3,554***	3,993***
Formation à l'entrepreneuriat (réf. : non formés)	Sensibilisés	ns	ns
	Formés aux compétences	3,166*	3,977**
	Accompagnés à la création	2,446*	2,805**
Parents indépendants (réf. : Aucun)	Au moins un parent indépendant	1,587*	1,636*
Parents cadres salariés (réf. : Aucun)	Au moins un parent cadre salarié	ns	ns
Boursier en 2018 (réf. : Non)	Oui	ns	ns
Alternance pendant le master (réf. : Non)	Oui	ns	ns
Obtention en 2018 d'un autre diplôme en parallèle du master (réf. : Non)	Oui	ns	ns
Poursuite d'études Poursuite d'études en 2018-2019, 2019-2020 ou 2020-2021 (réf. : Non)	Oui	ns	1,593*

* p<0.10, ** p<0.05, *** p<0.01, ns : non-significatif

Champ : (1) ensemble, (2) jeunes en emploi au 1er décembre 2020.

Source : enquête Insertion professionnelle des diplômés de master à 30 mois – Université de Lille.

Tableau 2 • Probabilité d'avoir un revenu supérieur à la médiane au 1er décembre 2020 (odds-ratios)

		Sur l'ensemble des jeunes en emploi	Sur les jeunes en emploi n'ayant pas poursuivi d'études après l'obtention du master
Genre (réf. : Femme)	Homme	1,813***	1,925***
Champ disciplinaire du master (réf. : économie gestion)	Santé	1,411*	ns
	Sciences humaines et sociales	0,41***	0,448***
	Sciences technologies	ns	1,419*
	STAPS	0,287***	0,346**
	Droit	0,712**	ns
	Arts lettres langues	0,131***	0,163***
Formation à l'entrepreneuriat pendant le master (réf. : Non)	Oui	ns	1,491*
Alternance pendant le master (réf. : Non)	Oui	2,392***	2,576***
Obtention en 2018 d'un autre diplôme en parallèle du master (réf. : Non)	Oui	2,226***	3,21***
Poursuite d'études en 2018-2019, 2019-2020 ou 2020-2021 (réf. : Non)	Oui	0,628***	
Parents cadres salariés (réf. : Aucun)	Au moins un parent cadre salarié	ns	ns
Statut au 1 ^{er} décembre 2020 (réf. : Salarié)	Indépendant	ns	ns
Lieu d'emploi au 1 ^{er} décembre 2020 (réf. : Métropole Européenne de Lille)	Hauts-de-France hors MEL	ns	ns
	Nord sans précision	ns	ns
	Île-de-France	3,215***	3,539***
	Reste de la France	ns	ns
	Etranger	4,016***	4,272***

* p<0.10, ** p<0.05, *** p<0.01, ns : non-significatif

Champ : jeunes en emploi à temps plein au 1^{er} décembre 2020 (uniquement ceux n'ayant pas poursuivi leurs études après l'obtention de leur master en 2018 pour la dernière colonne).

Source : enquête Insertion professionnelle des diplômés de master à 30 mois – Université de Lille.

Tableau 3 • Probabilité d'être satisfait des missions à accomplir dans son emploi (odds-ratios)

		Sur l'ensemble des jeunes en emploi	Sur les jeunes en emploi n'ayant pas poursuivi d'études après l'obtention du master
Genre (réf. : Femme)	Homme	ns	ns
Champ disciplinaire du master (réf. : économie gestion)	Santé	1,837*	ns
	Sciences humaines et sociales	1,59*	1,74*
	Sciences technologies	ns	ns
	STAPS	ns	ns
	Droit	ns	ns
	Arts Lettres Langues	ns	ns
Alternance pendant le master (réf. : Non)	Oui	ns	ns
Obtention en 2018 d'un autre diplôme en parallèle du master (réf. : Non)	Oui	ns	ns
Poursuite d'études en 2018-2019, 2019-2020 ou 2020-2021 (réf. : Non)	Oui	ns	
Parents cadres salariés (réf. : Aucun)	Au moins un parent cadre salarié	ns	ns
Statut au 1 ^{er} décembre 2020 (réf. : Salarié)	Indépendant	6,138**	8,78**
Revenu au 1 ^{er} décembre 2020 (réf. : Inférieur ou égal à la médiane)	Supérieur à la médiane	2,513***	2,691***
	Temps partiel	0,41***	0,424***
	Non renseigné	ns	ns

* p<0.10, ** p<0.05, *** p<0.01, ns : non-significatif

Champ : jeunes en emploi au 1^{er} décembre 2020 (uniquement ceux à temps plein pour le salaire).

Source : enquête Insertion professionnelle des diplômés de master à 30 mois – Université de Lille.

Accès au statut d'indépendant des sortants de l'enseignement supérieur : déterminants, parcours et conditions d'emploi

Catherine Béduwé*, Alexie Robert**

Introduction

La part des indépendants parmi les actifs en emploi (qu'ils soient non-salariés ou chefs d'entreprise salariés) est en progression sensible depuis le début des années 2000 après des décennies de baisse, largement portée par la création du statut d'autoentrepreneur en 2008, entré en vigueur au 1er janvier 2009 et requalifié microentrepreneur fin 2014. Ce nouveau régime, accessible aux activités commerciales, artisanales et à certaines activités libérales, à titre principal ou complémentaire et sous condition d'un chiffre d'affaires plafonné¹, simplifie significativement les démarches liées à la création d'une entreprise et au paiement des cotisations sociales et financières. En 2020, et malgré la crise sanitaire, les créations d'entreprise sous statut de microentrepreneur ont cru de 9 % par rapport à 2019 tandis que les créations d'entreprises classiques diminuaient de 13 % (Gourdon, 2021). En 2019, les microentrepreneurs se déclarant économiquement actifs (*i.e.* avec un revenu positif) représentaient quatre non-salariés des secteurs non agricoles sur dix (Amar & Théron, 2021) et près d'un compte cotisant sur deux (Laude *et al.* 2020).

Cette dynamique modifie en profondeur la population des indépendants qui se diversifie et se renouvelle. Baillot & Juliachs (2022) distinguent sept profils-type d'indépendants dont celui des « étudiants et jeunes créateurs diplômés » qui passe de 3 % à 8 % des nouveaux créateurs entre 2010 et 2018. Cette progression se fait grâce au statut de microentrepreneur pour les trois quarts d'entre eux. Les activités créées concernent principalement les domaines juridiques et de conseil de gestion (30 %), les transports (20 %) et la santé (13 %) et le sont pour des motivations plurielles : assurer son propre emploi (22 %), saisir une opportunité ponctuelle (20%) ou encore développer une activité complémentaire (19 %), etc. Ainsi, créer son activité en début de vie active semble se confirmer comme une alternative au salariat, révélant un désir d'autonomie d'une part croissante de jeunes. C'est aussi le signe d'un besoin pour ces nouvelles générations d'exercer une activité porteuse de sens tout en questionnant leur rapport au travail (Le Goff, 2016). Ces évolutions s'accompagnent cependant de nouvelles formes de précarité, dont les jeunes qui choisissent ce statut portent en quelque sorte la responsabilité (Vivant, 2014 ; Abdelnour, 2014). La régulation et la réflexion sur des garanties sociales s'imposent, notamment lorsque l'activité dépend d'une plateforme numérique (Frouin, 2020).

Pour accompagner ces évolutions, encourager les étudiants qui le souhaitent à créer leur propre activité mais aussi les armer contre l'imprévisibilité des carrières, l'enseignement supérieur cherche à développer « l'esprit d'entreprendre » de tous les étudiants. Progressivement des formations à l'entrepreneuriat se mettent en place sous forme de diplômes dédiés, d'heures de cours au sein des cursus ou encore d'actions transversales aux enseignements de toutes spécialités². Lors de travaux précédents, nous avons montré que ces actions avaient bien un impact sur les trajectoires professionnelles des étudiants de niveau bac+5, notamment en augmentant leurs chances d'accès au statut d'indépendant dans les 3 ans qui suivent la fin de leurs études (Béduwé & Robert, 2021). Mais ces formations sont encore très loin d'être une garantie ni une nécessité pour devenir indépendant, tant il existe d'autres conditions – financières, institutionnelles et psychologiques – pour y arriver (Bapteste & Trindade-chadeau, 2014 ; Bonnard & Giret, 2016 ; Dubois & Terral, 2017).

* Université Toulouse 1 Capitole.

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

¹ Le plafond de chiffres d'affaires ouvrant droit au statut de micro-entrepreneur a doublé en 2017, passant de 33 000 à 66 000 euros pour les activités de services, et provoquant une nouvelle hausse du nombre de travailleurs exerçant une activité non salariée à titre principal (Salembier & Théron, 2020).

² Dernier en date, le Plan esprit d'entreprendre de 2019 entend : 1- Sensibiliser 100% des étudiants, tous niveaux et toutes filières, 2- Soutenir et valoriser la conduite de projets entrepreneuriaux pendant les études et 3- Reconnaître les compétences entrepreneuriales des étudiants.

On voudrait ici prolonger ces travaux dans trois dimensions. On étudiera d'abord l'ensemble des déterminants qui conduisent des sortants de l'enseignement supérieur à s'installer à leur compte. On tentera ensuite de décrire les parcours professionnels de ceux qui s'installent et le rôle d'un projet sur le passage à l'acte. Enfin on s'intéressera aux conditions et au ressenti des jeunes qui se sont installés en tant qu'autoentrepreneur. On s'appuie sur l'enquête Génération 2010 à 7 ans du Céreq qui permet un suivi détaillé des sept premières années de vie professionnelle des étudiants sortis de l'enseignement supérieur en 2010 (cf. encadré 1).

Encadré 1 • Données de l'enquête Génération 2010 menée en 2017

L'étude repose sur un échantillon national de 4 659 individus représentatifs des sortants de l'enseignement supérieur en 2010 aux niveaux bac+2 à bac+5, interrogés à trois reprises, en 2013, 2015 et 2017. On dispose de données détaillées à la fois sur les parcours de formation dans l'enseignement supérieur, et notamment l'accès à un dispositif de formation à l'entrepreneuriat en dernière année de formation (2010), et les sept premières années de vie professionnelle.

Les individus repérés comme « indépendants » sont ceux qui se sont déclarés comme travaillant à leur compte dans le cadre de leur activité principale en 2013, 2015 ou 2017 selon la date mentionnée dans le texte. Parmi les 4 659 répondants, 226 étaient indépendants en 2013, 287 en 2015 et 371 en 2017, parmi lesquels 124 étaient autoentrepreneurs (information disponible uniquement en 2017).

1. Les déterminants de l'installation à son compte en début de vie active

La part des jeunes indépendants augmente au sein de la cohorte sortie de l'enseignement supérieur en 2010, passant de 4,5 % à 7,9 % entre 2013 et 2017 et de 5,7 % à 8,8 % si on tient compte des jeunes en emploi. Ce taux relativement faible est à rapprocher des 12 % d'indépendants dans la population active totale en 2019 (Jauneau & Vidalenc, 2020) mais qui sont en moyenne nettement plus âgés (7 % de moins de 30 ans) et moins diplômés (un tiers de niveau bac+2 et plus) (Salembier & Théron, 2020).

Qu'est-ce qui favorise l'installation de ces jeunes ? Pour le savoir, on a étudié l'impact de différentes informations individuelles présentes dans l'enquête, diplôme et parcours de formation, caractéristiques sociales et débuts de parcours professionnels, sur la probabilité qu'un jeune se déclare indépendant plutôt que salarié au bout de sept ans de vie active. On a en particulier cherché à mettre en évidence le rôle joué par les formations spécifiques à l'entrepreneuriat dans l'accès au statut d'indépendant. Ces formations, proposées sous forme de module complémentaire aux étudiants, obligatoire ou facultatif selon les universités, sont appréhendées selon deux types dans l'enquête : les modules de formation ou de sensibilisation aux carrières d'indépendant et les modules d'accompagnement à la réalisation d'un projet de création d'entreprise. Dans notre échantillon, 13 % déclare avoir été « sensibilisé » à l'entrepreneuriat en dernière année de formation et 5 % dit avoir été accompagné pour une création d'entreprise.

Les différentes caractéristiques individuelles (genre, diplôme, parcours, etc.) n'étant pas indépendantes les unes des autres, et, qui plus est, certaines aptitudes « entrepreneuriales » des étudiants pouvant jouer à la fois sur leur désir d'être formé à ces carrières et sur leur capacité à devenir indépendant, on a procédé à une estimation « toutes choses égales par ailleurs » particulière (cf. encadré 2).

Encadré 2 • Méthodologie

Les formations à l'entrepreneuriat sont susceptibles d'attirer des étudiants ayant des caractéristiques socio-économiques mais aussi des aptitudes particulières (motivation, confiance en soi, autonomie, attirance pour les nouvelles technologies, goût du risque, etc.) qui peuvent également jouer favorablement sur une installation à son compte. Impossible alors de savoir si l'impact de ces formations sur l'accès au statut est dû aux caractéristiques des jeunes formés à l'entrepreneuriat (observables ou non dans l'enquête) ou au contenu de la formation reçue. Pour contrôler ce biais (d'endogénéité), on a utilisé un modèle d'équations simultanées (probit bivarié récursif) qui permet de tenir compte du double effet des caractéristiques individuelles (observables et inobservables) sur le fait d'être indépendant en 2017 (équation 1) et sur la participation à un dispositif de formation à l'entrepreneuriat (équation 2) (cf. Béduwé & Robert, 2021, pour plus de détails sur la méthode).

1.1. Un accès qui dépend beaucoup de la formation initiale

Les sortants de niveau bac+2/3 dans les domaines de la santé et du social ont une probabilité nettement plus élevée que tous les autres étudiants de s'installer à leur compte, à caractéristiques comparables par ailleurs (cf. modèle 1 annexe 1). En effet, la part d'étudiants installés à leur compte est deux fois plus élevée au sein de ces formations dès 2013 (10 % vs. 5,7 %) et elle s'accroît plus rapidement ensuite (20 % vs. 8,8 % en 2017). Il s'agit, dans la quasi-totalité des cas, de jeunes installés comme professions libérales de la santé (infirmiers, masseurs-kinésithérapeutes et autres spécialistes de la rééducation et sages-femmes, etc.).

Les sortants de licences professionnelles et les sortants d'écoles de commerce ou d'ingénieurs ont, au contraire, une probabilité plus faible que les autres niveaux de s'installer, ces derniers ayant même la probabilité la plus faible. Ce qui explique que, *in fine*, près des deux tiers des jeunes à leur compte en 2017 ont un diplôme de niveau bac+2 ou 3.

Toutes choses égales par ailleurs, et notamment à diplôme donné, avoir été accompagné à la création d'entreprise augmente nettement les chances d'installation comme indépendant en 2017 (cf. modèle 1 annexe 1). La méthodologie utilisée permet d'affirmer que l'effet de cet accompagnement est bien dû au passage par ce module et non pas seulement aux aptitudes particulières vis-à-vis de l'entrepreneuriat que ces jeunes pourraient avoir par ailleurs. Cet accompagnement a ainsi permis à 15 % des jeunes de créer leur activité dès 2013 (contre 4 % des étudiants non formés) et 23 % en 2017 (vs. 7 %). Les formations de sensibilisation à l'entrepreneuriat (à l'exclusion de tout accompagnement) n'ont pas d'effet net à sept ans. Ces résultats confirment, prolongent et élargissent ceux que nous avons établis à 3 ans sur les diplômés de niveau bac+5 (Béduwé & Robert, 2021).

Sans remettre en cause l'effet positif moyen de cet accompagnement, on constate que ce ne sont pas forcément les étudiants qui en ont le plus bénéficié (équation 2) qui s'installent le plus (équation 1) : c'est le cas notamment des sortants d'écoles d'ingénieurs ou de commerce. On note d'ailleurs que les trois quarts des jeunes à leur compte en 2017 n'ont pas été formés spécifiquement à l'entrepreneuriat. En revanche les étudiants sortis des formations bac+2/3, et notamment dans le domaine de la santé, se sont installés au-delà de ce que leur participation à ces modules pouvait laisser penser.

À caractéristiques individuelles comparables, et notamment en tenant compte du fait qu'ils ont été plus souvent accompagnés à la création d'entreprise, on voit que les étudiants sous statut d'apprenti en dernière année ont une probabilité moindre d'être indépendant en 2017 que les non-apprentis. Une explication serait que ces étudiants, bien qu'attirés par le statut d'indépendant, ont été rapidement embauchés, parfois au sein même de l'entreprise d'apprentissage, et qu'ils ont préféré acquérir une première expérience avant de s'installer.

1.2. L'importance du soutien familial

Toujours à caractéristiques comparables (modèle 1 en annexe), avoir un et surtout deux parents indépendants augmente nettement la probabilité d'être soi-même indépendant en 2017 (y compris en tenant compte du fait qu'être issu d'un milieu entrepreneurial augmente les chances de suivre un module d'accompagnement à l'entrepreneuriat). L'acculturation à ce type d'activité semble donc importante. Une origine sociale (parents cadres) ou culturelle (parents diplômés du supérieur) favorisée est également positive, ce qui souligne que s'installer à son compte nécessite d'être soutenu, à la fois financièrement et moralement (Bonnard & Giret, 2016).

Comme le montrent d'autres recherches (par exemple Abdelnour *et al.*, 2017), les hommes s'installent plus souvent à leur compte que les femmes, y compris en tenant compte du fait qu'ils ont plus souvent bénéficié d'un accompagnement à la création d'entreprise lors de leur dernière année de formation. Effectivement, on constate que 54 % des indépendants en 2017 sont des hommes alors qu'ils ne représentent que 46 % des salariés. Le fait d'avoir au moins un de ses parents d'origine étrangère n'a en revanche pas d'effet sur le fait d'être indépendant en 2017, sachant que (équation 1) cela diminue la probabilité d'être accompagné à la création d'entreprise en cours d'études.

1.3. Des débuts de parcours plutôt favorables

Concernant les sept premières années de parcours professionnel, les jeunes à leur compte en 2017 ont passé deux mois de plus en emploi que les jeunes salariés et deux mois de moins au chômage (Tableau 1) ; ils ont mis autant de temps à accéder au premier emploi (4 mois) et ont connu le même nombre d'emplois (3 en moyenne). Toutes choses égales par ailleurs (modèle 1 annexe 1), on constate que plus le nombre de mois passés au chômage ou en EDD (hors alternance) augmente, plus la probabilité d'être indépendant diminue. L'inactivité ou la reprise d'étude/formation sont sans effet. Il semble donc que ces jeunes ne sont pas devenus indépendants faute de mieux puisque leurs débuts de parcours, y compris dans leurs premières expériences en tant que salariés, sont « normaux » voire favorables. Ces résultats entrent en résonance avec ceux de Havet *et al.* (2020) qui avaient montré que les jeunes de la Génération 2010, plus nombreux que ceux de la Génération 1998 à s'installer à leur compte, n'y avaient pas accédé plus tôt mais plus durablement.

Les indépendants après sept ans de vie professionnelle (2017) ont une ancienneté dans leur activité un peu plus faible que les salariés (42 mois contre 46) et certains d'entre eux ont connu une expérience relativement longue de travail salarié en CDI ou fonctionnaire avant de s'établir (18 mois en moyenne sur 7 ans). À l'inverse, les jeunes salariés en 2017, largement majoritaires rappelons-le, n'ont, eux, que très rarement connu d'épisode de travail indépendant (1 mois sur 7 ans). Ceci montre que l'installation est un processus complexe, inscrit dans la durée et qui n'exclut pas des mobilités entre travail salarié et travail non salarié (Célérier & le Minez, 2020 ; Baillot & Juliachs, 2022).

Tableau 1 • Nombre de mois passés dans chaque situation selon le statut en 2017

	Salariés	Indépendants
À son compte	1	46
CDI ou fonctionnaire	53	18
CDD (hors alternance)	19	11
<i>Total en emploi</i>	73	75
Alternance	3	1
Inactivité	2	3
Chômage	7	5
Formation-reprises d'études	3	3

Champ : sortants de formation initiale en 2010 avec un niveau bac+2 à bac+5 en emploi en 2017.

Source : enquête Génération 2010 à 7 ans.

2. L'installation à son compte se réfléchit et se prépare longtemps à l'avance

L'objectif de cette seconde partie est d'apporter un éclairage sur les parcours professionnels des jeunes qui s'installent à leur compte. On étudie d'abord à quel moment les jeunes s'installent et pour combien de temps (2.1). On s'intéresse ensuite « au passage à l'acte » des jeunes qui avaient déclaré avoir un projet d'installation lors de l'enquête précédente, en 2013 ou 2015 (2.2). La dernière partie se focalise sur les effets combinés d'un projet préalable d'installation et de l'antériorité dans le statut d'indépendant sur le fait d'être indépendant au bout de sept années de vie professionnelle (2.3).

2.1. Une installation progressive et relativement durable

2.1.1 Une majorité d'installations durables

Environ 10% des jeunes sortis de l'enseignement supérieur se sont déclarés indépendant à au moins une des trois interrogations, en 2013, 2015 ou 2017. Parmi eux, près de 8 sur 10 (79 %) l'étaient toujours en 2017. Ainsi la majorité des installations entre 2010 et 2017 sont durables, ce qui explique que le taux d'indépendants progresse au sein de la cohorte.

2.1.2. Zoom sur les jeunes qui ont accédé puis quitté le statut d'indépendant

Les jeunes qui ont accédé et quitté ce statut (21 % des accédants) semblent avoir connu des situations professionnelles relativement fragiles par la suite. En effet, et bien que la faiblesse des effectifs incite à la prudence, ils sont 11% au chômage en 2017 contre 7 % de ceux qui n'ont jamais été indépendants et moins souvent en emploi à durée indéterminée (EDI : CDI ou fonctionnaire) lorsqu'ils sont en emploi (48 % vs. 76 %) (Tableau 2). Leurs emplois sont de niveau comparable (75 % de Cadres ou PI) mais leur diplôme de sortie en moyenne plus élevé (59% de sortants au-delà de bac+2/3 vs. 49 %) pouvait leur laisser espérer mieux. Une part importante d'entre eux est issue de Master (30 % environ contre 15 % à 22 % pour les autres catégories). Ils ont en revanche une origine sociale plus proche de celle des indépendants qui se sont stabilisés que celle des jeunes qui ne l'ont jamais été. De même, bien que moins souvent formés à l'entrepreneuriat que les indépendants stabilisés, ils l'ont été plus souvent que ceux qui n'ont jamais accédé au statut. Il s'agit donc d'une population particulière qui semble se distinguer des salariés du fait d'une certaine « attirance » pour le statut d'indépendant mais sans arriver à s'y stabiliser. Les effectifs ne permettent pas de l'étudier avec plus de détails.

Tableau 2 • Caractéristiques des jeunes selon leur parcours d'indépendant

		Caractéristiques sociodémographiques					Situation en 2017	
		Part de niveau bac+2*	Part de formés à l'entrep.	Homme (%)	Au moins un parent ind. (%)	Au moins un parent cadre (%)	Ind. ou EDI en 2017	Emplois "qualifiés" en 2017 (**)
Indépendant (10 %)	Précoce : aux trois dates (3,2 %)	63	27	60	21	50	100	91
	Semi précoce : 2015 et 2017 (1,6 %)	61	35	43	23	52	100	87
	Tardif : 2017 uniquement (3,1 %)	62	17	55	21	46	100	95
	Abandons : 2013 ou 2015 mais plus en 2017 (arrêt : 2,1 %)	41	17	54	23	50	48	75
Jamais indépendant (90 %)		51	14	46	16	39	76	74
Ensemble de la cohorte (100 %)		52	15	47	16	40	77	76

* y compris bac+2/3 santé social ** i.e emplois d'indépendant, cadre ou profession intermédiaire parmi les actifs occupés.

Champ : sortants de formation initiale en 2010 avec un niveau bac+2 à bac+5.

Source : enquête Génération 2010 à 7 ans.

2.1.3. Les jeunes indépendants stabilisés en 2017

Les 79 % jeunes qui se déclarent indépendants en 2017 (parmi ceux ayant accédé à ce statut) forment trois groupes : les *tardifs* qui déclarent ce statut pour la première fois en 2017 et sont indépendants depuis moins de 2 ans (31 %), les *semi précoces*, qui sont indépendants depuis 2015 et ont entre 2 et 5 ans d'ancienneté (16 %) et enfin les *précoces*, qui ont déclaré ce statut en 2013 et qui ont entre 4 et 7 ans d'ancienneté (31 %).

Les indépendants *précoces ou semi précoces* sont plus souvent issus d'une formation dans le domaine de la santé ou du social que ceux qui se sont installés *tardivement* (environ 25 % contre 14 %). Ces derniers sont plus souvent issus de formations BTS ou DUT que les *précoces* (30 % contre environ 15 %) et ils ont, par ailleurs, nettement moins souvent bénéficié d'une formation à l'entrepreneuriat (17 % vs. 35 % et 27 %). Ainsi le niveau d'études et le bénéfice d'une formation à l'entrepreneuriat, dont on a vu précédemment (partie 1) qu'ils influençaient l'accès au statut d'indépendant, semblent avoir également un effet sur la vitesse d'accès et la stabilisation de l'activité.

Pour en savoir plus, on a estimé la probabilité d'avoir connu un type d'accès plutôt qu'un autre au statut d'indépendant en 2017 (probit multinomial, cf annexe 2). Ainsi, à caractéristiques de formation équivalentes, les hommes sont surreprésentés parmi les indépendants *précoces*, tandis que les femmes sont plus nombreuses parmi les *semi précoces* : comme si elles avaient pris, ou s'il leur avait fallu, un peu plus de temps pour s'installer. Elles sont aussi plus nombreuses à avoir quitté ce statut. Une origine sociale favorisée (milieu cadre) ou acculturée au milieu entrepreneurial (parent indépendant), dont on a vu qu'elles favorisaient l'accès au statut d'indépendant semblent sans effet sur le moment d'accès au statut et sa durabilité.

Les effectifs ne permettent pas d'étudier la nature des activités exercées selon le parcours de ces indépendants. On note quand même que la très grande majorité des activités déclarées en 2017 par nos indépendants ont été codées dans des CSP qui peuvent être considérées comme « qualifiées » (Tableau 2). Plus précisément (Tableau 3) on voit que les activités de niveau PI sont majoritaires parmi les *indépendants précoces* (48 %) et qu'il s'agit pour 30 % d'entre eux d'une activité de santé (infirmiers, kinésithérapeute, diététicienne, etc.). Les indépendants *tardifs* sont plus souvent artisans ou commerçants (39 %) ou cadres (24 %). Il s'agit de professions libérales (dans le domaine de l'informatique) ou de professions liées aux arts et spectacles (journaliste, réalisateur, artistes, etc.).

Tableau 3 • Accès au statut d'indépendant et catégorie socioprofessionnelle en 2017

Catégorie professionnelle des indépendants 2017	Indépendants de type		
	précoces ASC aux trois dates	semi-précoces ASC en 2015 et 2017	tardifs ASC en 2017 uniquement
Artisan, commerçant (agr, chef entreprise)	30	26	39
Cadre	13	27	24
<i>dont prof. libérale</i>	8	18	14
Profession Intermédiaire	48	35	32
<i>dont PI santé social</i>	30	27	21
Employé ou ouvrier	9	12	5
Total des indépendants en avril 2017	100	100	100
Part des indépendants se déclarant autoentrepreneur	26	30	39

Champ : sortants de formation initiale en 2010 avec un niveau bac+2 à bac+5 qui sont indépendants en 2017.

Source : enquête Génération 2010 à 7 ans.

En 2017, un tiers des jeunes indépendants ont déclaré relever du régime d'autoentrepreneur (AE). Cette proportion décroît avec l'ancienneté dans le statut. Ainsi 39 % des indépendants *tardifs* (Tableau 3) sont autoentrepreneurs contre 26 % des *précoces*. On peut penser qu'il s'agit d'une montée en charge du régime ou qu'une partie des AE précoces a déjà évolué vers un statut d'indépendant classique. Il se pourrait aussi que ces installations tardives en tant qu'AE font suite à des expériences salariées peu satisfaisantes. Quoi

qu'il en soit, une observation des appellations en clair de leurs activités montre qu'elles ne sont pas très différentes de celles des indépendants classiques.

2.2. Un effet prédictif de l'envie d'entreprendre

Alberola *et al.* (2016) ont montré que les jeunes français, contrairement à leurs aînés, voient le travail indépendant comme un espace de liberté et de conciliation entre vie privée et vie professionnelle et qu'ils associent moins souvent qu'eux salariat et sécurité de l'emploi. Ils sont également très peu à se soucier de la faible protection sociale associée à ces statuts. Il existe pourtant un écart important entre le nombre important de jeunes qui souhaitent créer leur propre activité (59 % des moins de 35 ans selon l'IFOP (2018) et le faible taux de passage à l'acte, tout particulièrement en France (Fayolle & Laffineur, 2017). Pour ces auteurs, cet écart est à mettre en relation avec le peu de jeunes pensant avoir les compétences pour se lancer dans la création d'une entreprise ou se sentant capables de saisir une telle opportunité si elle venait à surgir dans leur environnement. Développer les compétences entrepreneuriales des jeunes contribuerait ainsi à combler cet écart. Le cadre théorique de cette approche est celui du comportement planifié proposé par Ajzen (1991) qui donne « *une explication du comportement humain en faisant de l'intention le prédicteur de tout comportement* » (Fayolle & Laffineur, 2017). Pour autant le passage de l'intention à l'action reste encore difficile à comprendre (Chabaud *et al.*, 2017), même si on montre que « *ceux ayant une meilleure confiance en leur capacité entrepreneuriale passent de l'intention à l'action* » (Fayolle & Laffineur, 2017).

En 2013, 17 % des jeunes sortis de l'enseignement supérieur en 2010 déclarent ainsi avoir un projet concret d'installation dans les cinq ans³, et ils sont encore 15 % deux ans plus tard, en 2015. Cette « intention d'entreprendre non encore concrétisée » concerne les jeunes de tous niveaux, dans des proportions très comparables. Ainsi les installations déjà réalisées n'ont pas épuisé tous les projets d'installation.

Que disent nos données longitudinales sur le lien entre l'envie d'entreprendre et l'installation effective ? Très peu des jeunes installés à leur compte en 2017 n'en avaient pas le projet au moment des enquêtes précédentes (1 %). Il se peut que l'installation se soit décidée brusquement, du fait d'une opportunité ou d'une situation professionnelle insatisfaisante. En revanche, l'enquête montre que les installations effectives sont nettement plus nombreuses dès lors que le projet préexistait. Ainsi 7 % des jeunes qui l'envisageaient en 2013 sont indépendants en 2015 (contre 1,5 % sinon) et 15 % (contre 2,5 % sinon) en 2017. De même, 13 % de ceux qui avaient ce projet en 2015 sont devenus indépendants en 2017 (contre 1,5 % sinon). L'intention est donc l'expression d'une motivation qui pousse à l'action.

Le projet d'entreprendre peut perdurer plusieurs années : ainsi 46 % des jeunes qui déclaraient avoir le projet de s'installer en 2013 l'ont toujours en 2015. Et ce sont ces jeunes qui portent leur projet depuis au moins 4 ans qui sont finalement les plus nombreux à être installés en 2017 : 16 %, alors qu'ils ne sont que 10 % lorsque leur projet datait seulement de 2015. Un projet d'installation à son compte peut donc prendre du temps de réflexion, de préparation et de maturation avant de pouvoir être concrétisé.

Ce que montrent également nos données, c'est que souhaiter s'installer et avoir renoncé à ce projet (projet 2013 mais pas en 2015) conduit quand même à s'installer plus souvent à terme : 6 % sont installés en 2017, contre 1 % de ceux qui n'avaient jamais eu de projet. L'envie d'entreprendre, que certains jeunes portent en eux, parfois de manière intermittente, semble donc souvent prédictive du fait de le devenir un jour. Même si, par ailleurs, peu de jeunes concrétisent leur projet à l'horizon des sept premières années de vie active.

2.3. Toute « expérience entrepreneuriale » favorise l'accès au statut d'indépendant

On s'est ensuite intéressé aux effets combinés de l'envie d'entreprendre et de l'antériorité dans le statut d'indépendant sur le fait d'être indépendant en 2017, au bout de sept ans de vie professionnelle. Mesuré ainsi, par l'envie et la réalisation, le public attiré par l'entrepreneuriat représente 30 % des jeunes sortis de l'enseignement supérieur au-delà du niveau bac+2 en 2010 : 7 % se sont installés et 23 % ont déclaré avoir un projet concret mais ne l'ont pas encore mis en œuvre (Tableau 4, col 1). Ce résultat confirme ce qu'ont

³ La question du projet est posée aux jeunes qui ne sont pas indépendants à ce moment-là.

montré d'autres enquêtes, nationales ou internationales (exemples : IFOP 2018, OCDE/UE 2012), quant à la part très importante des actifs, et notamment des jeunes, qui sont attirés par le statut d'indépendant.

Si les jeunes installés à leur compte en 2013 et en 2015 ont toutes les chances de l'être encore en 2017 (86 %), ceux qui, au contraire, avaient quitté le statut en 2015 sont quand même 10% à être redevenus indépendants en 2017 (Tableau 4, col 2). Ils sont dix fois plus nombreux que ceux qui n'avaient jamais expérimenté le statut. Il s'agit donc d'une expérience qui « laisse des traces » et qui peut se répéter, sans que l'on puisse savoir si celles-ci sont vécues de manière positive ou négative. Célérier & Le minez (2020) montrent que ces mobilités entre travail salarié et non salarié sont nombreuses et qu'elles tendent à augmenter : « *En 2015, la moitié des non-salariés ont eu au moins une expérience de salariat les dix années précédentes alors qu'à peine plus d'un tiers d'entre eux étaient dans ce cas en 2006* ».

On constate ensuite que les jeunes installés en 2015 ont un peu plus de chances de l'être toujours en 2017 lorsqu'ils en avaient le projet dès 2013 : 69 % contre 65 % (Tableau 4, col 2). Ainsi plus l'installation est pensée en amont, plus elle a des chances de s'avérer durable. De même, 17 % des jeunes qui avaient un projet en 2013 et 2015 sont indépendants en 2017. Au final, seuls 7,5 % des jeunes indépendants de 2017 n'avaient ni expérience préalable ni projet en ce sens plus de 2 ans auparavant (Tableau 4, col 3).

Tableau 4 • Effet de l'expérience entrepreneuriale sur l'installation effective en 2017

	Pourcentage de jeunes concernés (% colonne)	Part d'indép. en 2017 (% ligne)	Répartition des indép. en 2017 (% colonne)	Part de formés à l'entrep. (% ligne)
Installation précoce (2013 et 2015)	4	86	40	26
Installation semi précoce (2015) avec projet en 2013	1	69	10	27
Installation semi précoce (2015) sans projet en 2013	1	65	10	29
Projet ancien (2013 et 2015)	8	16	17	19
Installation éphémère (en 2013 seulement)	1	10	1	20
Projet récent (en 2015)	7	10	8,5	18
Projet éphémère (en 2013 mais plus en 2015)	8	6	6	18
Ni installation ni projet	70	1	7,5	13
	Total=100%		Total=100%	

Champ : sortants de formation initiale en 2010 avec un niveau bac+2 à bac+5.

Source : enquête Génération 2010 à 7 ans.

Enfin, on constate que le niveau d'« expérience entrepreneuriale » de ces jeunes en 2017, sous forme d'ancienneté dans le statut et/ou d'antériorité de leur projet, est corrélé avec le taux de formation à l'entrepreneuriat (Tableau 4, col 4). Devenir indépendant est une situation qui se pense et se prépare longtemps en amont, y compris au moment des études, et les formations à l'entrepreneuriat, dont on a montré qu'elles renforcent l'intention d'entreprendre (Beduwé & Robert 2023), semblent également soutenir voire accélérer le passage à l'acte.

Pour valider les effets respectifs de la formation, du projet et de l'antériorité de l'installation sur le fait d'être indépendant sept ans après la fin des études, nous avons réalisé un nouveau modèle probit bivarié récursif (modèle n°2 annexe 1). La probabilité d'être à son compte en 2017 est estimée en tenant compte des caractéristiques sociodémographiques (sexe, niveau de formation, origine sociale), de la participation à une action de formation à l'entrepreneuriat pendant les études, et de la typologie « d'expérience entrepreneuriale » ci-dessus (Tableau 4).

Les résultats confirment, toutes choses égales par ailleurs, que plus l'expérience entrepreneuriale et le projet d'installation sont anciens et plus l'accès au statut d'indépendant est probable. De plus, à expérience entrepreneuriale donnée, avoir été accompagné dans un projet de création d'entreprise en dernière année d'études conserve un effet positif (et non biaisé) sur l'installation. Ainsi, et quelles que soient les configurations

testées, nos résultats montrent qu'accompagner un jeune dans un projet de création d'activité s'avère toujours efficace, et ce, même s'il n'avait pas de « prérequis » ou d'aptitudes particulières.

3. Les autoentrepreneurs : des indépendants comme les autres ?

S'il facilite la création et la gestion d'une activité indépendante, le statut d'autoentrepreneur correspond, comme le soulignent nombre d'études, à des situations souvent précaires mais très diverses. Les données de l'enquête 2017 apportent un éclairage original sur ces « nouveaux » indépendants.

3.1. Portrait statistique des microentrepreneurs dans la littérature

De manière générale, et comme on va le voir, les microentrepreneurs connaissent des situations professionnelles spécifiques et souvent plus « fragiles » que les indépendants « classiques » même si la diversité des profils (Gros, 2019 ; Baillot & Juliachs, 2022) et des activités (le Boëtté, 2019 ; Jolly & Flamand, 2017) introduisent une infinité de nuances.

Depuis la création de ce nouveau statut en 2009, les microentrepreneurs se substituent progressivement aux autres indépendants là où l'activité nécessite peu d'immobilisation en capital (livraison, commerce de détail, services personnels divers, activités de santé non réglementées, certaines activités spécialisées (design, traduction, etc.), l'enseignement, les arts, spectacles et activités récréatives, etc.). En revanche, ils sont quasiment ou totalement absents dans les secteurs nécessitant des frais d'installation importants ou une qualification professionnelle (pharmacie, chauffeurs de taxi, métiers de bouche) ou dans les professions réglementées n'ouvrant pas droit à ce statut (médecins, dentistes, professions paramédicales, sages-femmes, professions juridiques). Les femmes et les jeunes y sont surreprésentés mais avec des profils très différents selon les secteurs. Compte tenu de ces spécificités et du plafonnement de leur chiffre d'affaires, leur revenu est en moyenne nettement plus faible que celui des indépendants classiques et beaucoup plus homogène (Salembier & Théron, 2020). De fait, un tiers des autoentrepreneurs sont pluriactifs (10 % des autres indépendants), et c'est souvent l'activité salariée, parfois sans rapport avec celle exercée comme indépendant, qui leur permet de vivre.

Les études de suivi ont montré que l'activité des autoentrepreneurs était moins pérenne que celle des autres indépendants (Juliachs, 2021) : au bout de cinq ans, les autoentrepreneurs immatriculés en 2010 ne sont plus que 33 % à être encore actifs contre 53 % des autres indépendants, mais avec de fortes variations selon les secteurs. L'effet « tremplin » est faible puisque seuls 10 % des autoentrepreneurs entrés dans le statut en 2010 sont devenus indépendants hors autoentrepreneuriat en 5 ans et plus de la moitié d'entre eux (56 %) sont alors salariés ou au chômage, ce qui témoigne de mobilités importantes, pas toujours vers l'emploi (Bertrand *et al.*, 2020). Ces auteurs montrent également que, toutes choses égales par ailleurs, cet effet « tremplin » est plus élevé pour les jeunes, tout particulièrement pour les jeunes hommes.

En mobilisant leurs caractéristiques socioéconomiques⁴ et en compilant les enquêtes emplois de 2013 à 2016, Gros (2020) montre que les autoentrepreneurs « s'apparentent plus au salariat précaire qu'au monde stable des CDI et de l'indépendance classique » avec cependant une certaine polarisation entre des actifs d'origine sociale modeste ou peu diplômés et d'autres mieux dotés. Cette polarisation est également mise en évidence par Richet *et al.* (2018) entre profils de créateurs avec d'un côté les jeunes diplômés, notamment dans la santé ou l'enseignement qui créent leur activité, éventuellement en complément d'une activité salariée, et ceux, chômeurs ou anciens salariés, plus âgés et moins diplômés, qui tentent de reprendre pied dans l'emploi. Polarisation que l'on retrouve aussi au sein même du profil des créateurs « étudiants et jeunes diplômés » entre les très diplômés (2nd cycle) et moins diplômés (niveau inférieur au bac) et activités peu ou très qualifiées (Baillot & Juliachs, 2022).

⁴ Temps complet, ancien chômeur, diplômé du supérieur ou sans-diplôme, issu de milieu indépendant ou ouvriers, origine immigrée, auto-entrepreneur en activité principale ou complémentaire

Le statut de microentrepreneur suscite de nombreux débats sur l'avenir du travail et la protection sociale des travailleurs indépendants, souvent centrés autour de la figure emblématique des microentrepreneurs des plateformes collaboratives et du développement de « zones grises entre salariat et non-salariat et la tendance à l'hybridation de ces deux statuts » (Célérier & Le Minez, 2020). Ces activités, extrêmement diverses, peu qualifiées (livreurs, chauffeurs, etc.) ou au contraire très qualifiées (experts, enseignants, etc.) sont généralement exercées par des autoentrepreneurs mais dans des situations assez claires de dépendance économique à l'égard d'une unique plateforme numérique (Gros, 2019). Elles se sont développées chez les étudiants du fait de l'indépendance et la flexibilité qu'elles autorisent mais sans vraiment modifier les types d'activité et sans qu'on puisse, pour l'instant, parler « d'uberisation » (Tenret, Trespeuch, Verley, 2022). Abdelnour et Méda (2019) ont, elles, montré que les « travailleurs des applis » sont essentiellement des salariés déguisés, précaires, exerçant un travail très éloigné de l'idéal d'indépendance dont les plateformes se réclament. Lebas (1999) souligne le rapport ambivalent au travail de ces travailleurs, activité transitoire pour certains, durable pour d'autres. Ces activités ne concernent toutefois que des effectifs d'autoentrepreneurs relativement faibles (16 % des nouveaux microentrepreneurs en 2018) mais concentrés dans certains secteurs (65 % dans le transport) (Richet & Bignon, 2020). Et si elles concernent 38 % des créateurs du profil « étudiants et jeunes diplômés », elles sont la source principale de chiffre d'affaires de 9 % d'entre eux (Baillot & Juliachs, 2020).

3.2. Les autoentrepreneurs de l'enquête Génération 2010 à 7 ans

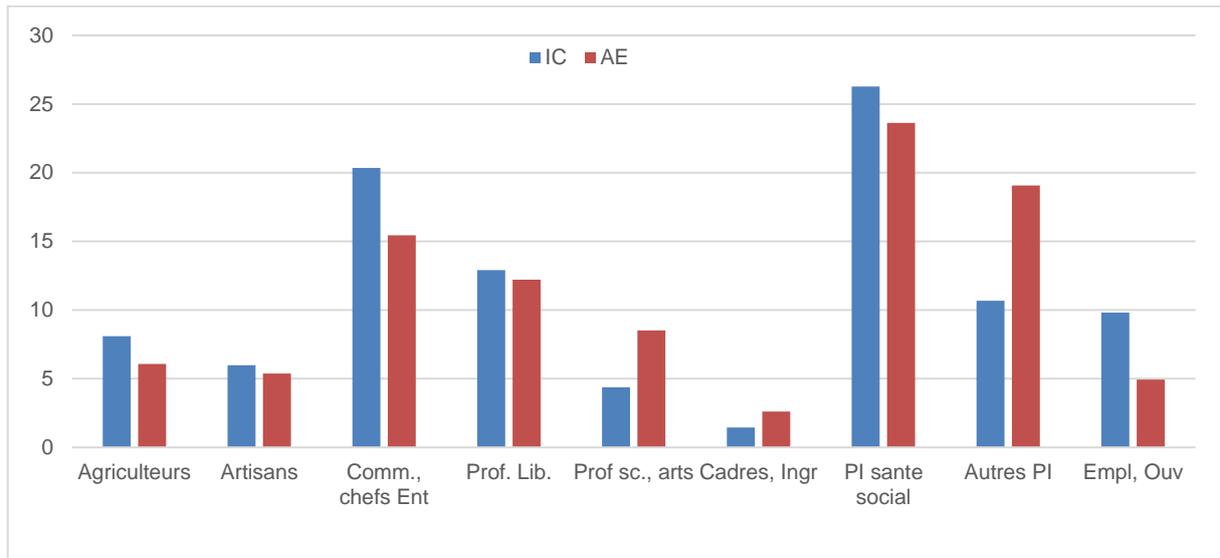
Les autoentrepreneurs (activité déclarée comme principale) représentent 32 % des jeunes à leur compte en 2017, sept ans après leur sortie de formation initiale⁵. À l'instar de Gros (2020), on a tenté d'évaluer leur situation professionnelle en 2017 en les comparant aux indépendants « classiques » (IC), aux salariés en emploi à durée indéterminée (EDI : CDI ou fonctionnaire) ou en emploi à durée déterminée (EDD) et aux jeunes en recherche d'emploi.

3.2.1. Des profils proches des indépendants classiques

Les indépendants sous statut d'autoentrepreneur (AE) en 2017 ont des niveaux et des spécialités de formation initiale très proches de ceux des indépendants classiques (IC) de 2017 mais ils ont été moins souvent qu'eux accompagnés à la création d'entreprise (7 % contre 16 %) et moins souvent sensibilisés à l'entrepreneuriat (9 % contre 12 %) pendant leurs études. Les jeunes à leur compte en 2017 sont nombreux à exercer en tant que Commerçants ou Professions Intermédiaires (PI), notamment dans la santé et le social (Figure 1), à l'image de la population générale (Salembier & Theron, 2020). Les AE exercent un peu moins souvent ces métiers que les IC et, à l'inverse, un peu plus souvent des activités de PI hors santé, tels que graphistes, photographes ou encore techniciens du spectacle...

En revanche, « l'expérience entrepreneuriale » des AE est plus faible que celle des IC : ils ont passé moins de mois en tant qu'indépendant depuis sept ans (54 % vs. 63 % de leur temps) et leur ancienneté à leur compte en 2017 est plus faible (37 mois au lieu de 44). Ceci confirme qu'une partie de ces jeunes se sont installés plus récemment, profitant sans doute de ce nouveau régime pour sauter le pas.

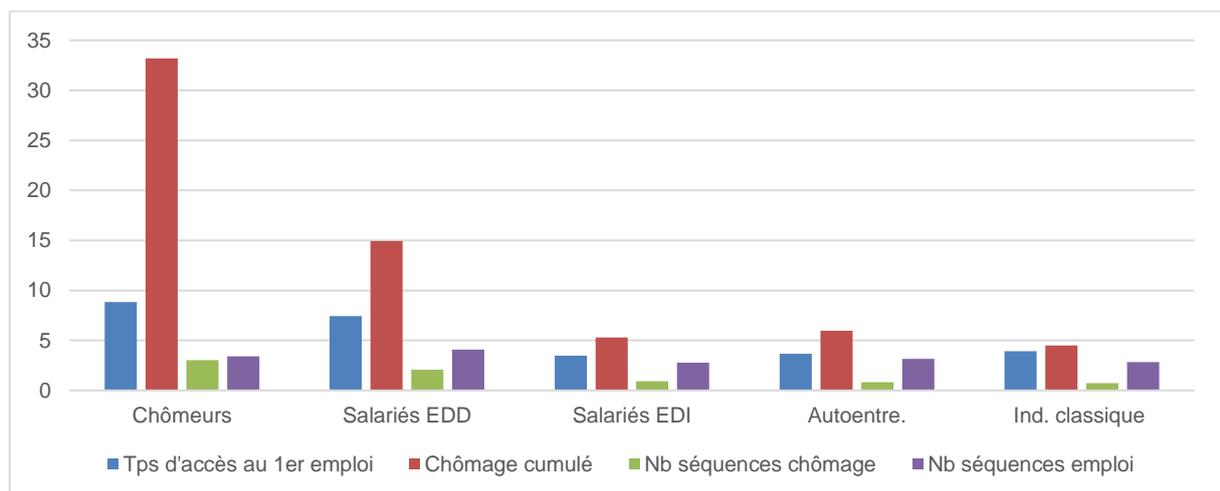
⁵ L'enquête ne permet pas de connaître le nombre d'heures consacré à cette activité ni s'il s'agit d'une activité liée à une plateforme numérique.

Figure 1 • Catégorie socioprofessionnelle en 2017

Champ : sortants de formation initiale en 2010 avec un niveau bac+2 à bac+5 qui sont indépendants en 2017
 Source : enquête Génération 2010 à 7 ans

3.2.2. Parcours et satisfaction professionnelle comparables à ceux des jeunes stabilisés

Pour approfondir la comparaison, on a analysé la précarité des parcours professionnels l'aide de 4 indicateurs et en distinguant 5 catégories d'actifs en 2017 : AE, IC, salarié en EDI, salarié en EDD et chômeur en 2017 (Figure 2). Les parcours précaires concernent d'abord les jeunes en recherche d'emploi ou en emploi à durée déterminée au bout de sept ans : accès tardif au 1^{er} emploi et forte intensité du chômage. Sur ces indicateurs, les autoentrepreneurs affichent au contraire des valeurs qui sont comparables à celles des IC et des jeunes stabilisés.

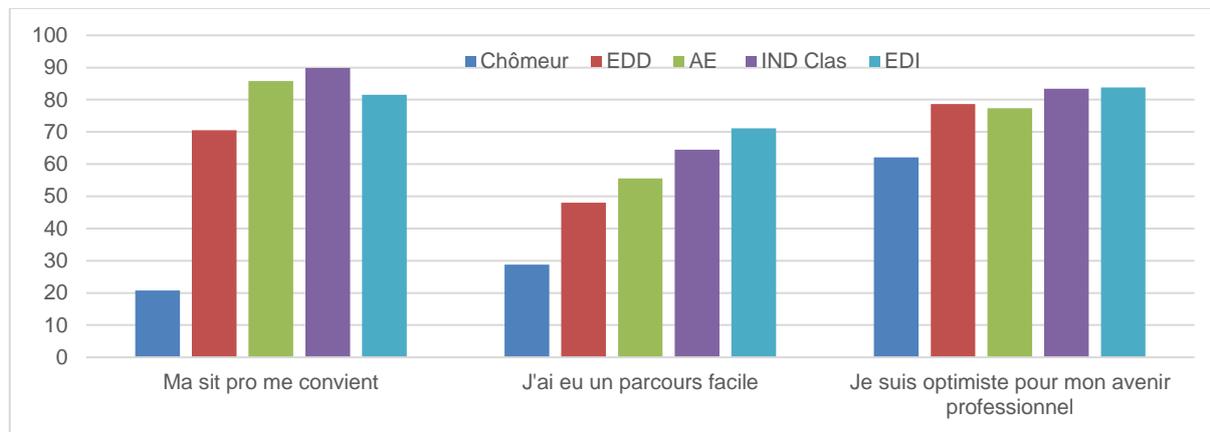
Figure 2 • Indicateurs de précarité selon la situation professionnelle en 2017

Lecture : les chômeurs en 2017 ont connu 34 mois de chômage en moyenne sur 7 ans, les AE en ont connu 6 et les IC 4,5.
 Champ : sortants de formation initiale en 2010 avec un niveau bac+2 à bac+5 en emploi en 2017.
 Source : enquête Génération 2010 à 7 ans.

On s'est ensuite intéressés à la satisfaction des autoentrepreneurs vis-à-vis de leur situation professionnelle : elle est élevée et comparable à celle des salariés en emploi à durée indéterminée et des indépendants classiques (IC), et supérieure à celle des salariés en EDD et a fortiori des chômeurs (Figure 3). Cela n'empêche pas la moitié d'entre eux d'avoir trouvé leur parcours difficile, jugement un peu plus sévère que les salariés EDI et les IC. Ils se déclarent également optimistes pour leur avenir professionnel, à l'opposé des

chômeurs. Ces déclarations relativement positives laissent penser que ces jeunes ont très vraisemblablement choisi ce statut qui, pour l’instant, leur convient.

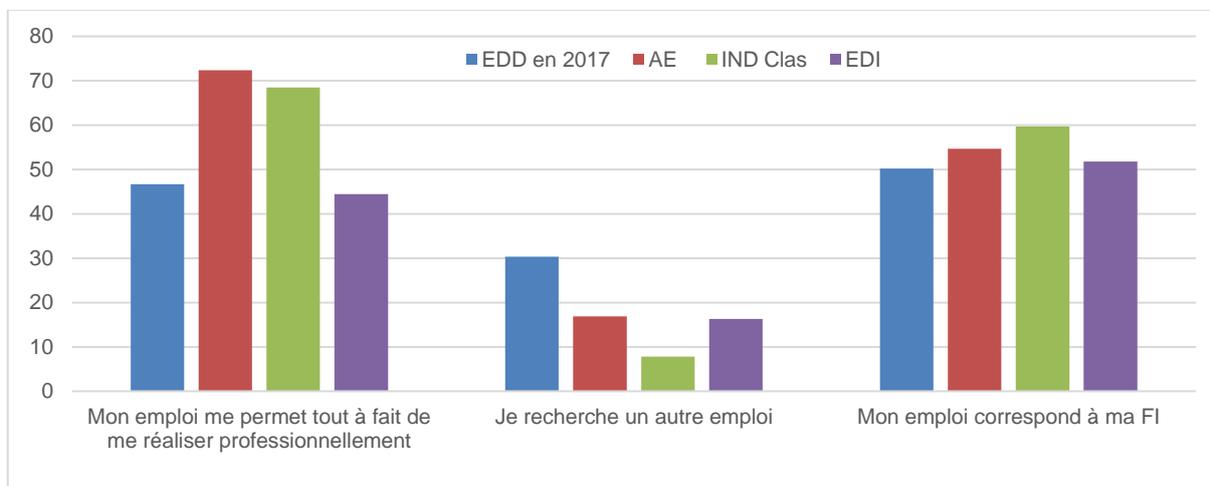
Figure 3 • Satisfaction générale sur la situation professionnelle selon la situation en 2017



Champ : sortants de formation initiale en 2010 avec un niveau bac+2 à bac+5 en emploi en 2017.
 Source : enquête Génération 2010 à 7 ans.

Enfin, concernant leur activité, sept autoentrepreneurs sur dix déclarent que celle-ci leur permet « tout à fait » de se réaliser professionnellement, soit une proportion équivalente à celle des indépendants classiques et bien plus élevée que celle des salariés, en EDD ou EDI (Figure 4). Ils sont moins de 10 % à rechercher un autre emploi, soit la proportion la plus faible des 4 groupes de jeunes en emploi. Enfin ils sont plus d'un sur deux à estimer que leur emploi correspond bien à leur formation, ce qui peut en partie s'expliquer par le poids des diplômés de la santé parmi eux.

Figure 4 • Satisfaction vis-à-vis de l'emploi occupé en 2017 selon le statut d'emploi en 2017



Champ : sortants de formation initiale en 2010 avec un niveau bac+2 à bac+5 en emploi en 2017
 Source : enquête Génération 2010 à 7 ans

Le portrait des diplômés de l'enseignement supérieur exerçant en tant qu'autoentrepreneur qui ressort de l'enquête Génération montre des jeunes aux parcours « normaux » et relativement satisfaits de leur situation professionnelle, bien plus en tous cas que les salariés en EDD ou les chômeurs. Il semble que ces jeunes ont vu dans le statut d'AE l'opportunité de créer leur activité, en accord avec leur projet, comme ont pu le faire les indépendants classiques. Au sein de cette population, fortement polarisée selon la littérature, ces sortants de l'enseignement supérieur font à l'évidence partie des mieux lotis.

Conclusion

Le nombre d'indépendants s'accroît depuis 2010, porté par la création du statut d'autoentrepreneur qui facilite singulièrement les démarches et la fiscalité liées à la création d'une activité. L'enquête Génération 2010 du Céreq permet de suivre pendant sept ans la première cohorte de diplômés du supérieur ayant pu bénéficier de ce statut. Elle montre que 8 % des jeunes sont indépendants au bout de sept ans, que cette proportion varie selon les diplômes et spécialités, et qu'elle est plus probable lorsque les jeunes ont été formés à l'entrepreneuriat lors de leur dernière année de formation initiale. Cette installation est un processus qui peut prendre quelques années et succéder à des premières expériences en emploi salarié, pas nécessairement précaires. À l'horizon des sept premières années de vie active l'installation apparaît le plus souvent durable. Elle correspond souvent à un projet développé en amont mais qui a mis un peu de temps à se concrétiser.

Le statut d'autoentrepreneur, déclaré par un tiers des indépendants au bout de sept ans, semble satisfaire une majorité de jeunes (86 %). Rien dans leurs parcours professionnels et leur situation professionnelle ne laisse entrevoir des difficultés particulières, ce qui les oppose aux salariés en EDD et, encore plus, aux jeunes en recherche d'emploi. Ils ont par ailleurs des situations d'emploi et des ressentis très comparables à ceux des indépendants classiques, et, comme eux, déclarent massivement se réaliser professionnellement. Ce qui laisse penser que ce statut, offrant encore peu de protection sociale, correspond pour ces jeunes diplômés de niveau bac+2 à bac+5 à des situations plus voulues que contraintes.

Ces premiers résultats doivent être confirmés et approfondis. La catégorie des indépendants est à l'évidence très hétérogène et son étude demande de disposer de données permettant de détailler les différents profils qui la composent. Mieux mesurer et mieux comprendre la réalité des situations professionnelles et le devenir des jeunes autoentrepreneurs permettrait, à l'instar de Gros (2019) d'éclairer la controverse qui les entoure et que le chercheur résume ainsi : « Ces petits indépendants augurent l'émancipation d'un cadre salarial rigide ou des formes nouvelles de domination au travail ? ».

Bibliographie

- Abdelnour, S. (2014). L'autoentrepreneuriat : une gestion individuelle du sous-emploi. *La Nouvelle revue du travail*, 5.
- Abdelnour, S., Bernard, S. & Gros, J. (2017). Genre et travail indépendant, divisions sexuées et places des femmes dans le non-salariat. *Travail et emploi*, 150, 5-23
- Abdelnour, S. & Méda, D. (2019). *Les nouveaux travailleurs des applis*. Paris : Presses universitaires de France.
- Ajzen, I. (1991). The theory of planned behaviour. *Organizational Behaviour and human decision processes*, 50, 179-211.
- Alberola, E., Aldeghi, I. & Hoibian, S. (2017). *Les mutations du travail. L'envie d'être salarié domine, sauf chez les jeunes qui aspirent à plus de liberté*. Credoc, Cahier de recherche (n°C334).
- Amar, E. & Theron, G. (2021). En 2019, le revenu d'activité moyen des non-salariés baisse après plusieurs années de hausse. *Insee Première*, 1870.
- Baillet, A. & Juliachs, S. (2022). Quatre entrepreneurs sur dix étaient salariés avant la création de leur entreprise, *Insee Première*, 1922.
- Baptiste, I. & Trindade-Chadeau, A. (dir.) (2014). *Ce qu'entreprendre permet d'apprendre : L'entrepreneuriat des jeunes : insertion professionnelle pour certains, levier d'apprentissage pour tous*. Paris : INJEP (Cahiers de l'action. Jeunesses, pratiques et territoires, n° 41).

- Béduwé, C. & Robert, A. (2023, à paraître). *Les formations à l'entrepreneuriat ont-elles un impact sur le devenir professionnel des étudiants ?* Presses universitaires de la Méditerranée.
- Béduwé, C. & Robert, A. (2021) Quelle insertion professionnelle pour les étudiants formés à l'entrepreneuriat ? *Formation Emploi*, 156.
- Bertrand, C., Guggemos, F. & Salembier, L. (2020). Encadré 1 : L'autoentrepreneuriat, tremplin pour accéder au non-salariat classique ? Dans *Emploi et revenus des indépendants, édition 2020*. Insee, coll. « Insee Références ».
- Bonnard, C. & Giret, J.-F. (2016). Devenir entrepreneur pour échapper au chômage : une motivation suffisante en temps de crise ? Communication au XVèmes Journées internationales de sociologie du travail : « Crise(s) et mondes du travail », 11-13 mai 2016, Athènes [document électronique].
- Célérier, S. & Le Minez, S. (2020). Les indépendants, témoins des transformations du travail ? in *Emploi et revenus des indépendants édition 2020*. Insee, coll. « Insee références ».
- Chabaud, D., Sammut, S. & Degeorge, J.-M. (2017). De l'intention à l'action entrepreneuriale : antécédents, écarts et chainons manquants. *Revue de l'Entrepreneuriat*, 3(16), 7-15.
- Dubois, F. & Terral, P. (2017). Des jeunes plus ou moins prêts à devenir entrepreneurs. De l'engagement sportif amateur à la création d'entreprises de tourisme sportif. *Agora débats/jeunesses*, 1(75), 103-116.
- Fayolle, A. & Laffineur, C. (2017). Comblent le fossé entre l'intention et l'action entrepreneuriale : ce qu'enseignent les enquêtes GEM et GUESSS. *Graine d'entrepreneurs, Entreprendre & Innover*, 33.
- Frouin, J.-Y. (2020). *Réguler les plateformes numériques de travail*. Rapport au 1er Ministre, décembre.
- Gourdon, H. (2021). Un nouveau record de créations d'entreprises en 2020 malgré la crise sanitaire. *Insee Première*, 1837.
- Gros, J. (2019). Les statistiques de l'emploi face aux mutations du travail indépendant. Dans Dubet, *Les mutations du travail* (p. 77-95). Paris : La découverte.
- Havet, N., Joutard, X., Penot, A. & Bayart, C. (2022). *L'essor du travail indépendant en début de vie active*. Marseille : Céreq, coll. « Essentiels » (n° 4).
- IFOP (2018). *Le regard des Français sur la création d'entreprise*. Étude Ifop pour UbiSolutions et Le Parisien Week-end, novembre.
- Jauneau, Y. & Vidalenc, J. (2020). Une photographie du marché du travail en 2019, le chômage continue de reculer. *Insee Première*, 1793.
- Jolly, C. & Flamand, J. (2017). *Salarié ou indépendant : une question de métiers ?* France Stratégie, Note d'analyse (n°60).
- Juliachs, S. (2021). Le chiffre d'affaires des autoentrepreneurs immatriculés en 2014 croissait continûment avant la crise sanitaire. *Insee Première*, 1873.
- Laude, S., Legrand, F., Rolland, P. & Rollot S. (2020). Les indépendants : une croissance portée depuis 10 ans par l'auto-entrepreneuriat. *Accostat*, 317.
- Lebas, C. (2019). Carrière d'autoentrepreneur et rapports (critiques) au travail : comment les coursiers à vélo font émerger des contestations. *Revue de l'IREs*, 99.
- Le Boëtté, I. (2019). Les indépendants : le rebond amorcé dans les années 2000 se poursuit en 2016. *Insee Première*, 1768.

- Le Goff, J. (2016). « L'autoentreprise, les jeunes et l'avenir du travail ». *Études*, 2016/2, 29-40. DOI : 10.3917/etu.4224.0029. URL : <https://www.cairn.info/revue-etudes-2016-2-page-29.htm>.
- OCDE/UE (2012). *Synthèse sur l'entrepreneuriat des jeunes*. Enquête de l'équipe Eurobaromètre de la Commission européenne en 2009.
- Richet, D., Bignon, N. & Mariotte H. (2018). Les créateurs d'entreprises : la frontière entre salariat et entrepreneuriat s'atténue. *Insee Première*, 1701.
- Richet, D. & Bignon, N. (2020). Microentrepreneurs immatriculés en 2018 : dans les transports, deux sur trois travaillent via une plateforme numérique. *Insee Première*, 1821.
- Salembier, L. & Théron, G. (2020). Panorama de l'emploi et des revenus des non-salariés. Dans *Emploi et revenus des indépendants édition 2020*. Insee, coll. « Insee références ».
- Tenret, É., Trespeuch, M. & Verley É. (2022). L'emploi étudiant à l'heure des plateformes numériques. *OVE Infos*, 46.
- Vivant, E. (2014). Entre subordination et indépendance : la difficile insertion professionnelle des jeunes diplômés autoentrepreneurs. *Connaissance de l'emploi*, 116.

Annexe 1

**Probabilité d'être indépendant en 2017, soit sept ans après la sortie de formation initiale
(modèles probits bivariés récursifs)**

Equation 1	Etre indépendant en 2017 (version 1)	Etre indépendant en 2017 (version 2)
<i>Formation spécifique à l'entrepreneuriat</i>		
Accompagnés à la création d'entreprise	2.144***	1.268*
Sensibilisés à l'entrepreneuriat (uniquement)	0.119	-0.0580
Non formés à l'entrepreneuriat	Ref.	Ref.
<i>Niveau de sortie de l'enseignement supérieur</i>		
Bac+2/3ans, en santé-social	0.569***	0.411***
Autre formation de niveau bac+2	0.151	-0.0764
Licence professionnelle	-0.315**	-0.324
Bac+3/+4ans, hors santé-social	-0.111	-0.330**
Bac+5 (hors Ecoles)	-0.0729	-0.130
Ecole de commerce ou d'ingénieur (bac+5)	-0.653***	-0.434**
BTS DUT	Ref.	Ref.
Apprentissage (ref. Pas d'apprentissage)	-0.213**	-0.0653
<i>Caractéristiques sociales</i>		
Homme (ref. Femme)	0.243***	0.113
<i>Nombre de parents indépendants:</i>		
Un	0.156*	-0.132
Deux	0.384***	0.168
Aucun	Ref.	Ref.
<i>Nombre de parents cadres:</i>		
Un	0.153**	0.146
Deux	0.0528	-0.221
Aucun	Ref.	Ref.
<i>Nombre de parents diplômés du sup:</i>		
Un	0.178**	0.151
Deux	0.287***	0.230**
Aucun	Ref.	Ref.
<i>Éléments du parcours professionnel</i>		
Nombre de mois passés en inactivité	0.00366	
Nombre de mois passés au chômage	-0.00773***	
Nombre de mois passé en formation-reprise d'études	-0.00330	
Nombre de mois en EDD hors alternance	-0.0103***	
<i>Expérience entrepreneuriale</i>		
Installation précoce (2013 et 2015)		3.379***
Installation semi précoce (2015) avec projet en 2013		2.877***
Installation semi précoce (2015) sans projet en 2013		2.752***
Projet ancien (2013 et 2015)		1.403***
Installation éphémère (qu'en 2013)		1.121***
Projet récent (qu'en 2015)		1.134***
Projet éphémère (qu'en 2013)		0.785***
Ni installation ni projet		Ref.
Constant	-1.591***	-2.494***

Avoir été accompagné à la création d'entreprise en 2009-2010 (Equation 2)

	Homme (ref. Femme)	0.210***	0.198***
Apprentissage		0.226**	0.223**
Autre bac+2		-0.323**	-0.329**
Bac+2/3 santé-social		0.336***	0.325**
Licence pro		0.210	0.170
Bac+3/+4 hors santé-social		0.0540	0.0453
Bac+5 (hors Ecoles)		0.273**	0.291***

Ecole de commerce ou ingénieur (bac+5)	0.519***	0.534***
Nombre de parents indépendants: 1	0.128	0.115
Nombre de parents indépendants: 2	0.294*	0.300*
Nombre de parents cadres: 1	0.00730	-0.00217
Nombre de parents cadres: 2	0.186	0.171
Nombre de parents diplômés du sup: 1	0.0645	0.0735
Nombre de parents diplômés du sup: 2	-0.0629	-0.0612
Retard au bac	0.162*	0.160*
Origine étrangère	-0.171**	-0.180**
Constante	-2.032***	-2.020***
Rho	ns	ns
Observations	4659	4659

* p<0.10, ** p<0.05, *** p<0.01, ns : non significative.

Champ : sortants de formation initiale en 2010 avec un niveau bac+2 à bac+5.

Source : enquête Génération 2010 à 7 ans.

Annexe 2. Probabilité des différents types d'accès au statut d'indépendant

(ref : indépendant aux trois dates d'interrogations)

		A leur compte en 2015 et 2017	A leur compte en 2017 uniquement	A son compte en 2013 ou 2015 mais plus en 2017 (arrêt)
Constante		ns	1,0478***	ns
Formation à l'entrepreneuriat (ref : Non)	Oui	ns	-0,603**	-0,6163*
Genre (ref : Femme)	Homme	-0,7834**	ns	-0,5615*
Origine étrangère (ref : Non)	Oui	ns	ns	ns
Niveau de diplôme (ref : BTS-DUT)	Autre bac+2	ns	ns	ns
	Bac+2/3 santé-social	ns	-1,3071***	-2,6966***
	Licence pro	ns	ns	ns
	Bac+3/+4 hors santé-social	ns	-0,8025*	ns
	Bac+5 (hors Ecoles)	ns	ns	ns
	Ecole de commerce ou ingénieur (bac+5)	ns	ns	ns
Au moins un parent indépendant (ref : Non)	Oui	ns	ns	ns
Au moins un parent cadre (ref : Non)	Oui	ns	ns	ns

* p<0.10, ** p<0.05, *** p<0.01, ns : non significatif.

Champ : sortants de formation initiale en 2010 avec un niveau bac+2 à bac+5 qui sont indépendants en 2013, 2015 ou 2017.

Source : enquête Génération 2010 à 7 ans.

Salariés, (micro)entrepreneurs ou sans contrat : l'activité rémunérée des étudiant-es au prisme de leurs statuts d'emploi

Elise Tenret et Elise Verley***

Introduction

Près de 40 % des étudiant-es exercent une activité rémunérée en parallèle de leurs études (OVE, 2020), qu'il s'agisse d'un « job étudiant », purement alimentaire et sans lien avec les études ou au contraire une activité très intégrée dans leurs parcours d'études (comme l'internat pour les étudiants en médecine par exemple). Depuis la fin des années 2000, on assiste à un intérêt croissant des recherches pour l'activité rémunérée des étudiant-es et son articulation à la réussite de ces dernier-es. En particulier, le volume horaire des jobs étudiants et leur lien avec les études permet traditionnellement de distinguer les activités liées aux études des « jobs étudiants », des activités « très concurrentes des études » ou encore des activités « concurrentes des études » (Giret, 2016). La dernière enquête de l'Observatoire national de la vie étudiante mesurait ainsi que parmi les étudiant-es, 8 % exercent une activité liée aux études, 25 % un job étudiant, 5 % une activité très concurrente des études et 3 % une activité concurrente des études (Figure 1).

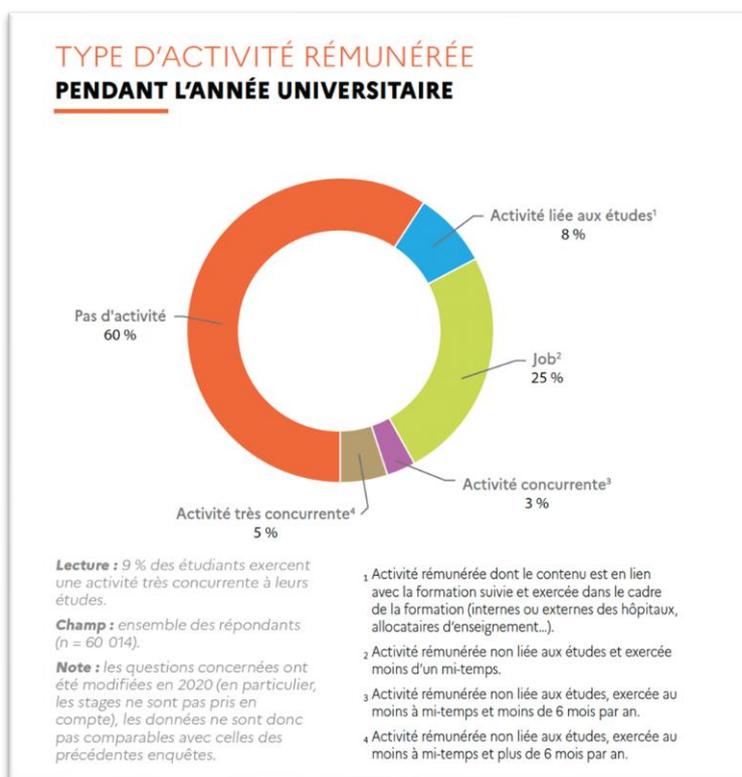
Pourtant, les recherches menées jusqu'à présent sur l'activité rémunérée des étudiant-es ne se sont pas intéressées aux statuts d'emploi des étudiants. Cette question apparaît pourtant particulièrement pertinente pour deux raisons. D'une part, la montée en puissance des plateformes d'emploi, s'adressant pour certaines spécifiquement aux étudiant-es, a contribué à visibiliser de nouveaux statuts – en l'occurrence le microentrepreneuriat. Celui-ci est présenté comme une promesse de flexibilité par les plateformes, et les étudiant-es paraissent le plébisciter (Tenret, Trespeuch, Verley, 2022). Également, la crise sanitaire a mis en lumière l'instabilité statutaire des étudiant-es et ses conséquences, puisque toutes et tous n'ont pas pu bénéficier des mesures de chômage partiel. Ainsi, seul-es 27 % des étudiant-es contraint-es d'arrêter leur activité rémunérée pendant le confinement ont pu toucher le chômage partiel (Belghith *et al.*, 2020).

Dans quelle mesure la prise en compte du statut d'emploi ou de l'absence de statut d'emploi (pour les étudiant-es sans contrat de travail) renouvelle-t-elle les analyses sur l'activité rémunérée des étudiant-es ? Dans la première partie de l'article, nous reviendrons sur les analyses classiques de l'activité rémunérée des étudiant-es, en montrant en quoi le statut en constitue un angle mort. Dans une deuxième partie, nous montrerons que dans le monde étudiant, les formes de contrat les plus précaires (absence de contrat de travail, indépendance) sont paradoxalement associées aux profils sociaux et scolaires les plus favorisés, ce qui s'explique en partie par le fait que la nature du contrat est associée à un certain type d'activité (nature, nombre d'heures travaillées, ressources). Enfin, dans une dernière partie, nous montrerons que les statuts d'emploi ont un effet propre, au-delà du nombre d'heures travaillées et du lien possible de l'activité avec les études, sur la réussite universitaire.

* IRISSO – Université Paris Dauphine.

** GEMASS – CNRS Université Sorbonne.

Figure 1 • Le type d'activité rémunérée pendant l'année universitaire
(extrait du *Repère sur les conditions de vie des étudiants* (OVE, 2020))



1. Les statuts d'emploi des étudiant-es, une dimension délaissée de l'activité rémunérée ?

1.1. La relative indifférence portée aux statuts d'emploi des étudiant-es dans les recherches

Les dimensions statutaires de l'emploi étudiant ont jusqu'à présent peu intéressé les recherches sur l'activité rémunérée : ce désintérêt se lit d'abord dans les orientations et les données recueillies par la statistique publique. Les grandes enquêtes, ciblant la jeunesse, apparaissent ainsi relativement dépourvues d'interrogations sur « l'emploi » en cours d'études (à quelques exceptions près¹), à l'image des enquêtes Générations du Centre d'études et de recherche sur les qualifications (Céreq) – qui privilégient les axes de l'adéquation formation-emploi et des inégalités d'accès au marché du travail, et des enquêtes triennales Conditions de vie (CdV) des étudiants de l'Observatoire national de la vie étudiante (OVE) qui privilégient l'axe de la concurrence entre activité rémunérée et activité studieuse. Cette dernière enquête a pourtant toujours proposé un volet sur les « activités rémunérées » dans ses questionnaires successifs, mais sans aucune référence au statut d'emploi avant la dernière enquête de 2020. Il était donc impossible jusqu'à cette date de distinguer les types de contrat *a contrario* de la nature de l'activité (intégrée ou pas aux études) et de son intensité (au cours de l'année universitaire et de façon hebdomadaire). La priorité était jusqu'alors de rendre compte de la façon dont l'exercice d'une activité rémunérée en cours d'études (selon sa nature et son intensité) est susceptible de pénaliser le « travail étudiant » et *in fine* la réussite aux examens (Giret, 2011 ; Beduwé, Berthaud, Giret & Solaux, 2019). Pour la première fois, l'enquête CdV 2020, sous l'impulsion d'un projet de

¹ L'enquête Génération 1992 comportait une question sur le statut de l'emploi étudiant (CDD ou CDI) : de facto, Beduwé et Cahuzac montrent, dans un article de 1997, que le statut de l'emploi en cours d'étude a un effet sur l'insertion : les étudiants en CDI pendant leurs études (principalement des enseignants ou des élèves de l'IUFM) ont des insertions plus rapides, des salaires plus élevés que les étudiants en CDD. La question sur les statuts a toutefois disparu des vagues d'enquête suivantes.

recherche financé par la Dares et la Drees², a opéré une distinction entre travail, renvoyant à la nature de l'activité exercée, et emploi, renvoyant au statut d'occupation de l'activité, en lien avec l'intermédiaire d'emploi mobilisé (numérique ou pas).

La relative indifférence portée aux statuts d'emploi des étudiants – et à leur éventuelle instabilité – doit être rapportée au système éducatif français, construit autour d'une norme dominante, celle de l'injonction à des parcours d'études traditionnels, i.e. longs, linéaires et prenant faiblement en compte les contraintes individuelles, auxquels s'associe une dépendance forte et prolongée à la famille (Charles, 2016). Faire une pause pendant sa formation, s'engager dans une activité de travail intense, c'est prendre le risque de se confronter à l'incompréhension manifeste des enseignants, des proches, à l'éventuelle perte de bourses, et de ne plus pouvoir reprendre ses études. Les étudiants français semblent plus que leurs homologues européens engagés dans une course au diplôme (Van de Velde, 2008) associée à un sentiment d'urgence à s'intégrer le plus vite possible à la suite des études, une fois pour toutes et pour toute la vie. En résumé, il existe une norme claire de l'étudiant en France : étudier sans s'arrêter, à temps plein, en limitant au minimum ses autres activités, dont les activités rémunérées pour une insertion postérieure définitive. Une telle « emprise des études » (Dubet, Duru-Bellat, & Véréout, 2010) apparaît alors peu compatible avec l'exercice d'une activité concurrentielle aux études, justifiant que l'emploi en cours d'études soit secondaire et que les conditions d'emploi puissent être instables.

Dans ces conditions, le travail en cours d'études est perçu, le plus souvent, comme « transitoire », « provisoire », « un présent qui n'engage à rien » (Pinto, 2010) ou socialisant (pôle de l'anticipation). Les fonctions instrumentales du travail étudiant (« alimentaires », « émancipatrices » à l'égard de la tutelle parentale, ou « professionnalisantes ») légitiment l'orientation de la recherche sur ses effets à plus long terme : effets sur la capacité à assurer pleinement le « métier d'étudiant » ou effets sur l'insertion ultérieure. Les « petits boulots », les « stages » ou autres « expériences » (la dénomination renvoyant à une représentation de la fonction sociale du travail) sont ainsi représentés soit comme potentiellement néfastes (risque de pénalisation des études par le travail) soit comme propédeutiques (trajectoire construite sur le mode du cheminement professionnel). De telles représentations servent aussi de support à une gestion flexible des contrats par les employeurs qui y trouvent l'opportunité de mobiliser une main d'œuvre qualifiée ou en cours de qualification, peu coûteuse et peu revendicative (Pinto, 2010).

Cette indifférence n'est pas propre aux recherches : du côté des étudiants aussi, les entretiens réalisés dans le cadre d'une recherche sur les étudiant·es passés par le numérique pour trouver un travail (Tenret, Trespeuch, Verley, 2022), révèlent leur indifférence aux statuts d'emploi. Lorsqu'on les interroge sur leur contrat de travail, nombre d'étudiant·es nous disent ne pas savoir quel est leur statut, qu'ils ou elles doivent vérifier dans leurs papiers ou sur l'appli qu'ils ou elles utilisent, comme l'illustrent les expressions suivantes « je crois que c'est un contrat », « je vais regarder mais je ne suis pas sûr », « on n'est pas vraiment déclaré », « je sais que c'était payé au Smic mais je ne sais pas si c'est déclaré », etc.

1.2. L'intérêt et la mesure des statuts d'emploi : les questions de l'enquête CDV 2020

Pourtant s'intéresser au statut d'emploi des étudiants apparaît nécessaire pour mieux comprendre le sens du travail étudiant, son articulation avec les études et son rôle dans la réussite et l'insertion professionnelle. En effet, le type de statut (notamment salariat ou indépendance) ou l'absence de statut (travail non déclaré) est associé à un certain degré de flexibilité permettant des ajustements plus ou moins fins de l'activité rémunérée avec l'emploi du temps studieux et de loisirs. Il est également associé à des différences de protection sociale. Même si le public étudiant est relativement protégé par son statut principal d'étudiant, la crise sanitaire a révélé les fragilités des étudiants dont l'activité a dû être interrompue et qui n'ont pas pu bénéficier d'indemnités. Enfin, les travaux sur la montée des discours entrepreneuriaux au sein de l'enseignement supérieur (Chambard, 2020) ou encore sur les effets de la formation à l'entrepreneuriat sur l'insertion professionnelle (Beduwé et Robert, 2021, Béduwé, Jacob, Robert dans cet ouvrage), justifient de s'intéresser, au-delà du

² Dans le cadre de l'Appel à projets « Formes de l'économie collaborative » lancé en 2018 par la DARES et la DREES, le projet MEENU (Mondes de l'Emploi Étudiant à l'heure NUmérique), dirigé par Marie Trespeuch et constitué d'une équipe de sociologues (F. Belghith, JF Giret, A. Frenod, E. Tenret, E. Verley et avec la participation de M. Kitzmann et H. Malarmey) a suivi une méthodologie à la fois qualitative et quantitative, en mobilisant des observations, des entretiens et l'exploitation de l'enquête Conditions de vie de l'Observatoire de la vie étudiante.

« salariat étudiant » (Pinto, 2014 ; Beduwé *et al.*, 2019), à la diversité des statuts d'emploi des étudiants, au moment où ils connaissent leurs premières expériences d'activités rémunérées.

Pour ces différentes raisons, nous avons souhaité interroger les étudiants à grande échelle sur leurs statuts d'emploi, en introduisant de nouvelles questions dans l'enquête CDV 2020. Il s'agissait en effet de faire converger davantage les enquêtes portant exclusivement sur le champ de la population étudiante avec les autres enquêtes (comme par exemple l'enquête Emploi). Néanmoins, afin de ne pas trop alourdir le questionnaire, la question de leur statut d'emploi n'a pu être posée que pour l'activité principale des étudiant-es (à savoir l'activité leur rapportant le plus d'argent), leur statut d'emploi. La question a été formulée comme suit (Figure 2). Elle permet à la fois de mesurer le caractère formel ou non du contrat (présence vs absence d'un contrat de travail) et sa nature : CDD, CDI, contrat de micro-entrepreneur...

Figure 2 • Les questions sur la nature du contrat de travail dans l'enquête Conditions de vie des étudiants 2020 (OVE)

Quel type de contrat de travail av(i)ez-vous pour cette activité ou cette principale activité rémunérée ?

*Par « principale activité rémunérée » nous entendons celle qui vous rapporte ou rapportait le plus d'argent sur le mois.
Une seule réponse*

- 1 = Apprentissage ou contrat de professionnalisation (alternance)
- 2 = Contrat à durée indéterminée (CDI)
- 3 = Contrat à durée déterminée (CDD)
- 4 = Contrat de droit public
- 5 = Contrat d'intérim ou de travail temporaire
- 6 = Microentrepreneur (autoentrepreneur)
- 7 = A votre compte (hors microentrepreneur)
- 8 = Vacation, contrat saisonnier
- 9 = Contrat aidé
- 10 = Sans contrat de travail

Note : Extrait du questionnaire de l'enquête CDV 2020, question posée uniquement pour les étudiants ayant déclaré une activité professionnelle (durant toute l'année et occasionnelle)

2. Le recours aux statuts d'emploi les plus précaires pour les étudiants les plus favorisés

2.1. La diversité des statuts d'emploi

Les réponses à l'enquête conditions de vie 2020 permettent de mesurer que plus d'un quart des étudiants exerçant une activité rémunérée ont un contrat à durée déterminée (26 %), et un peu moins d'un quart ont un contrat à durée indéterminée (24%) (Tableau 1). Viennent ensuite les étudiants exerçant leur activité sans contrat de travail (17 %), puis les étudiants en contrat d'intérim ou de travail temporaire (10 %). Les étudiants indépendants (exerçant avec le statut de microentrepreneur ou à leur compte) représentent un peu plus de 5% des effectifs, juste après les vacances/contrats saisonniers (6 %).

Tableau 1 • Répartition des étudiant-es en fonction de la nature du contrat de travail pour l'activité principale

Nature du contrat de travail pour l'activité rémunérée principale	Effectif	%
Apprentissage ou contrat de professionnalisation (alternance)	1 891	9
Contrat à durée indéterminée (CDI)	5 254	24
Contrat à durée déterminée (CDD)	5 844	26
Contrat de droit public	591	3
Contrat d'intérim ou de travail temporaire	2 297	10
Microentrepreneur (autoentrepreneur)	807	4
A votre compte (hors microentrepreneur)	348	2
Vacation, contrat saisonnier	1 427	6
Contrat aidé	59	0 [0,3%]
Sans contrat de travail	3 822	17

Source : enquête Cdv 2020.

Champ : étudiants exerçant une activité rémunérée.

Pour la suite de l'analyse, nous avons choisi d'exclure les étudiants en apprentissage (car c'est un statut très lié à la formation suivie – le cas de l'apprentissage est étudié spécifiquement par X. Collet et B. Cart dans des chapitres de cet ouvrage) et les étudiants en contrat aidé, et de regrouper l'intérim avec les vacances et contrats saisonniers (nombre d'heures médian presque identique, resp. 8h et 8h30). La répartition des étudiants avec les catégories retenues est présentée dans le tableau suivant (Tableau 2).

Tableau 2 • Répartition des étudiant-es en fonction de la nature du contrat de travail pour l'activité principale (catégories agrégées)

Nature du contrat de travail pour l'activité rémunérée principale	Effectif	%
CDD	5254	26
CDI	5844	29
Contrat droit public	591	3
Intérim, vacation, contrat saisonnier	3724	18
Microentreprise ou indépendants	1155	6
Sans contrat	3822	19

Source : enquête Cdv 2020.

Champ : étudiants exerçant une activité rémunérée (hors apprentissage et contrat aidé).

2.2. Emplois stables, emplois flexibles³ : des logiques sociales différentes

Plus les étudiants avancent dans les études, plus ils privilégient des formes d'emploi « stables » ou « régulière ». Comparé au microentrepreneuriat ou à l'absence de contrat, le salariat apparaît relativement stable et protégé – même si le CDD peut être associé à des formes de précarité de l'emploi. L'absence de contrat ou l'intérim sont ainsi plus fréquents parmi les étudiants de licence, tandis que le CDD ou les contrats de droit public sont plus fréquents pour les étudiants de 3^e cycle (mais pas le CDI).

Tableau 3 • Age et niveau d'étude des étudiants selon le contrat de travail

Nature du contrat de travail	Age médian	Niveau licence	Niveau master	Niveau 3e cycle
CDI	22 ans	26	26	16
CDD	21 ans	28	28	47
Contrat droit public	29 ans	1	4	7
Intérim, vacation, contrat saisonnier	21 ans	21	17	8
Microentreprise ou indépendants	22 ans	4	7	8
Sans contrat	21 ans	20	18	14
Total		100%	100%	100%

Source : enquête Cdv 2020.

Champ : étudiants exerçant une activité rémunérée (hors apprentissage et contrat aidé).

L'absence de contrat de travail est plus fréquente chez les étudiants dont les parents sont cadres, alors que l'intérim ou le contrat saisonnier est surreprésenté parmi les enfants d'ouvriers, d'employés ou d'agriculteur de même que le CDI pour les deux premiers. Ce sont donc les étudiants d'origine plus populaire qui privilégient les formes les plus « stables » de contrat pour l'exercice de leur activité rémunérée

Tableau 4 • Nature du contrat de travail des étudiant-es en fonction de leur origine sociale (pourcentages en colonnes)

Nature du contrat de travail	Agriculteurs exploitants	Artisans, commerçants et chefs d'entreprise	Cadres et professions intellectuelles supérieures	Professions intermédiaires	Employés	Ouvriers
CDI	23	26	22	25	28	29
CDD	32	29	27	30	28	30
Contrat droit public	3	3	3	3	3	2
Intérim, vacation, contrat saisonnier	21	17	17	18	20	22
Microentreprise ou indépendants	5	6	7	6	6	4
Sans contrat	16	20	25	19	14	13
Total	100	100	100	100	100	100

Source : enquête Cdv 2020.

Champ : étudiants exerçant une activité rémunérée (hors apprentissage et contrat aidé).

Les étudiant-es en CPGE et les étudiant-es des écoles d'ingénieurs sont celles ou ceux qui travaillent le plus sans contrat de travail, le CDD ou le CDI étant plus souvent l'apanage des étudiants de LSHS à l'université aux emplois du temps plus souples et moins denses, tandis que les étudiant-es d'IUT ou de STS privilégient, plus que leurs camarades des autres filières, les contrats d'intérim ou les contrats saisonniers.

³ La notion de stabilité est ici utilisée en opposition à celle de flexibilité. La stabilité, pour des contrats à terme précis, comme le CDD, est associée sur la période considérée du contrat à une régularité du temps de travail, à une unicité de l'employeur, à une intégration stable dans des collectifs de travail.

Tableau 5 • Nature du contrat de travail des étudiants selon leur filière d'inscription (% en colonnes)

Nature du contrat de travail	Lettres, sciences humaines et sociales	Droit, économie	Sciences	Santé	IUT	STS	CPGE	Écoles d'ingénieurs	Écoles de commerce
CDI	30	30	24	25	21	26	10	14	18
CDD	31	27	31	27	29	32	23	26	24
Contrat droit public	3	3	3	5	1	1	1	2	2
Intérim, vacation, contrat saisonnier	16	19	19	13	27	28	23	18	23
Microentreprise ou indépendants	4	5	5	7	4	3	6	9	14
Sans contrat	15	16	19	24	19	12	37	33	20
Total	100	100	100	100	100	100	100	100	100

Source : enquête Cdv 2020.

Champ : étudiants exerçant une activité rémunérée (hors apprentissage et contrat aidé).

Les étudiantes sont moins nombreuses parmi les étudiant·es indépendant·es, et surreprésentées parmi les étudiants en CDI, CDD ou sans contrat (sans doute en lien avec les activités de babysitting et de cours particuliers qui privilégient l'absence de contrat). Les étudiant·es boursier·es sont surreprésentés parmi les étudiant·es en intérim, et nettement sous représenté·es parmi les étudiant·es en contrat de droit public. Les étudiant·es étranger·es sont plus nombreux parmi les étudiant·es exerçant leur activité rémunérée avec un CDI ou un CDD, ou encore parmi les microentrepreneurs ou les indépendants.

Tableau 6 • Caractéristiques sociales, genre et origine migratoire des étudiant·es selon la nature du contrat de travail

	Part de femmes	Part d'étudiants boursiers	Part d'étudiants étrangers	Part d'enfants de deux parents immigrés
CDI	62	30	17	8
CDD	60	35	18	7
Contrat droit public	52	13	6	7
Intérim, vacation, contrat saisonnier	56	42	14	8
Microentreprise ou indépendants	44	27	16	10
Sans contrat	64	32	11	4
Ensemble	55	37	14	8

Source : enquête Cdv 2020.

Champ : étudiants exerçant une activité rémunérée (hors apprentissage et contrat aidé).

2.3. Des activités de nature différente selon le type de contrat

Le type de contrat des étudiants dépend de la nature de leur activité principale. L'absence de contrat de travail est ainsi déclarée par plus de la moitié des étudiants donnant des cours particuliers ou faisant du *babysitting*, tandis que le statut d'indépendant est surreprésenté parmi les livreurs ou coursiers, les étudiants pratiquant le *street marketing*, ou encore les guides touristiques. Les emplois de serveur ou de caissier se font, pour un étudiant sur deux, avec un CDI, tandis que les emplois d'assistant d'éducation ou d'ATER se font davantage sous contrat à durée déterminée (Tableau 7). Le nombre d'heures travaillée et le revenu tiré de l'activité rémunérée varient aussi fortement selon le type de contrat : les étudiants ayant un contrat de droit public déclarent ainsi travailler 22h par semaine (durée médiane), contre 15h pour les étudiants en CDI, 6h30 pour les étudiants indépendants et 3h30 pour les étudiants sans contrat (Tableau 8). Ces derniers tirent 300 € (valeur médiane) de leur activité, contre 500 € pour les étudiants en CDI, ce qui confirme des stratégies de tarification de certains étudiants, observées sur certaines plateformes (notamment pour les cours particuliers) (Trespeuch et al., 2022).

**Tableau 7 • Activités exercées et contrat de travail des étudiant-es
(Pourcentages en lignes)**

	CDI	CDD	Contrat droit public	Interim, vacation, contrat saisonnier	Microentreprise ou indépendants	Sans contrat	Total	Effectif
Interne ou externe en médecine, odontologie, pharmacie	19	26	12	4	7	33	100	717
Attaché temporaire à l'enseignement et à la recherche, moniteur, tuteur universitaire	2	67	6	17	5	3	100	357
Autre contractuel ou vacataire universitaire	7	50	6	33	1	5	100	742
Assistant d'éducation (surveillant, « pion »)	9	79	6	4	0	2	100	384
Enseignant (hors cours particuliers)	34	30	20	6	5	4	100	648
Soutien scolaire, cours particuliers	5	12	1	6	12	64	100	1656
Animateur socioculturel, éducateur sportif	11	37	2	33	4	14	100	1179
Baby-sitting, garde d'enfants	17	20	0	6	3	55	100	1998
Travaux à domicile (aide aux personnes dépendantes, garde d'animaux, travaux ménagers, jardinage, bricolage...)	22	24	0	14	4	36	100	432
Coursier, livreur, chauffeur (VTC...)	34	8	0	8	40	10	100	368
Hôte, hôtesse, événementiel	17	35	0	38	6	4	100	778
Accueil, administratif (accueil, standard, bureautique, informatique, web, e-communauté...)	23	38	3	27	4	5	100	867
Serveur, cuisinier, réceptionniste, concierge (restauration, hôtellerie, particuliers)	48	23	0	19	1	8	100	2235
Vendeur, caissier dans le commerce ou la distribution	50	32	0	13	1	4	100	2889
Enquêteur, employé de centre d'appel	10	36	0	43	6	5	100	150
Street-marketing, collecteur de dons	9	28	0	16	26	22	100	107
Manutention, magasinage et logistique	12	25	1	57	2	4	100	976
Guide touristique, guide conférencier	3	30	0	26	23	18	100	48
Travaux agricoles (vendanges, cueillettes...)	4	29	0	46	2	19	100	164
Escorting, prostitution ou toutes autres formes de services sexuels rémunérés	2	5	0	5	5	84	100	50
Autre activité liée à vos études	36	31	4	9	11	9	100	1111
Autre activité non liée à vos études	10	31	3	28	13	16	100	344
Total								18201

Source : enquête Cdv 2020.

Champ : étudiants exerçant une activité rémunérée (hors apprentissage et contrat aidé).

Tableau 8 • Nombre d'heures travaillées et revenus selon la nature du contrat de travail des étudiant-es

	Nombre d'heures par semaine (médiane du temps moyen déclaré)	Revenus (médiane)
CDI	15h	500 €
CDD	12h	400 €
Contrat droit public	22h	1 543 €
Interim, vacation, contrat saisonnier	8h	200 €
Microentreprise ou indépendants	6h30	400 €
Sans contrat	3h30	200 €
Ensemble	23	500 €

Source : enquête Cdv 2020

Champ : étudiants exerçant une activité rémunérée (hors apprentissage et contrat aidé)

L'activité ne prend pas le même sens pour les étudiants selon le type de contrat : les formes les plus « stables » de statuts (CDI ou contrats de droit public) sont associées à des activités qui sont indispensables aux étudiants pour vivre ; au contraire, les étudiants qui travaillent sans contrat sont une minorité à exercer une activité qui leur est indispensable pour vivre, de même que les étudiants en intérim ou travaillant de manière saisonnière. Ainsi, les formes de contrat les plus précaires ou flexibles (voire l'absence de contrat) semblent mobilisés de manière plus opportuniste par les étudiants. Les étudiants sans contrat considèrent également moins que les autres que leur statut d'activité leur assure une indépendance vis-à-vis de leurs parents (43 % contre 63 % dans l'ensemble). Quel que soit leur statut d'activité, les étudiant-es considèrent que les activités rémunérées qu'ils ou elles mènent leur permettent d'améliorer leur niveau de vie. Ce sont les étudiant-es sans contrat de travail qui considèrent le moins que l'activité rémunérée qu'ils exercent leur permettra d'acquérir une expérience professionnelle.

Tableau 9 • Sens de l'activité selon la nature du contrat de travail des étudiant-es

	Activité indispensable pour vivre (% d'accord ou tout à fait d'accord)	Activité permettant d'améliorer son niveau de vie	Activité assurant l'indépendance vis-à-vis des parents	Activité permettant d'acquérir une expérience professionnelle
CDI	68	81	77	76
CDD	51	79	68	78
Contrat droit public	71	81	74	82
Interim, vacation, contrat saisonnier	38	78	60	70
Microentreprise ou indépendants	49	79	65	72
Sans contrat	29	72	43	56
Ensemble	49	78	64	72

Source : enquête Cdv 2020.

Champ : étudiants exerçant une activité rémunérée (hors apprentissage et contrat aidé).

3. Un effet propre du statut d'emploi sur la réussite universitaire

Selon les statuts d'emploi des étudiant-es, les effets sur la réussite universitaire varient. Ces derniers sont repérés à travers deux questions de l'enquête Conditions de vie : une question portant sur la validation des résultats du premier semestre (excluant toutefois les étudiant-es n'ayant pas encore eu de résultats ou les étudiant-es n'ayant pas de validation semestrielle – comme les étudiant-es de CPGE dont l'année est organisée en trimestres) ; une question reposant sur la perception des étudiant-es ; il leur était demandé s'ils considéraient que leur activité rémunérée avait pu avoir un effet négatif sur leurs résultats d'études.

Sans surprise, les étudiant-es ayant les formes de contrat les plus régulières (CDI ou CDD), sans doute en lien avec les caractéristiques sociales mises en évidence dans la partie précédente, sont les étudiant-es ayant les plus faibles taux de validation au semestre précédant l'enquête (Tableau 10). En particulier, les étudiant-es exerçant leur activité en CDI ont une propension nettement plus élevée à considérer que leur activité a pu avoir un impact négatif sur leurs résultats d'études (29% contre 19% dans l'ensemble des étudiants exerçant une activité rémunérée) ou que leur activité est une source de stress (41% contre 30%).

Tableau 10 • Statut d'emploi, réussite universitaire et stress selon la nature du contrat de travail des étudiant-es

	Part d'étudiants ayant validé leur semestre*	Activités perçues comme ayant un impact négatif sur les résultats d'étude	Activités perçues comme sources de stress
CDI	70	29	41
CDD	73	18	30
Contrat droit public	78	15	39
Interim, vacation, contrat saisonnier	75	16	23
Microentreprise ou indépendants	75	18	33
Sans contrat	77	11	21
Ensemble	73	19	30

Source : enquête Cdv 2020.

Champ : étudiants exerçant une activité rémunérée (hors apprentissage et contrat aidé).

*étudiants ayant eu des résultats au premier semestre uniquement.

Afin de mesurer les effets propres du contrat de travail sur les résultats des étudiants, au-delà des autres caractéristiques de leur activité rémunérée et de leurs caractéristiques sociales, nous avons réalisé des modèles de régression logistique sur la probabilité de considérer que le travail a un effet négatif sur les résultats d'étude, d'une part (tableau 11), et sur la probabilité d'avoir validé ses résultats au premier semestre, d'autre part (tableau 12 ci-après). Nous avons réalisé des modèles emboîtés, afin de voir ce que l'introduction du contrat de travail change ou ajoute au modèle classique prenant en compte le volume horaire et le lien avec les études. Nous avons donc introduit les caractéristiques sociales (nationalité, sexe, âge) et les caractéristiques « classiques » de l'activité rémunérée (durée du travail, temps de travail, lien avec les études) dans un premier modèle (modèle 1) ; puis, dans un second modèle, nous avons introduit la nature du contrat de travail (modèle 2).

La régression logistique réalisée sur la probabilité de considérer que l'activité rémunérée a un résultat négatif sur les résultats d'étude confirme l'effet des caractéristiques sociales et des caractéristiques traditionnellement prises en compte dans les recherches sur l'activité rémunérée : l'effet négatif de l'activité est d'autant plus important que l'étudiant est étranger, de sexe masculin et âgé. Plus l'activité est concurrente des études (exercée plus d'un mi-temps, plus de six mois dans l'année et sans lien avec les études), et plus elle est associée à des résultats d'étude négatifs. Ces effets demeurent lorsqu'on introduit le statut d'emploi, qui exerce lui-même un effet net et significatif sur la variable expliquée : toutes choses égales par ailleurs, les étudiants en CDI ont, en comparaison des étudiants en CDD, une probabilité plus importante de considérer que leur activité a pu avoir un résultat négatif sur leurs résultats d'étude ; au contraire, pour les étudiants sans contrat de travail, la probabilité est significativement plus faible.

Tableau 11 • Régression logistique sur la probabilité de considérer que le travail a un résultat négatif sur les résultats d'étude

Paramètre		MODELE 1		MODELE 2	
		Odds ratios		Odds ratios	
Nationalité (réf. Française)	Étrangère	1,444	***	1,441	***
Sexe (réf. Femme)	Homme	1,354	***	1,357	***
Age		1,012	***	1,011	***
Temps de travail (réf. < 4h hebdo)	De 4h à 8h /semaine	2,501	***	2,260	***
	Plus de 8h /semaine	1,891	***	1,782	***
Durée du travail (réf. Moins de 6 mois)	Plus de 6 mois	1,921	***	1,759	***
Lien avec les études (réf. Activité non liée aux études)	Activité liée aux études	0,412	***	0,435	***
Contrat (réf. CDD)	Intérim			0,970	ns
	CDI			1,299	***
	Contrat de droit public			0,734	*
	Indépendant			1,029	ns
	Sans contrat			0,699	***

*** p<0,001

** p<0,01

* p<0,05

Source : enquête Cdv 2020

Champ : étudiants exerçant une activité rémunérée (hors apprentissage et contrat aidé)

Les mêmes modèles réalisés sur la probabilité d'avoir validé ses résultats du premier semestre confirment les résultats précédents, même si le sexe et la durée du travail (plus ou moins de six mois dans l'année) ne sont pas significatifs, toutes choses égales par ailleurs, sur la variable expliquée. En revanche, le statut d'emploi demeure significatif : la validation des examens est ainsi moins fréquente pour les étudiants en CDI que pour les étudiants en CDD, alors qu'elle est plus fréquente pour les étudiants exerçant leur activité rémunérée sans contrat de travail. La nature de l'activité (cours particuliers, babysitting...) de même que la flexibilité permise par l'absence de contrat expliquent sans doute ces effets.

Tableau 12 • régression logistique sur la probabilité d'avoir validé ses examens du premier semestre

Paramètre		MODELE 1		MODELE 2	
		Odds ratios		Odds ratios	
Nationalité (réf. Française)	Étrangère	0,714	***	0,715	***
Sexe (réf. Femme)	Homme	0,940	ns	0,936	ns
Age		0,993	*	0,993	*
Temps de travail (réf. < 4h hebdo)	De 4h à 8h hebdo	0,881	*	0,936	ns
	Plus de 8h hebdo	0,813	***	0,839	***
Durée du travail (réf. Moins de 6 mois)	Plus de 6 mois	1,014	ns	1,071	ns
Lien avec les études (réf. Activité non liée aux études)	Activité liée aux études	1,408	***	1,380	***
Contrat (réf. CDD)	Intérim			1,113	ns
	CDI			0,888	*
	Contrat de droit public			1,205	ns
	Indépendant			1,097	ns
	Sans contrat			1,185	**

*** p<0,001

** p<0,01

* p<0,05

Source : enquête Cdv 2020

Champ : étudiants exerçant une activité rémunérée (hors apprentissage et contrat aidé) et ayant eu des notes au premier semestre

Conclusion

Au-delà du nombre d'heures travaillées ou du lien avec les études, les statuts des emplois pendant les études – et la capacité des étudiant·es à utiliser ou non la souplesse de ces derniers – jouent un rôle significatif dans la réussite étudiante. Le statut d'emploi est révélateur des conditions de travail et surtout des possibilités de conciliation des temps sociaux (temps des études/temps du travail). La quête de temps pour des jeunes exerçant une activité en parallèle de leurs études s'articule à la prise en compte des impératifs de scolarité, qui constituent une dimension centrale du rapport au temps et à l'engagement dans une activité de travail. La question d'une éventuelle pénalisation des études par la participation au marché du travail se pose donc à la fois en termes d'intensité du travail (en y agrégeant les temps de déplacement), mais aussi en termes de flexibilité et d'ajustement aux contraintes temporelles, qui s'incarnent dans le statut d'emploi. À l'inverse du « salariat » classique, la flexibilité du contrat de travail est plébiscitée par les étudiant·es car elle est perçue comme permettant de combiner ou maximiser l'ensemble des expériences constitutives de la vie étudiant (études, travail, vie sociale).

Cette capacité à se positionner sur des contrats flexibles dépend des ressources des étudiants. Pour les plus fortement dotés en ressource scolaire et les moins dépendants des revenus d'activité – ceux que Sarfati nomme les « vainqueurs » (Sarfati, 2012), l'incertitude, la flexibilité comportent donc son lot d'attraits. C'est pourquoi ils sont plus nombreux à exercer une activité sans contrat de travail ou avec le statut de microentrepreneur. À l'inverse, pour les étudiants les plus dépendants des revenus d'emploi, les moins soutenus financièrement par leurs parents, pour lesquels le travail en cours d'études est donc un impératif, l'absence de protection sociale, de droit au chômage est plus difficilement supportable. Le recours au salariat classique s'impose donc, associé paradoxalement à une plus grande précarité studieuse et susceptible de fragiliser les investissements studieux.

Les premières analyses que nous avons présentées invitent donc à poursuivre l'investigation autour des usages faits par les étudiants des contrats de travail selon leur degré de flexibilité, en tenant compte aussi de la nature des activités associées à ces formes de contrat (même si toutes ces dimensions sont liées et sans doute difficiles à démêler). Elles invitent également à repenser ces différentes notions de précarité et de flexibilité non pas en partant des définitions « classiques » associées à la population active, mais en tenant compte de la spécificité du travail étudiant.

Bibliographie

- Béduwé, C., Berthaud, J., Giret, J.-F. & Solaux, G (2019). *Salariat étudiant, parcours universitaires et conditions de vie*. Paris : La Documentation française.
- Béduwé, C. & Cahuzac, É. (1997). Première expérience professionnelle avant le diplôme. Quelle insertion pour les étudiants de second cycle universitaire ? *Formation Emploi*, 58, 89-108.
- Béduwé, C. & Robert, A. (2021). Quelle insertion professionnelle pour les étudiants formés à l'entrepreneuriat ? *Formation emploi*, 156, 131-156.
- Belghith, F., Ferry, O., Patros, T., & Tenret, E. (2020). La vie étudiante au temps de la pandémie de Covid-19 : incertitudes, transformations et fragilités. *OVE Infos*, 42.
- Chambard, O. (2020). *Business model. L'université nouveau laboratoire de l'idéologie entrepreneuriale*. Paris : La Découverte, collection « Laboratoire des Sciences sociales ».
- Charles, N. (2016). Les étudiant.es français.es à la vitesse TGV. *OVE Infos*, 31.
- Collet, X. (2023). « L'alternance en master, quel effet propre sur l'insertion ? »
- Dubet, F., Duru-Bellat, M., & Vérétoit, A. (2010). Les inégalités scolaires entre l'amont et l'aval. Organisation scolaire et emprise des diplômes. *Sociologie*, 1(2), 177-197.

- Giret, J.-F. (2011). L'activité rémunérée des étudiants. Dans O. Galland, E. Verley, & R. Vourc'h, *Les mondes étudiants*. Paris : La Documentation française.
- Giret, J.-F. (2016). L'activité rémunérée des étudiants. Dans J.-F. Giret, C. Van de Velde, & E. Verley, *Les vies étudiantes. Tendances et inégalités* (p. 207-216). Paris : La Documentation française, coll. « Etudes et Recherches ».
- Pinto, V. (2010). L'emploi étudiant et les inégalités sociales dans l'enseignement supérieur. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 183 (3), 58-71.
- Pinto, V. (2014). *À l'école du salariat : Les étudiants et leurs « petits boulots »*. Paris : Presses universitaires de France.
- Sarfati, F. (2012). Du côté des vainqueurs. Une sociologie de l'incertitude sur les marchés du travail. Villeneuve d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion.
- Trespeuch, M., Tenret E., Verley E., Belghith F., Freno-Dunand A., Giret J.-F. (2022). *Mondes de l'Emploi Etudiant à l'heure Numérique*. Rapport APR Formes d'économie collaborative (DARES-DRESS).
- Van de Velde, C. (2008). Devenir adulte. Sociologie comparée de la jeunesse en Europe. Paris : Presses universitaires de France.

L'alternance en master, quel effet propre sur l'insertion ?

Xavier Collet*

Introduction

Depuis 1987, la loi Séguin ouvre l'apprentissage aux formations de l'enseignement supérieur. Renforcée par la loi quinquennale de 1993 puis par l'accord-cadre national pour le développement de l'apprentissage de 2005, les effectifs d'apprentis à l'université n'ont cessé de croître. Présenté comme une arme contre le chômage des jeunes, l'alternance poursuit son essor s'inscrivant dans une démarche nationale où les passerelles entre le monde universitaire et le monde du travail sont de plus en plus importantes (Hetzel, 2006).

Alors que de nombreux travaux questionnent les avantages de cette modalité de formation dans le secondaire et dans les filières courtes de l'enseignement supérieur (Cart, Léné, Toutin, 2018 ; Coupié, Gasquet, 2021), assez peu mettent la focale sur le niveau master. Récemment, une étude menée par la Sous-direction des systèmes d'information et des études statistiques (SIES) montre la plus-value de l'alternance en termes d'insertion professionnelle à l'université et en particulier à bac+5 (Ménard, 2021). L'auteur précise ainsi : « *En décembre 2019, les diplômés par la voie de l'alternance bénéficient de meilleures conditions d'insertion que les diplômés en formation initiale sous statut étudiant. Non seulement leur taux d'insertion sont supérieurs, mais les emplois qu'ils occupent sont en moyenne plus stables, plus qualifiés et plus rémunérateurs* » (p. 1).

Toutefois, cette étude du SIES ne prend pas en compte, entre autres, les spécificités de l'offre de formation se heurtant ainsi aux limites de comparaison souvent soulignées entre ces deux publics (Lopez, Sulzer, 2016). Les auteurs rappellent que : « *Les comparaisons entre populations d'apprentis et de scolaires sont [...] à interpréter avec précaution. En effet, sur de nombreux critères, ces deux populations diffèrent nettement. Ainsi, une partie des écarts observés renvoie à des différences dans les spécialités fines (aux débouchés différents), dans les caractéristiques sociales (origines socioculturelles variées) ou dans les inscriptions territoriales (quartiers plus ou moins défavorisés, tissus économiques plus ou moins favorables)* » (p. 4)

Dans le cadre d'une étude exploratoire centrée sur le niveau master (Beaupère, Collet, Issehnane, 2017), nous nous étions attardés sur les conditions d'insertion professionnelle de diplômés issus d'un même diplôme (mêmes spécialités au sein d'une même université), obtenu pour les uns par la voie classique et pour les autres par l'alternance, afin d'identifier un effet propre de l'alternance sur l'insertion professionnelle. L'enquête que nous avons réalisée au sein de l'Université de Rennes 1, mettait en évidence que les écarts observés relevaient, d'une part, des usages de l'alternance qui diffèrent selon les spécialités de diplômés, et d'autre part, des effets de segmentation du marché du travail liés à la spécialité de formation suivie. Cependant, cette étude ne concernait qu'un faible nombre d'inscrits constituant une recherche expérimentale qu'il s'agit aujourd'hui de prolonger (Cf. Encadré 1).

Dans un premier temps, nous nous focaliserons sur les profils des alternants en étudiant leurs caractéristiques scolaires et sociales. Nous nous intéresserons ensuite à leurs motivations et aux discours qu'ils tiennent sur l'alternance. Dans un troisième temps, nous évaluerons l'impact de l'alternance sur l'insertion professionnelle en mobilisant des indicateurs classiques (taux d'insertion professionnelle, taux d'emploi à durée indéterminée, accès à un poste de cadre, localisation de l'emploi, salaires, taux de satisfaction dans l'emploi, adéquation formation et qualification). Enfin, l'effet de l'alternance sur la probabilité, d'une part, d'accéder à un emploi à durée indéterminée, à un emploi de cadre et à un salaire supérieur ou égal à 2 000 euros, et d'autre part, d'être satisfait de l'emploi occupé (en termes de responsabilité, de rémunération et d'adéquation avec le master) sera mesuré grâce à des régressions logistiques qui permettent de tenir compte des effets de structure.

* OSIPE (Observatoire du suivi et de l'insertion professionnelle des étudiants), Université de Rennes.

Encadré 1 • Contexte et méthodologie

Si, sur la période étudiée, l'alternance en master est encore assez confidentielle à l'Université de Rennes 1, le nombre de diplômés¹ ayant opté pour ce type de formation est en nette progression puisqu'il est passé de 123 pour la promotion 2013 (7,8 % des effectifs) à 172 pour la promotion 2017 (11,6 % des effectifs), soit une augmentation de 40 %.

Les données mobilisées ici sont issues de l'enquête réalisée dans le cadre du dispositif national de collecte de données sur l'insertion professionnelle, qui interroge les diplômés sur leur devenir 30 mois après l'obtention du master. Dans le souci de disposer d'effectifs suffisamment importants pour rendre l'analyse robuste, nous avons agrégé les données des cinq dernières promotions (2013, 2014, 2015, 2016 et 2017, soit sur l'ensemble du contrat quinquennal).

Un module de questions supplémentaires sur le vécu et la perception de l'alternance a été soumis aux diplômés formés dans ce cadre. Afin de limiter les effets liés au diplôme ou à la spécialité de formation, nous nous sommes concentrés sur les 7 mentions de master (parmi les 28 proposées par l'Université de Rennes 1) qui offraient à la fois des parcours en alternance et des parcours « classiques ».

Au final, la population de l'étude est composée de 2 306 diplômés (hors reprise d'études, hors étudiants étrangers) dont 745 alternants. Sur les 2 306 diplômés interrogés, 1 835 ont répondu soit un taux de réponse de 79,6 % (tableau 1). Notons que ce taux de réponse est de 78,2 % pour les diplômés de la voie classique et de 82,6 % pour les alternants.

Tableau 1 • Population répondante selon la mention de master et le type de formation

Mention de master	Classique		Alternance		Total			Part de l'alternance
	Dip.	Rép.	Dip.	Rép.	Dip.	Rép.	Tx rép.	
Administration des entreprises	350	262	41	39	391	301	77,0 %	10,5 %
Banque-Finance	142	113	108	91	250	204	81,6 %	43,2 %
Electronique et télécommunications	91	74	23	18	114	92	80,7 %	20,2 %
Finance, comptabilité et contrôle de gestion	359	279	318	261	677	540	79,8 %	47,0 %
Informatique	281	240	54	47	335	287	85,7 %	16,1 %
Management des ressources humaines	91	76	98	85	189	161	85,2 %	51,9 %
Marketing	247	176	103	74	350	250	71,4 %	29,4 %
Total :	1 561	1 220	745	615	2 306	1 835	79,6 %	32,3 %

Champ : ensemble des diplômés de master 2013, 2014, 2015, 2016 et 2017 (n = 2 306).

Lecture : parmi les 2 306 diplômés interrogés, 1 835 ont répondu à l'enquête soit un taux de réponse de 79,6 %.

Source : enquête sur le devenir 30 mois après un master obtenu à l'université de Rennes 1 – OSIPE.

La part de l'alternance varie fortement d'une formation à l'autre passant de 10,5 % en Administration des entreprises à 51,9 % en Management des ressources humaines (tableau 1) mettant ainsi en évidence que l'alternance est loin d'être une pratique homogène selon les spécialités de formation. Dans les masters de gestion, des ressources humaines ou des métiers de la banque, elle est une modalité de formation éprouvée, mais elle peut être plus récente dans d'autres formations.

¹ Les termes diplômés, alternants, étudiants, etc., sont pris au sens générique et ont à la fois valeur de féminin et masculin

1. Les alternants : un profil d'étudiants particulier ?

Le tableau 2 présente les caractéristiques individuelles des étudiants ayant obtenu leur master en alternance comparativement à ceux de la voie classique. Certaines variables comme le genre, le type de baccalauréat et l'origine géographique distinguent les alternants. Alors que la répartition hommes/femmes est quasi identique en alternance, les femmes sont nettement moins nombreuses parmi les diplômés de la voie classique (42,5 % contre 57,5 %).

Un résultat relativement logique dans la mesure où elles sont largement minoritaires dans les mentions de masters où l'alternance est encore assez peu développée (Informatique et Electronique et télécommunications) et largement majoritaires en Management et ressources humaines où la part de l'alternance est la plus importante (tableau 1).

Les alternants sont également plus souvent titulaires d'un baccalauréat technologique (13,5 % contre 8,8 %). Notons enfin que la proximité géographique joue un rôle important dans le recrutement des alternants puisque ces derniers sont plus nombreux à être originaires de Bretagne ou des régions limitrophes (84,9 % contre 76,4 %).

Bien que l'on ne constate pas de différences significatives concernant l'origine sociale des diplômés de master, les alternants sont un peu moins souvent issus des classes supérieures (29,3 % contre 33,3 %).

Assez logiquement les étudiants ayant obtenu leur master en alternance poursuivent nettement moins souvent des études que ceux de la voie classique (6,7 % contre 13,6 %), cette voie de formation étant d'abord destinée à l'insertion professionnelle.

Tableau 2 • Caractéristiques des diplômés selon le type de formation

Variable	Modalité	Alternance	Classique	Test khi ²
Sexe	Femme	49,6 %	42,5 %	**
	Homme	50,4 %	57,5 %	
Milieu social d'origine	Classe populaire	26,0 %	25,5 %	n.s
	Classe moyenne	44,8 %	41,2 %	
	Classe supérieure	29,3 %	33,3 %	
Type de baccalauréat	Général	86,0 %	90,3 %	**
	Technologique	13,5 %	8,8 %	
	Autre	0,5 %	0,9 %	
Age au baccalauréat	En avance	11,9 %	13,4 %	n.s
	A l'heure	74,3 %	71,4 %	
	En retard	13,8 %	15,2 %	
Origine géographique	Bretagne	58,9 %	55,5 %	***
	Pays-De-La-Loire	18,5 %	14,8 %	
	Normandie	7,5 %	6,1 %	
	Ile-De-France	2,6 %	4,1 %	
	Autres régions	12,5 %	19,5 %	
Poursuite d'études	Oui	6,7 %	13,6 %	***

Test khi² : n.s = non significatif, * p < 0,05 (peu significatif), ** p < 0,01 (significatif), *** p < 0,001 (très significatif).

Champ : ensemble des diplômés de master 2013, 2014, 2015, 2016 et 2017 (n = 1 835).

Lecture : 86 % des étudiants ayant obtenu leur master en alternance étaient titulaires d'un baccalauréat général.

Source : enquête sur le devenir 30 mois après un master obtenu à l'université de Rennes 1 – OSIPE.

2. Socialisation professionnelle : représentations et motivations des étudiants alternants

Lors de l'enquête exploratoire que nous avons menée en 2017, les enseignants que nous avons rencontrés valorisaient l'alternance pour son caractère opérationnel en termes d'insertion professionnelle. Selon eux, l'alternance contribue à la socialisation professionnelle des étudiants : ces derniers y apprendraient les codes de l'entreprise et au fil de l'année, adopteraient une posture plus professionnelle (Beaupère, Collet, Issehnane, 2017).

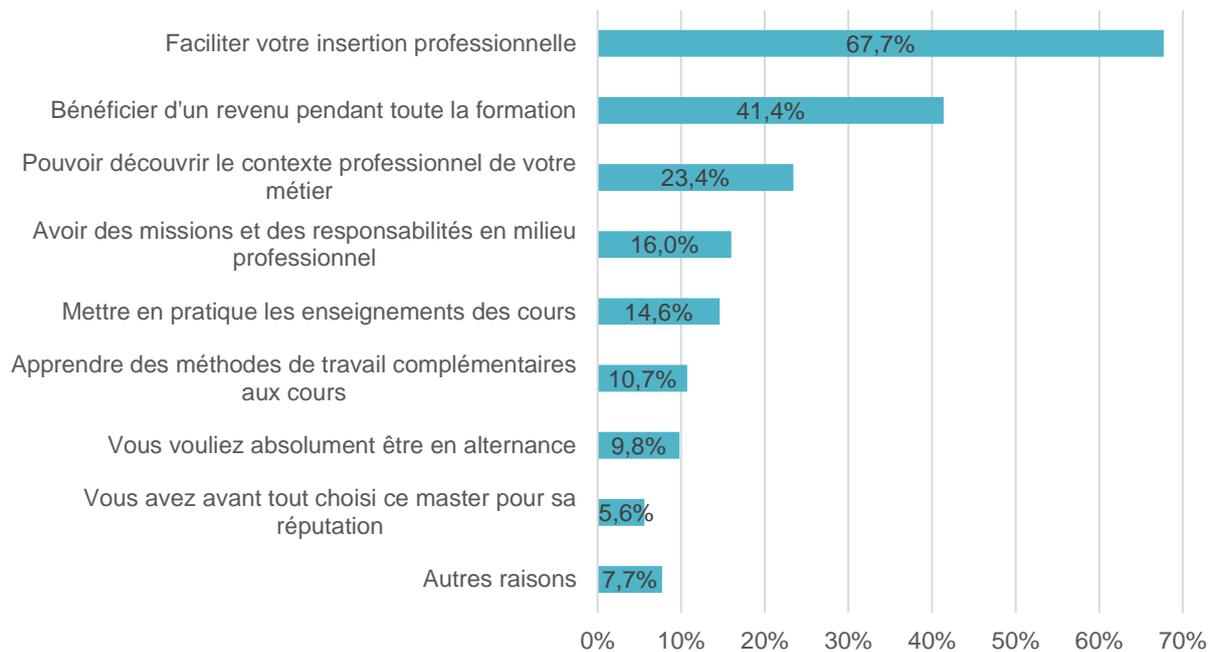
Les enseignements issus des entretiens avec les responsables de master font écho aux motivations des étudiants interrogés. Dans l'enquête, un peu plus des deux tiers des étudiants déclarent s'être inscrits en alternance pour « *faciliter leur insertion professionnelle* » (graphique 1). Le fait de « *bénéficier d'un revenu pendant la formation* » est cité par plus de quatre diplômés sur dix et près d'un quart d'entre eux souhaitait « *pouvoir découvrir le contexte professionnel de leur métier* ». Des résultats qui rappellent ceux trouvés dans le cadre de notre enquête auprès des diplômés d'une licence professionnelle à l'Université de Rennes 1 (Blanc, 2019).

Si faciliter leur entrée sur le marché du travail a été la première source de motivation des étudiants pour suivre leur master en alternance, c'est aussi le bénéfice qu'ils estiment en avoir le plus souvent retiré. En effet, interrogés cette fois-ci sur les apports de leur formation, 71,9 % des alternants déclarent avoir connu une insertion professionnelle rapide (graphique 2). Des déclarations qui se confirment dans les faits puisque le processus d'insertion semble un peu plus rapide pour eux que pour ceux passés par la voie classique, le temps moyen de recherche du premier emploi étant respectivement de 0,7 mois contre 1,3 mois. Ici, de manière assez intuitive, nous pourrions penser que les apprentis ont bénéficié de l'effet « contact », c'est-à-dire la possibilité d'être directement embauché dans l'entreprise où s'est effectué le contrat d'apprentissage (Cart, Léné, Toutin, 2018).

Une hypothèse qui est toutefois très vite balayé dans notre enquête puisque si 32 % des apprentis ont effectivement été embauchés à l'issue de l'alternance en master, 33 % des diplômés de la voie classique ont été embauchés dans l'entreprise où s'est réalisé le stage en master. Ici, l'effet « contact » joue également en faveur des diplômés de la voie classique puisqu'au sein des masters considérés un stage de 4 à 6 mois vient clôturer l'année de formation. Un résultat qui vient donc relativiser l'éventuelle plus-value en termes d'insertion professionnelle des alternants au sein de formations naturellement professionnalisantes.

Plus des deux-tiers des alternants déclarent également avoir acquis « *une expérience significative dans leur métier* » et pour près de la moitié d'entre eux, cela leur a permis de connaître « *le contexte professionnel de leur métier* ». Interrogés 30 mois après l'obtention de leur diplôme, ces anciens alternants soulignent donc l'apport de ce type de formation pour leur accès à l'emploi, alors que la modalité « *une plus grande autonomie financière* » arrive en quatrième position, avec 47,5 % des réponses citées.

Graphique 1 • Principales raisons du choix de suivre le master en alternance
(deux réponses possibles)

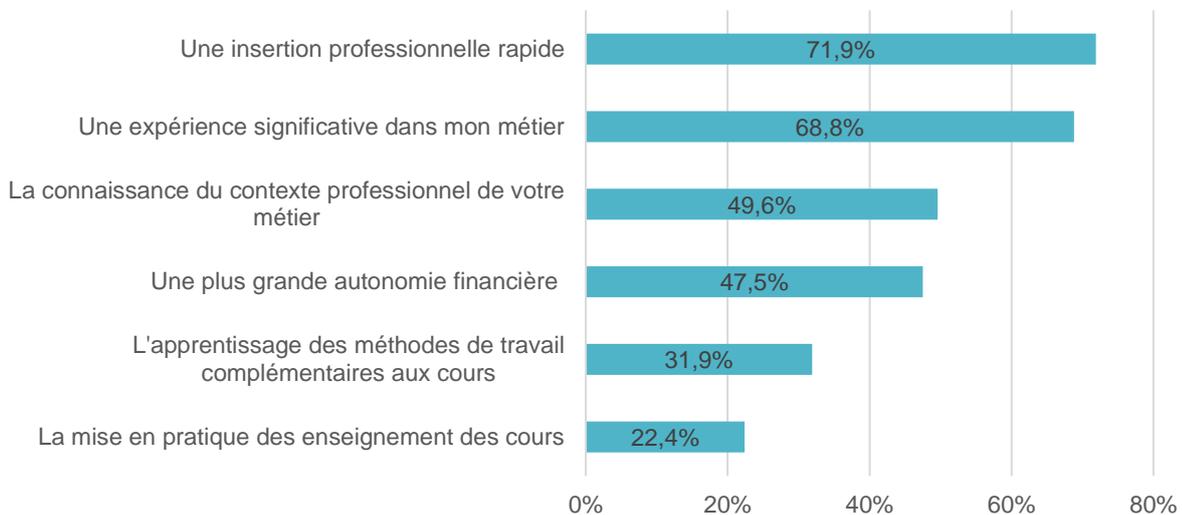


Champ : ensemble des répondants ayant suivi le master en alternance en 2013, 2014, 2015, 2016 et 2017 (n = 615).

Lecture : 67,7 % déclarent avoir choisi de suivre le master en alternance pour faciliter leur insertion professionnelle.

Source : enquête sur le devenir 30 mois après un master obtenu à l'université de Rennes 1 – OSIPE.

Graphique 2 • « Au final, que vous a apporté votre master en alternance ? »
(plusieurs réponses possibles)



Champ : Ensemble des répondants ayant suivi le master en alternance en 2013, 2014, 2015, 2016 et 2017 (n = 615).

Lecture : 71,9 % déclarent que le master en alternance a contribué à leur insertion professionnelle rapide.

Source : Enquête sur le devenir 30 mois après un master obtenu à l'université de Rennes 1 – OSIPE.

À la question ouverte sur les apports de l'alternance, ils répondent également majoritairement que cette modalité de formation leur a permis d'acquérir une expérience professionnelle reconnue et valorisable sur le marché du travail. Parmi les 485 commentaires laissés par les répondants, deux groupes de réponses se distinguent, ceux qui sont relatifs à la formation et à la plus-value de l'alternance, qui permet « une mise en pratique des connaissances » et ceux qui sont relatifs à l'expérience professionnelle. Ces deux éléments mettent en exergue la dimension de socialisation professionnelle de leur mission en entreprise. Dans leurs

réponses écrites, ils mentionnent l'autonomie et la maturité acquises ainsi que la découverte du milieu professionnel. Les extraits qui suivent viennent illustrer ces résultats :

« Grâce à une expérience professionnelle et un diplôme, l'insertion professionnelle se fait plus facilement. Le salaire permet d'être indépendant de la famille même s'il avoisine le smic. Le rythme entre les cours et le travail en entreprise est assez soutenu et permet de montrer sa capacité à s'adapter au changement pour de prochains recrutements. Les cours de cette formation sont adaptés aux besoins des entreprises sur le bassin Rennais » (diplômé du master Informatique).

« Il est vrai que l'aspect financier n'est pas à négliger, on rentre petit à petit dans la vie active et on devient autonome mais pour moi le plus important c'est de se professionnaliser sur le terrain et d'être confronté à de réelles problématiques. Cela permet de gagner en compétence et en confiance ainsi que d'avoir une meilleure employabilité en sortie d'étude » (diplômé du master Management des ressources humaines).

« La formation en alternance est un vrai tremplin vers la vie professionnelle. Les cours étaient en totale adéquation avec les connaissances qui m'étaient demandées dans mon poste en alternance. De plus, le système cours et vie professionnelle permet d'avoir un regard plus opérationnel sur les cours qui nous sont dispensés et de poser des questions pertinentes en lien avec notre quotidien professionnel » (diplômé du master Finance, comptabilité, contrôle, audit).

« Un salaire, une expérience en entreprise très appréciée par les futurs employeurs, une insertion professionnelle plus rapide, une mise en situation tôt qui permet de confirmer ou infirmer le choix de notre parcours et de gagner en maturité » (diplômé du master Administration des entreprises).

« Essentiel pour se rendre compte de la réalité professionnelle. Surtout dans un modèle bancaire extrêmement changeant et qui demande de plus en plus de compétences. Il faut savoir que ce sont des métiers avec une pression commerciale et client constante (qui augmente toujours davantage), donc il faut vraiment aimer ce métier. Si beaucoup plus d'étudiants faisaient de l'alternance, ils arriveraient en poste plus compétents et moins en souffrance... Pour être finalement relégué à un poste moins haut même avec un bac+5 ou se rendre compte après quelques mois que la banque n'est pas pour eux » (diplômé du master Banque finance).

« Je ne peux que les recommander ! J'ai mon bac+4 et +5 en alternance. Cela m'a permis de financer mes études mais surtout de créer mon réseau, mon expérience et d'enrichir mes compétences avant même d'avoir terminé mes études » (diplômé du master Marketing).

« Le développement du réseau professionnel, un enrichissement de la formation, la découverte d'entreprise et son adéquation éventuelle avec son projet professionnel » (diplômé du master Électronique et télécommunications).

3. L'insertion professionnelle des alternants et non-alternants diplômés d'un même master

Comme nous l'avons vu précédemment, l'entrée dans la vie active des anciens alternants s'est généralement faite plus rapidement que celle des diplômés par la voie classique. Trente mois après l'obtention du diplôme et sans poursuite d'études, les situations d'emploi sont-elles toujours à l'avantage des diplômés issus de l'alternance ?

Tout d'abord, l'enquête montre que les alternants ont un taux d'insertion professionnelle un peu plus élevé que ceux de la voie classique (+2 points) et occupent un peu plus souvent un emploi à durée indéterminée (+2,6 points). Les diplômés de master issus de la voie classique connaissent quant à eux un meilleur positionnement professionnel que les alternants. En effet, ils sont davantage recrutés sur un statut de cadre (75,2 % contre

65,3 % pour les alternants). Toutefois, ce sont les alternants qui se montrent les plus satisfaits des responsabilités qui leur sont confiées (94 % contre 89,9 % pour les diplômés issus de la voie classique).

Pour la localisation de leur emploi, les diplômés de la voie classique semblent plus mobiles, près de six sur dix exercent leur emploi en dehors de la Bretagne, contre la moitié des alternants (Tableau 3). Mais cette mobilité géographique est à relativiser selon la région d'origine des diplômés : sur l'ensemble des diplômés, 57,9 % des Bretons restent travailler dans la région contre seulement 28,4 % des diplômés non originaires de Bretagne. Le recrutement de proximité des apprentis (cf. partie 1) explique probablement cette tendance. La mobilité s'effectue principalement au profit de la région parisienne pour les diplômés de la voie classique (26,5 % contre 15,3 % pour les alternants).

Concernant la rémunération, les diplômés de la voie classique bénéficient d'un salaire net mensuel médian un peu plus élevé que les alternants (2 000 € contre 1 950 €). Cet écart – faible au demeurant – peut s'expliquer par les conditions d'insertion des diplômés, les étudiants issus de la voie classique ont plus souvent le statut de « cadre » et sont plus nombreux à travailler en région parisienne où les salaires sont généralement plus élevés. Un écart qui est d'autant plus à relativiser que ce sont finalement les alternants qui se montrent les plus satisfaits de leur rémunération (76,6 % contre 72,2 % pour les diplômés issus de la voie classique).

Tableau 3 • Les caractéristiques de l'emploi selon le type de formation

Indicateurs	Alternance	Classique	Test Khi ²
Taux d'insertion professionnelle	97,2 %	95,2 %	*
Taux d'emploi à durée indéterminée	91,8 %	89,2 %	n.s
Taux d'emploi cadre	65,3 %	75,2 %	***
Taux d'emploi en Bretagne	50,4 %	42,6 %	***
Taux d'emploi en Ile-de-France	15,3 %	26,5 %	***
Salaire net moyen mensuel (hors prime et 13 ^e mois) ¹	2 005 €	2 032 €	n.s
Salaire net médian mensuel (hors prime et 13 ^e mois) ²	1 950 €	2 000 €	n.s
Satisfaction de l'emploi selon les responsabilités confiées	94,0 %	89,9 %	***
Satisfaction de l'emploi selon la rémunération	76,6 %	72,2 %	*

¹ À temps plein, hors primes et 13^e mois avant prélèvement des impôts sur le revenu, hors diplômé travaillant à l'étranger.

² 50 % des salaires sont en dessous de ce montant et 50 % sont au-dessus.

Niveau de significativité : * $p < 0,05$, ** $p < 0,01$, *** $p < 0,001$ (test khi²).

Champ pour l'indicateur taux d'insertion professionnelle : Ensemble des répondants n'ayant pas poursuivi des études et n'étant pas inactifs (n = 1 603).

Champ : ensemble des répondants en emploi et n'ayant pas poursuivi des études (n = 1 537).

Lecture : 91,8 % des diplômés en emploi issus de l'alternance ont un emploi à durée indéterminée (CDI, fonctionnaire, profession libérale).

Source : enquête sur le devenir 30 mois après un master obtenu à l'université de Rennes 1 – OSIPE.

Afin de mesurer l'adéquation formation-emploi, nous proposons un indicateur (Cordazzo, 2013) qui combine à la fois l'adéquation entre, d'une part, le secteur disciplinaire de la formation et l'emploi, et d'autre part, le niveau de qualification et l'emploi (Cf. Graphique 3). Dans notre enquête, les alternants déclarent plus souvent exercer une activité professionnelle en adéquation avec la formation reçue en master (83,1 % contre 79,2 %) ce qui s'explique probablement par leur connaissance plus précise des postes qu'ils peuvent occuper en début de carrière. En effet lors du processus de sélection des apprentis, une bonne connaissance des métiers et des parcours professionnels est un prérequis attendu pour les candidats (Sarfati, 2015).

Graphique 3 • Adéquation emploi-niveau de qualification du master (bac+5) et emploi-spécialité du master

Alternance			Classique				
Niveau bac+5			Niveau bac+5				
Spécialité du master		Oui	Non	Spécialité du master		Oui	Non
	Oui	83,1 %	3,5 %		Oui	79,2 %	5,4 %
	Non	7,7 %	5,7 %		Non	10,1 %	5,3 %

Champ : ensemble des répondants en emploi et n'ayant pas poursuivi des études (n = 1 537).

Lecture : 83,1 % des alternants en emploi estiment que leur emploi est en adéquation avec le niveau de qualification (bac+5) et la spécialité du master.

Source : enquête sur le devenir 30 mois après un master obtenu à l'université de Rennes 1 – OSIPE.

Ces résultats descriptifs montrent des différences entre l'insertion des alternants et celle des diplômés par voie classique, mais sont-elles essentiellement liées à l'effet de l'alternance ou peuvent-elles s'expliquer par d'autres facteurs ?

Afin de neutraliser les effets de structure, nous avons analysé la probabilité d'occuper un emploi à durée indéterminée (effet légèrement plus favorable pour les alternants), de niveau cadre (effet nettement moins favorable pour les alternants) et avec un salaire supérieur ou égal à 2 000 € en raisonnant « toutes choses égales par ailleurs » à partir d'un modèle de régression logistique. Ce modèle inclut des caractéristiques sociodémographiques (sexe, origine sociale), des caractéristiques liées au contexte d'études (type de formation, type de bac et spécialité de master) et une caractéristique liée à la location de l'emploi comme variables explicatives. Un second modèle de régression logistique, incluant les mêmes variables explicatives, cherchera à mesurer l'effet de l'alternance sur la satisfaction de l'emploi occupé (en termes de responsabilité, de rémunération et d'adéquation avec le master).

4. Mesurer l'effet propre de l'alternance sur les caractéristiques de l'emploi 30 mois après l'obtention du master

4.1. Mesure de l'effet de l'alternance sur la qualité de l'emploi

La régression logistique infirme les résultats de l'analyse descriptive puisque nous montrons qu'il n'existe pas d'effet négatif significatif de l'alternance sur l'accès à un emploi de niveau cadre, lorsqu'un ensemble de variables de contrôle sont prises en compte (type de formation, type de baccalauréat, sexe, milieu social d'origine, mention de master et bassin d'emploi). En revanche, les hommes et les diplômés issus des classes sociales supérieures ont nettement plus de chances de connaître un meilleur positionnement professionnel. De la même façon, la spécialité de formation et le bassin d'emploi jouent un rôle important puisque les diplômés travaillant en région parisienne, et les sortants d'un master scientifique – Informatique et Électronique et télécommunications – et dans une moindre mesure ceux d'Administration des entreprises ont nettement plus de chances d'accéder à ce type de qualification que ceux de Marketing et de Management des ressources humaines.

Concernant la stabilité de l'emploi, la régression logistique confirme les résultats de l'analyse descriptive puisque les alternants ont légèrement plus de chance d'accéder à un emploi à durée indéterminée 30 mois après être sortis de formation que ceux issus de la voie classique (Cf. Tableau 4). Toutefois, l'impact de l'alternance ne semble pas significatif contrairement à d'autres variables (milieu social d'origine, mention de master et région d'emploi). Là encore, les diplômés issus de la classe supérieure et ceux travaillant en région parisienne ont nettement plus de chances d'accéder à ce type d'emploi. Les spécialités de formation

« Banque-finance », « Informatique » et « Finance, comptabilité et contrôle de gestion » ont également un effet positif significatif.

Enfin, nous avons voulu estimer la probabilité d'accéder à un emploi avec un salaire net (hors prime et 13^e mois) supérieur ou égal à 2 000 euros (salaire médian de notre population)². Là encore, toutes choses égales par ailleurs, nous montrons qu'il n'existe pas d'effet significatif de l'alternance. Une fois de plus, les hommes, les diplômés issus d'un milieu social favorisé et ceux travaillant en région parisienne ont nettement plus de chances d'émarger à 2 000 euros ou plus. À l'inverse, les diplômés des mentions Marketing et Management des ressources humaines sont nettement moins bien lotis que les autres spécialités (ce qui s'explique par leur moindre accès aux emplois de cadre).

Tableau 4 • Régression logistique sur la probabilité d'occuper un emploi de niveau cadre ou à durée indéterminée ou avec un salaire \geq à 2 000 €

Variables	Modalités	Probabilité d'obtenir un emploi...					
		de cadre		à durée indéterminée		avec un salaire \geq à 2000 €	
		Odds ratio	Sign.	Odds ratio	Sign.	Odds ratio	Sign.
Constante			***		***		**
Type de formation (réf. classique)	Alternance	0,938	n.s	1,328	n.s	1,166	n.s
Type de Bac (réf. Général)	Bac techno. et autres	0,802	n.s	1,641	n.s	0,845	n.s
Sexe (réf. femme)	Homme	1,899	***	0,962	n.s	1,739	***
Milieu social d'origine (réf. classe supérieure)	Classe populaire ou moyenne	0,636	***	0,66	**	0,752	**
Mention de master (réf. Marketing)	Administration des entreprises	2,967	***	1,104	n.s	3,637	***
	Banque finance	1,204	n.s	2,005	**	2,215	***
	Electronique et télécommunications	13,699	***	1,496	n.s	5,104	***
	Finance, comptabilité et contrôle de gestion	1,807	***	3,028	***	2,929	***
	Informatique	20,192	***	2,292	**	2,602	***
	Management des ressources humaines	1,182	n.s	0,624	n.s	1,259	n.s
Région d'emploi (réf. Ile-de-France)	Hors Ile-de-France	0,258	***	0,528	***	0,138	***

Niveau de significativité : * $p < 0,05$, ** $p < 0,01$, *** $p < 0,001$ (test χ^2).

Champ : ensemble des répondants en emploi et n'ayant pas poursuivi des études ($n = 1\,537$).

Champ pour la probabilité d'obtenir un emploi avec un salaire \geq à 2 000 € : Ensemble des répondants en emploi (hors travail à l'étranger et n'ayant pas poursuivi des études ($n = 1\,439$)).

Lecture : être diplômé d'un master en alternance a un effet négatif sur la probabilité d'occuper un emploi de niveau cadre lorsque l'on contrôle des caractéristiques individuelles, dont la spécialité de master.

Source : enquête sur le devenir 30 mois après un master obtenu à l'université de Rennes 1 – OSIPE.

² Nous avons choisi le salaire médian de la population enquêtée qui est de 2 000 euros pour établir ce seuil.

4.2. Mesure de l'effet de l'alternance sur la satisfaction de l'emploi occupé

La seconde régression logistique confirme certains résultats de l'analyse descriptive puisque nous montrons qu'il existe un effet positif significatif de l'alternance sur la probabilité d'être satisfait de son emploi en termes de responsabilités et, dans une moindre mesure, de sa rémunération lorsqu'un ensemble de variables de contrôle sont prises en compte (type de formation, type de baccalauréat, sexe, milieu social d'origine, mention de Master et bassin d'emploi).

En revanche, la régression logistique infirme les résultats de l'analyse descriptive puisque nous montrons qu'il n'existe pas d'effet positif significatif sur la probabilité de déclarer occuper un emploi en adéquation (niveau bac+5 et en lien avec la spécialité du diplôme) avec le master (Cf. Tableau 5).

Ici aussi, l'effet de la spécialité de formation semble manifeste et les diplômés des mentions « Finance, comptabilité et contrôle de gestion » et « Informatique » qui connaissent de meilleures conditions d'emplois (Cf. partie 4.1) sont logiquement les plus satisfaits de leur emploi.

Tableau 5 • Régression logistique sur la probabilité d'être satisfait de son emploi en fonction de ses responsabilités, de sa rémunération ou de son adéquation emploi-formation

Variables	Modalités	Probabilité d'être satisfait de son emploi en termes :					
		de responsabilités		de rémunération		d'adéquation avec le master	
		Odds ratio	Sign.	Odds ratio	Sign.	Odds ratio	Sign.
Constante			***		***		***
Type de formation (réf. classique)	Alternance	1,605	**	1,281	*	1,051	n.s
Type de Bac (réf. Général)	Bac techno. et autres	0,785	n.s	0,931	n.s	0,933	n.s
Sexe (réf. femme)	Homme	1,111	n.s	1,107	n.s	1,148	n.s
Milieu social d'origine (réf. classe supérieure)	Classe populaire ou moyenne	0,645	**	0,957	n.s	0,989	n.s
Mention de master (réf. Marketing)	Administration des entreprises	0,988	n.s	1,445	*	0,664	*
	Banque finance	1,24	n.s	1,247	n.s	1,208	n.s
	Electronique et télécommunications	1,211	n.s	1,997	*	1,181	n.s
	Finance, comptabilité et contrôle de gestion	2,123	**	1,774	***	2,792	***
	Informatique	2,157	**	1,753	**	1,954	**
	Management des ressources humaines	1,293	n.s	1,141	n.s	1,736	**
Région d'emploi (réf. Ile-de-France)	Hors Ile-de-France	0,936	n.s	1	n.s	1,177	n.s

Niveau de significativité : * $p < 0,05$, ** $p < 0,01$, *** $p < 0,001$ (test χ^2).

Champ : ensemble des répondants en emploi et n'ayant pas poursuivi des études ($n = 1\,537$).

Lecture : être diplômé d'un master en alternance a un effet positif sur la probabilité d'être satisfait de son emploi en termes de responsabilités lorsque l'on contrôle des caractéristiques individuelles, dont la spécialité de master.

Source : enquête sur le devenir 30 mois après un master obtenu à l'université de Rennes 1 – OSIPE.

Conclusion

Cette étude permet de comparer le devenir d'anciens étudiants issus d'un même niveau de formation, d'un même établissement et de mêmes spécialités de master. Pour répondre aux contraintes liées aux effectifs, cinq enquêtes ont été « empilées » offrant un outil de comparaison entre alternants et non-alternants tout à fait opérant.

Un premier résultat probant montre que les alternants ne bénéficient pas plus souvent de « l'effet contact », c'est-à-dire la possibilité d'être directement embauché dans l'entreprise où s'est effectué le contrat d'apprentissage, que les diplômés de la voie classique qui ont réalisé un stage long (entre 4 et 6 mois) en clôture de leur master.

Ensuite, si une analyse descriptive montre que les alternants occupent un peu plus souvent un emploi à durée indéterminée mais sont moins souvent recrutés sur un statut de cadre, une analyse toutes choses égales par ailleurs vient nuancer ces résultats. En effet, nous mettons en évidence que l'alternance en master n'a pas d'effet propre sur la qualité de l'emploi à 30 mois (CDI, Cadre et salaire supérieur à 2 000 euros) et que les écarts observés renvoient à des spécificités de l'offre de formation (spécialités de master aux débouchés différents), du bassin d'emploi (plus favorable en région parisienne et en lien avec la mobilité des étudiants) et des caractéristiques sociodémographiques (les hommes et les diplômés issus des classes sociales supérieures connaissant de meilleures conditions d'insertion professionnelles que les autres).

Si l'alternance n'a pas d'effet propre sur la qualité de l'emploi à 30 mois, elle a en revanche un effet positif significatif sur la probabilité d'être satisfait de son emploi en termes de responsabilités et, dans une moindre mesure, de sa rémunération. Un résultat qui souligne l'importance d'aller au-delà des mesures objectives dans ce type d'analyse.

Au final, visant initialement à lutter contre le chômage des jeunes, l'usage de l'alternance à un niveau de formation et au sein de spécialités offrant déjà des débouchés favorables répond probablement à d'autres enjeux.

Un enjeu pédagogique d'abord parce qu'il permet à un public moins aguerri aux enseignements théoriques (bacheliers technologiques, étudiants issus des classes sociales un peu moins favorisées) de poursuivre des études à bac+5. Une méthode d'enseignement qui fait également écho aux discours des étudiants demandant plus de « pratique » et plus de relation avec le monde de l'entreprise.

Un enjeu financier aussi par le biais de la taxe d'apprentissage qui permet aux universités de se doter de moyens contribuant à l'amélioration de la qualité des formations dont bénéficieront *in fine* les entreprises partenaires.

Bibliographie

Beaupère, N., Collet, X., Issehnane, S. (2017). « L'alternance à l'université, quel effet propre sur l'insertion ? ». *Formation emploi*, 138, 79-97.

Blanc, M. (2019). *L'alternance en Licence professionnelle : retour d'expérience des diplômés comparaison de l'insertion entre alternants et non alternants*. *L'Actu*, 46.

Cart, B., Léné, A., Toutin, M.-H. (2018). *À l'aube de la réforme de la formation professionnelle, retour sur 20 ans d'insertion des apprentis*. *Céreq Bref*, 370.

Cordazzo, P. (2013). *Parcours étudiants : de la formation à l'insertion professionnelle*. Habilitation à diriger les recherches, université Montesquieu-Bordeaux IV.

Couppié, T., Gasquet, C. (2021). *Débuter en CDI : le plus des apprentis*. *Céreq Bref*, 406.

- Hetzel, P. (2006). *De l'Université à l'emploi. Rapport final de la Commission du débat national Université-Emploi.*
- Lopez, A., Sulzer, E. (2016)3. *Insertion des apprentis : un avantage à interroger. Céreq Bref, 346.*
- Ménard, B. (2021). Une meilleure insertion sur le marché du travail pour les diplômés par la voie de l'alternance. *Note flash du SIES, 8.*
- Sarfati, F. (2015). Faut-il être compétent pour pouvoir développer ses compétences ? L'exemple de la sélection à l'entrée en Master 2. *Formation Emploi, 130, 31-48.*

Le développement de l'apprentissage dans l'enseignement supérieur. L'insertion professionnelle des ex-apprentis reste-t-elle plus favorable dans la durée ?

*Benoit Cart, Marie Hélène Toutin**

Introduction

S'il y a un sujet qui suscite peu de controverse et de débat dans le dialogue politique, c'est bien celui du développement de la formation en alternance. Depuis plusieurs décennies, les gouvernements successifs ont contribué au déploiement de l'alternance, en proposant différentes lois, pour sensibiliser les entreprises à s'investir dans ce mode de formation en participant ainsi à son financement, et pour attirer de nouveaux publics, en particulier les étudiants de l'enseignement sup erieur¹, int eress es par l'acquis de savoirs professionnels, la connaissance du monde de l'entreprise, mais aussi par le bénéfice des apports monétaires que permet l'alternance.

Ces réformes consécutives, dont la dernière en date, la loi du 5 septembre 2018 « pour la liberté de choisir son avenir professionnel », ont profondément transform e l'apprentissage et plus largement l'alternance, en définissant un nouveau cadre législatif empreint d'une logique de « marché », de « qualité » et de « flexibilité », pour mieux répondre aux besoins de compétences des entreprises.

Certes, les avantages du développement de l'alternance paraissent pour le moins convaincants : régulièrement des études montrent les vertus de l'apprentissage en matière d'insertion professionnelle, au travers de la présentation, dans des publications distinctes, des différents indicateurs d'insertion (taux d'emploi et types de contrat de travail occupés 6 mois après la fin de la formation selon les niveaux et spécialités de formation ; parcours d'emploi sur une p eriod e de deux ans de vie active après la sortie du système éducatif) pour les sortants de formation en apprentissage et pour les sortants de formations professionnelles par la « voie scolaire » du CAP au BTS (Antoine, Fauchon, 2022 et 2023 ; Reist & Fauchon, 2022)².

Certaines études insistent sur la difficulté à comparer les résultats en matière d'insertion de ces différentes filières de formation, en raison de l'existence de biais de sélection : en effet les jeunes en apprentissage et les jeunes en voie scolaire ont des profils personnels distincts, produits des différences dans leurs parcours de formation et des effets des critères de sélection pour l'entrée en formation.  videmment certaines de ces caractéristiques individuelles peuvent influencer toutes choses égales par ailleurs, la vitesse d'accès et la qualité de l'emploi (Kergoat, 2022 ; Lopez & Sulzer, 2016).

Dès lors, des études tiennent compte des spécificités du public de chaque mode de formation ou se limitent à évaluer les résultats de formations comparables, pour lesquelles les deux voies de formation coexistent (Couppié & Gasquet, 2017 ; Le Rhun & Marchal, 2017). Elles introduisent aussi quelques nuances en discutant par exemple du principal indicateur de cette insertion plus favorable : la rapidité d'accès au premier emploi après la sortie de formation. En effet, il ne faudrait pas oublier que les ex-apprentis bénéficient mécaniquement de l'« effet contact » avec l'entreprise, qui se traduit en premier lieu par le fait qu'une part non négligeable d'entre eux est embauchée par l'entreprise formatrice à l'issue du contrat d'apprentissage (Marchal, 2020). Ainsi, si on les exclut de la comparaison avec les autres sortants de formation, les avantages de l'apprentissage en matière d'insertion ne sont plus aussi av er es (Cart & Léné, 2014 ; Cart, Léné & Toutin, 2018), et ce constat est d'autant plus v erifi e que le niveau de formation des sortants augmente. Il convient également de souligner que les stages obligatoires de fin d'études sont maintenant de plus en plus fréquents

* CAR Céreq de Lille, Clers e, Université de Lille.

¹ L'apprentissage dans l'enseignement supérieur est autoris e depuis la réforme Seguin de 1987, mais il a connu un véritable développement à partir de 1995.

² Des publications similaires sont disponibles pour des générations précédentes de sortants. Ces travaux concernent uniquement les formations de second cycle professionnel et de BTS.

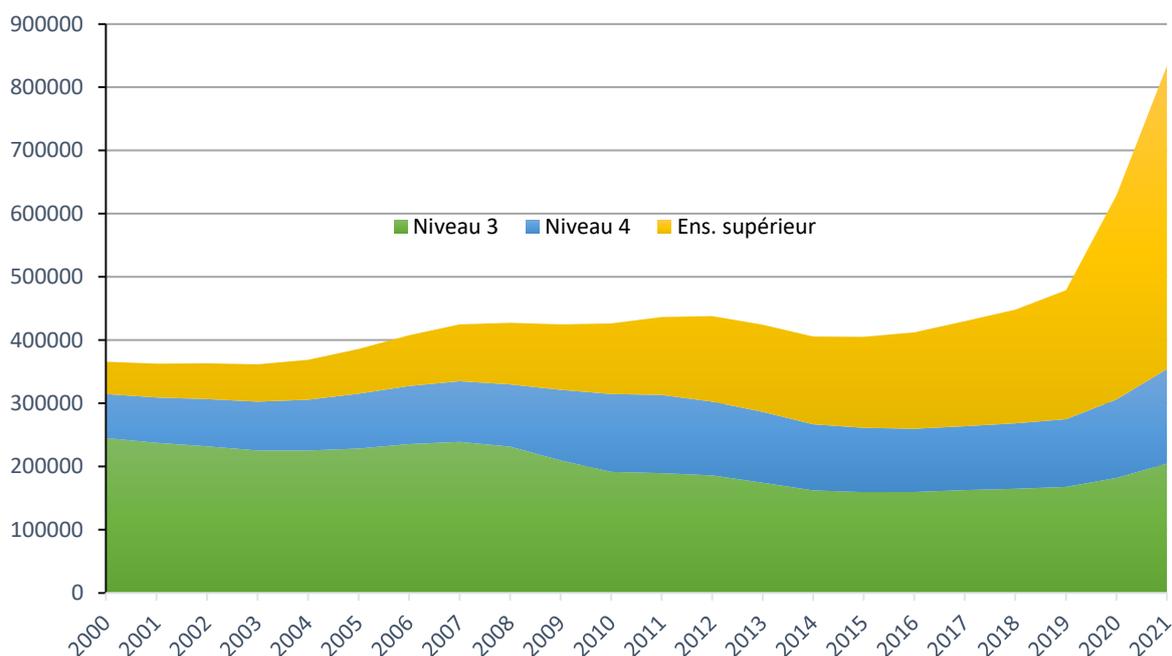
pour les étudiants en formation classique (environ dans 2 cas sur 3), et qu'ils peuvent aussi faciliter l'accès au premier emploi (Giret & Issehnane, 2012). En résumé, le suivi d'une formation par apprentissage semble surtout améliorer la qualité de l'insertion à la sortie du système éducatif (meilleure stabilité du premier emploi occupé grâce à un accès plus fréquent au contrat à durée indéterminée), notamment pour les sortants de niveau bac et infra (Couppié & Gasquet, 2018 et 2021). Mais l'avantage de l'apprentissage à plus long terme, au-delà de la première insertion, est plus discuté, et des nuances sont signalées, selon les générations, l'ancienneté sur le marché du travail, le genre, le niveau de formation... soulignant ainsi l'impact dans le temps des politiques publiques de formation et d'emploi (Poulet-Coulibando, 2022).

Au moment où, sous l'effet de multiples incitations, les effectifs d'apprentis sont en augmentation rapide dans l'enseignement supérieur, il nous paraît donc particulièrement opportun de mesurer à terme les effets du passage par ce mode de formation en alternance sur la qualité de l'emploi occupé, en étudiant d'autres variables que la vitesse d'insertion, telles que le niveau de qualification, le montant du salaire perçu... Ces résultats nous paraissent particulièrement pertinents pour questionner la plus-value du suivi d'une formation en apprentissage, à l'issue d'une période qui ne se limite pas à l'entrée sur le marché du travail, mais englobe aussi les premières années de vie active. À cette fin, nous mobilisons les données de l'enquête Génération 2010 qui présente un double avantage : elle interroge une population d'apprentis présente dans les différentes formations de l'enseignement supérieur, traduisant ainsi le début de l'explosion de ces effectifs ; elle a fait l'objet de trois interrogations, en 2013 après 3 années d'insertion, en 2015 après 5 années, et enfin en 2017 après 7 années de vie active. Elle permet ainsi d'étudier des situations d'emploi plus pérennes, issues des premières expériences professionnelles de début de vie active, et donc de discuter l'affirmation d'une insertion plus favorable des apprentis par rapport à celle des étudiants au terme de ces 7 premières années de présence sur le marché du travail.

1. Le développement de l'apprentissage dans l'enseignement supérieur

Comme l'illustre le graphique suivant, les différentes mesures d'incitation au développement de l'apprentissage ont essentiellement profité à l'enseignement supérieur. Le nombre d'apprentis de l'enseignement supérieur est en effet passé d'un peu plus de 50 000 en 2000 (15 % du total des apprentis) à près de 500 000 en 2021 (presque 60 % du total), ce qui correspond à une multiplication par 10 de ces effectifs en 20 ans. Ce développement de l'apprentissage dans l'enseignement supérieur n'a cessé de croître au cours de ces années, passant d'un taux de croissance annuel de l'ordre de 5 % dans les années 2000 à un doublement actuel des effectifs tous les deux ans (soit un taux de croissance annuel de 50 %). C'est également au cours de cette dernière décennie que l'apprentissage a progressivement investi toutes les structures de formation de l'enseignement supérieur. Traditionnellement présent dans les formations technologiques de niveau bac+2 (DUT devenu dernièrement BUT, BTS) et dans les écoles de commerce et d'ingénieurs, il se développe maintenant à tous les niveaux de formation, y compris dans les formations universitaires (à l'exception des formations doctorales) (Pierrel, 2017 ; Demongeot, 2022).

C'est à la rentrée scolaire 2009 (marquée par le trait vertical dans le graphique 1 ci-dessous) que les effectifs d'apprentis de l'enseignement supérieur dépassent pour la première fois le nombre de 100 000. Cette année marque également le début de la période d'explosion du nombre d'apprentis de l'enseignement supérieur, puisque le taux annuel de croissance ne va plus cesser d'augmenter, passant de 26 % en 2010 à 58 % en 2021.

Graphique 1 • Évolution du nombre d'apprentis par niveau du diplôme préparé

Champ : effectif d'apprentis à la rentrée scolaire (France métropolitaine + DROM).

Source : Depp.

Certes, le développement de l'apprentissage à tous les niveaux de l'enseignement supérieur n'en était alors qu'à son début pour cette génération des sortants en 2010, comme le montre le tableau 1 suivant. Mais la présence d'apprentis dans toutes les formations de l'enseignement supérieur permet dès lors de mener la comparaison de leurs conditions d'entrée dans la vie active et de stabilisation dans le système d'emplois avec celles des étudiants en formation traditionnelle (nommés « étudiants » dans la suite du texte), quand les effectifs de sortants interrogés par l'enquête Génération sont en nombre suffisant dans les groupes constitués.

Tableau 1 • Sortants de l'enseignement supérieur, par niveau de formation et spécialité

Enquête Génération 2010 à 7 ans	Apprentis		Étudiants		Total
BAC+2 INDUSTRIEL	7 729	20 %	31 117	80 %	38 846
BAC+2 TERTIAIRE	12 816	10 %	109 285	90 %	122 101
BAC+3 SANTÉ SOCIAL	999	3 %	29 481	97 %	30 480
BAC+3 LSH GESTION DROIT	4 575	15 %	25 220	85 %	29 795
BAC+3 MATHS SCIENCE TECHNIQUE	4 584	26 %	12 745	74 %	17 329
BAC+4,5 LSH GESTION DROIT	4 037	6 %	59 157	94 %	63 194
BAC+4,5 MATHS SCIENCE TECHNIQUE	1 272	6 %	21 779	94 %	23 051
ÉCOLE DE COMMERCE	2 090	20 %	8 510	80 %	10 600
ÉCOLE D'INGÉNIEUR	4 387	20 %	17 088	80 %	21 475
TOTAL	42 489	12 %	314 382	88 %	356 871

Champ : sortants de l'enseignement supérieur (hors doctorat) – effectifs pondérés.

Source : Céreq, enquête Génération 2010 à 7 ans.

2. Qui sont ces apprentis de l'enseignement supérieur ?

Dans ce contexte du développement de l'apprentissage dans toutes les formations de l'enseignement supérieur, il est particulièrement intéressant de s'interroger sur les caractéristiques de ces jeunes, qui font le choix de ce mode de formation. Repérer certaines particularités de ces apprentis peut nous permettre d'entrevoir leurs motivations à avoir fait ce choix. Cette analyse est menée en deux temps : des comparaisons statistiques entre la structure des apprentis et celle des étudiants permettront de mettre en évidence les différences essentielles entre ces deux populations. Ensuite une analyse toutes choses égales par ailleurs, au moyen d'une régression logistique, signalera les variables déterminant le fait d'avoir fait le choix de l'apprentissage.

Encadré 1 • Précisions sur les différents concepts et variables utilisés

Les données détaillées dans tous les tableaux sont extraites d'une exploitation des enquêtes Céreq de la Génération 2010, qui ont interrogé les jeunes, inscrits dans un établissement de formation pendant l'année scolaire 2009-2010, qui n'étaient plus inscrits en formation l'année scolaire suivante appelés les « sortants », à 3 dates successives : au printemps 2013 soit 3 ans après leur sortie, au printemps 2015 soit 5 ans après leur sortie et enfin au printemps 2017 soit 7 après leur sortie. La compilation des données de ces trois enquêtes successives permet donc de retracer les parcours d'insertion professionnelle de ces jeunes sortants et de décrire leur situation plus pérenne au terme de ces 7 premières années de vie active.

L'analyse concerne uniquement les jeunes inscrits dans une formation de l'enseignement supérieur pendant l'année scolaire 2009-2010. Pour analyser cette population de sortants de l'enseignement supérieur sont distinguées deux populations : celle des apprentis inscrits dans une formation par apprentissage au cours de la dernière année scolaire, et celle des étudiants non-inscrits en apprentissage au cours de cette même année scolaire (les jeunes en contrat de professionnalisation ne sont pas dans le champ de l'enquête Génération 2010).

En ce qui concerne la population d'étudiants, est opérée également une distinction dans certains tableaux (tableaux 3, 4, 5 et 6) entre les étudiants « avec stage » et les étudiants « sans stage ». Sont considérés comme étudiants « avec stage », ceux ayant effectué au moins un stage, dont le seul ou le dernier stage réalisé était obligatoire. Les étudiants « sans stage » ont donc pu avoir effectué des stages au cours de la formation, mais aucun d'entre eux n'était obligatoire. Pour les trois interrogations successives, les étudiants « avec stage » représentent 64 % du total des étudiants.

Le regroupement par niveau et spécialité de formation (présenté dans le tableau 1 et l'ensemble des tableaux en annexe) a été déterminé sur la base des nomenclatures utilisées par l'enquête Génération, de manière à obtenir des effectifs de sortants interrogés en nombre suffisant dans chaque groupe ainsi constitué (en particulier pour le nombre d'apprentis ; détail des effectifs interrogés en annexe 10). Cette variable ainsi constituée fait l'objet d'un traitement particulier tout au long du texte, puisqu'elle s'avère être surdéterminante sur le fait d'être apprenti, mais aussi également sur les conditions d'insertion. Les présentations statistiques font donc l'objet de décomposition en groupes de niveau spécialité (tableau 1 et tableaux annexes) et la variable concernée est contrôlée (estimation réalisée à niveau et spécialité identique) quand le modèle économétrique le permet (tableaux 7 et 8), ou le modèle est décliné pour chacun des groupes niveau spécialité (annexes 4 et 9).

L'emploi en EDI (emploi à durée indéterminée) regroupe deux catégories d'emplois occupés : les jeunes salariés en contrat à durée indéterminée (CDI) et les jeunes fonctionnaires. Sont donc exclus de cette catégorie les jeunes salariés sous contrat précaire (CDD et intérim) et les jeunes en emploi non salarié.

Première constatation, les filles sont moins souvent en apprentissage que les garçons (part des filles dans l'apprentissage : 41 % ; part des filles dans l'enseignement supérieur : 53 %). Cette sous-représentation des filles dans l'apprentissage est souvent plus marquée dans les formations où elles sont très présentes. C'est ainsi le cas des formations aux lettres, sciences humaines, gestion et droit et des écoles de commerce (cf.

annexe 1). Les filles représentent 65 % des étudiants de bac+3 LSH gestion droit, mais seulement 50 % des apprentis de ces mêmes formations. Pour les formations de niveau bac+4 dans ces mêmes spécialités, les pourcentages respectifs sont de 66 et 59 %. Au sein des formations en école de commerce, les filles sont également majoritaires parmi les étudiants (53 %) mais minoritaires parmi les apprentis (46 %). Enfin, dans les écoles d'ingénieur où elles sont peu présentes (29 % des effectifs), elles sont encore moins souvent apprenties (15 % de ces apprentis).

En ce qui concerne l'âge des enquêtés au moment de leur sortie de formation, aucune différence n'est mesurée entre les apprentis et les étudiants : l'âge moyen et l'âge médian sont environ de 23 ans.

Par contre, le passé scolaire révèle des différences. Une petite moitié des apprentis (47 %) ont obtenu un bac général, alors que c'est le cas de deux tiers des étudiants. Ce constat est vérifié, quels que soient le niveau et la spécialité de formation, mais les écarts sont les plus importants pour les sortants de niveau bac+2 et pour les sortants d'écoles d'ingénieur (cf. annexe 2), formations dans lesquelles le recours à l'apprentissage est plus ancré.

Enfin, l'examen de la classe sociale d'appartenance révèle quelques différences. Les étudiants sont légèrement plus souvent issus d'un milieu aisé (les deux parents sont cadres). Cette surreprésentation est accentuée dans les formations les plus masculines : bac+2 industriel, bac+4-5 maths science technique et surtout école d'ingénieur (cf. annexe 3). Si, partant de ces constats, on pourrait suggérer que l'apprentissage joue un léger rôle d'« ascenseur social », en permettant à des jeunes issus de milieux populaires de poursuivre leurs études dans l'enseignement supérieur, il convient de signaler que cela est vérifié majoritairement au bénéfice des garçons.

Tableau 2 • Variables déterminantes sur le fait d'être apprenti

Gen 2010 à 3 ans (effectifs non pondérés)	Probabilité d'être apprenti			
	Valeur estimée	Pr > Khi-2	Odds ratio	Sign.
Constante	-3,1568	<,0001		---
<i>Garçons</i>				<i>Réf.</i>
Filles	-0,5812	<,0001	0,559	---
Âge à la sortie	0,042	<,0001	1,043	+++
<i>Bac général</i>				<i>Réf.</i>
Autres bacs	0,6715	<,0001	1,957	+++
Classe supérieure	-0,1593	0,0204	0,745	--
<i>Classe moyenne</i>				<i>Réf.</i>
Classe inférieure	-0,0671	0,2943	0,825	n.s.
Effectifs totaux	16 706			
<i>dont apprentis</i>	1610			

Lecture : Sign. +++ ou --- : Pr > Khi2 < 0,01 ; Sign. ++ ou -- : Pr > Khi2 > 0,01 et < 0,05 ; Sign. + ou - : Pr > Khi2 > 0,05 et < 0,1 ; Sign. n.s. : Pr > Khi2 > 0,1.

Champ : sortants de l'enseignement supérieur (hors doctorat) – effectifs non pondérés.

Source : Céreq, enquête Génération 2010 à 3 ans.

Les résultats d'une régression logistique sur la probabilité d'être apprenti (*versus* étudiant ; cf. tableau 2 précédent) permettent de mesurer le degré de significativité de l'effet de ces différentes caractéristiques individuelles sur la situation d'apprenti et donc de souligner les variables les plus déterminantes. Ces résultats confirment les constats précédents, en affirmant la forte significativité des différentes variables, à l'exception de la classe sociale d'appartenance, pour laquelle la significativité est moins avérée.

En procédant à une régression logistique pour chacun des groupes « niveau-spécialité », les mêmes effets sont observés, mais à des degrés divers selon les groupes. La variable la plus influente sur le fait d'être apprenti pour tous les groupes de formation (à l'exception des écoles de commerce) est le fait de posséder un bac technologique ou professionnel à défaut d'un bac général. Les filles sont donc aussi moins souvent représentées dans l'apprentissage, mais ce n'est avéré qu'en formation de bac+2 industriel, de bac+4-5 LSH gestion droit, et d'école d'ingénieur. Les apprentis sont plus âgés dans les niveaux inférieurs (bac+2) et plus jeunes dans les niveaux supérieurs (sauf en école d'ingénieur et de commerce). Enfin les apprentis sont moins souvent issus d'une classe sociale supérieure uniquement dans deux groupes : les formations de bac+2 industriel et les écoles d'ingénieur (cf. résultats complets en annexe 4).

Venons-en maintenant au cœur de notre questionnement : l'insertion professionnelle des apprentis est-elle réellement plus favorable que celle des étudiants, à court et moyen terme ?

3. L'insertion professionnelle des apprentis est-elle plus favorable que celle des étudiants ?

Le temps d'accès au premier emploi est indéniablement plus court pour les sortants d'apprentissage (tableau 3 suivant), quel que soit le type de formation (cf. annexe 5). L'écart est en moyenne de 2 mois au bénéfice des apprentis.

De plus, le fait pour les étudiants de devoir suivre un stage obligatoire avant la sortie de formation ne réduit pas fondamentalement ce temps d'accès au premier emploi. Seul un tiers des étudiants concernés déclarent que le stage leur a permis de trouver le premier emploi, et il s'agirait toujours de l'emploi occupé au moment de l'enquête pour un quart d'entre eux. Ce stage semble favoriser le recrutement uniquement pour les sortants de bac+2 industriel et les sortants d'école d'ingénieur. Il retarde même l'accès à ce premier emploi pour certains, comme les sortants de bac+4 maths science technique et ceux d'école de commerce.

Ce résultat pourrait signifier que, dans la majorité des cas, ce stage n'a pas vocation à préparer le recrutement, mais plutôt à ajouter un contenu pratique et professionnel aux savoirs plus formels acquis en formation.

Cette interprétation de l'objectif du stage de fin d'études semble confirmée par l'examen du temps moyen d'accès au premier emploi à durée indéterminée (EDI : emploi salarié en CDI ou fonctionnaire). Il est de l'ordre de 9 mois et demi pour les étudiants, et la réalisation d'un stage ne réduit dans aucun cas ce délai, et même l'augmente pour plusieurs groupes « formation-spécialité » (cf. annexe 6). Pour les apprentis, le temps moyen d'accès à l'EDI est d'environ 7 mois, soit deux mois de moins que pour les étudiants.

Tableau 3 • Temps d'accès au premier emploi, au premier emploi à durée indéterminée

Enquête Génération 2010 à 3 ans	Temps d'accès (en nombre de mois et jours)			
	Apprentis	Étudiants	avec stage	sans stage
Accès au premier emploi	1 m 19 j	3 m 15 j	3 m 3 j	4 m 3 j
Accès au premier EDI	6 m 28 j	9 m 13 j	9 m 14 j	9 m 10 j

Champ : sortants de l'enseignement supérieur (hors doctorat) – effectifs pondérés.

Source : Céreq, enquêtes Génération 2010 à 3 ans, à 5 ans, à 7 ans.

Cet avantage procuré par l'apprentissage sur l'insertion immédiate dès la sortie de formation est atténué si on considère une période plus longue sur le marché du travail.

Tableau 4 • Part des apprentis et des étudiants en emploi et emploi à durée indéterminée après 3, 5 et 7 ans de vie active

Génération 2010	Part de la situation d'emploi (dont emploi en EDI)							
	Apprentis		Étudiants		avec stage		sans stage	
Après 3 ans	88 %	(56 %)	74 %	(36 %)	81 %	(40 %)	65 %	(32 %)
Après 5 ans	93 %	(79 %)	82 %	(62 %)	87 %	(67 %)	74 %	(54 %)
Après 7 ans	93 %	(81 %)	87 %	(71 %)	91 %	(74 %)	81 %	(66 %)

Champ : sortants de l'enseignement supérieur (hors doctorat) – effectifs pondérés.

Source : Céreq : Enquêtes Génération 2010 à 3 ans, à 5 ans, à 7 ans.

Ainsi, l'évolution de la situation professionnelle, mesurée par le pourcentage des sortants en situation d'emploi (dont EDI) au moment des trois enquêtes successives, souligne également l'avantage des sortants d'apprentissage. Mais il se réduit au fil du temps, en particulier par rapport aux étudiants ayant exercé un stage de fin d'études. Après 7 ans de vie active, la part d'emploi des apprentis n'est plus que de 6 points supérieure à celle des étudiants (et de 2 points supérieure à celle des étudiants stagiaires). Le pourcentage d'EDI, de 20 points supérieurs après 3 ans, n'est plus que de 10 points après 7 ans.

4. La qualité de l'emploi après 7 ans de vie active est-elle plus avantageuse pour les apprentis ?

L'insertion professionnelle ne se résume pas au taux d'emploi, même s'il s'agit d'emploi stable (EDI). Un autre sujet, qui mérite d'être étudié pour juger de la qualité de l'emploi occupé au moment des enquêtes successives, est celui du salaire. Pour les emplois à temps plein occupés au moment de l'enquête, on mesure un supplément pour les apprentis qui double sur la période, passant d'un écart de 148 euros après 3 ans à 280 € après 7 ans. Si l'on considère les étudiants ayant bénéficié d'un stage obligatoire de fin d'études, ces écarts se réduisent puisqu'ils ne sont plus que de 91 euros après 3 ans et de 187 après 7 ans. Mais il convient aussi de signaler que le salaire des apprentis progresse légèrement plus vite (+ 21 % *versus* + 17 %).

Tableau 5 • Salaire mensuel après 3, 5 et 7 ans de vie active

Génération 2010	Salaire net mensuel de l'emploi à temps plein au moment de l'enquête				
	Apprentis	<- Écart ->	Étudiants	avec stage	sans stage
Après 3 ans	1 933 €	148 €	1 785 €	1 842 €	1 668 €
Après 5 ans	2 046 €	162 €	1 884 €	1 942 €	1 775 €
Après 7 ans	2 339 €	280 €	2 059 €	2 152 €	1 902 €
Évol. de 3 à 7 ans	+ 21 %		+ 15 %	+ 17 %	+ 14 %

Champ : sortants de l'enseignement supérieur (hors doctorat) en situation d'emploi à temps plein – effectifs pondérés.

Source : Céreq, enquêtes Génération 2010 à 3 ans, à 5 ans, à 7 ans.

Ces constats favorables à l'apprentissage sont cependant très variables selon les groupes « niveau-spécialité ». Les écarts de salaire entre apprentis et étudiants sont les plus prononcés pour les formations tertiaires (à l'exception du bac+3 santé social) et les plus mesurés pour les formations industrielles ou techniques, où les garçons sont surreprésentés. Il est même négatif pour les sortants d'école d'ingénieurs, puisque le salaire moyen des apprentis après 3 ans est de 2 359 € contre 2 423 € pour les étudiants, et respectivement de 2 863 € contre 2 909 € après 7 ans (cf. annexe 7). Ce résultat est à interpréter par des analyses qui questionnent la valorisation de la filière apprentissage pour ce type spécifique de formation (Debuchy, 2021 et 2022). Centrés sur la formation d'ingénieur du BTP, ces travaux expliquent que les ingénieurs formés par la voie de l'apprentissage portent les stigmates de cette voie de formation, dans le sens

où serait regretté leur manque de bagage théorique, compensé par des savoirs acquis au sein de l'entreprise formatrice, jugés comme un « formatage et une acculturation », pouvant devenir préjudiciables à terme pour la suite de la carrière professionnelle.

En complémentarité du niveau de rémunération, il est judicieux d'examiner le niveau de qualification des emplois occupés au moment de l'enquête. Les principaux constats sont, d'une part l'absence d'évolution au cours des 7 premières années de vie active quel que soit le type de formation suivie, et d'autre part la faible différence de niveau de qualification entre les apprentis et les étudiants. Les sortants d'apprentissage sont juste un peu plus souvent classés « cadre ». L'écart est surtout significatif par rapport aux étudiants n'ayant pas suivi de stage.

Tableau 6 • Part des cadres et des professions intermédiaires pour les sortants de formation en emploi à 3, 5 et 7 ans

Génération 2010	Part des cadres dans les emplois au moment de l'enquête			
	Apprentis	Étudiants	avec stage	sans stage
Après 3 ans	33 %	28 %	31 %	22 %
Après 5 ans	35 %	29 %	32 %	23 %
Après 7 ans	34 %	28 %	32 %	23 %
	Part des professions intermédiaires			
	Apprentis	Étudiants	avec stage	sans stage
Après 3 ans	43 %	42 %	44 %	37 %
Après 5 ans	41 %	42 %	43 %	39 %
Après 7 ans	42 %	43 %	45 %	40 %

Champ : sortants de l'enseignement supérieur (hors doctorat) en situation d'emploi – effectifs pondérés.

Source : Céreq, enquêtes Génération 2010 à 3 ans, à 5 ans, à 7 ans.

Sans surprise, la part des cadres et professions intermédiaires est surtout très variable selon le niveau de la formation suivie (cf. annexe 8).

Pour vérifier l'effet du mode de formation sur la qualité de l'emploi occupé après sept années de vie active ont été réalisées deux régressions logistiques conditionnelles « *stepwise* »³, en contrôlant le type de formation suivie et la durée du temps de travail⁴. La première régression calcule la probabilité de percevoir un salaire supérieur à 2 500 euros pour un emploi occupé 7 ans après la sortie (tableau 7), et la seconde régression calcule la probabilité que cet emploi soit un emploi de cadre (tableau 8).

En ce qui concerne le salaire perçu, la variable la plus influente est le genre. Puis vient ensuite la durée de la séquence d'emploi : plus l'ancienneté de l'individu dans son emploi est importante, plus son salaire est élevé. En troisième position apparaît le mode de formation suivie (apprentissage, étudiant avec ou sans stage obligatoire), et en dernier lieu la classe sociale d'appartenance.

³ Les variables explicatives sont introduites successivement dans l'ordre décroissant de significativité.

⁴ Un individu percevant un salaire de plus de 2 500 euros est comparé à un individu percevant un salaire de moins de 2 500 euros, mais les deux ont suivi la même formation (niveau et groupe de spécialités) et occupent un emploi avec le même temps de travail (temps plein ou temps partiel).

Tableau 7 • Variables influentes sur la probabilité de percevoir un salaire supérieur à 2500 € pour un emploi occupé après 7 ans de vie active

Gen 2010 à 7 ans (effectifs non pondérés)	Probabilité salaire > 2500 euros			
	Valeur estimée	Pr > Khi-2	Odds ratio	Sign.
<i>Garçons</i>				<i>Réf.</i>
Filles	-0,9193	<,0001	0,399	---
Ancienneté emploi	0,00882	<,0001	1,009	+++
Apprenti	0,5766	<,0001	1,780	+++
<i>Étudiant avec stage</i>				<i>Réf.</i>
Étudiant sans stage	-0,2353	0,0424	0,790	--
Classe supérieure	0,3029	0,0042	1,354	+++
<i>Classe moyenne</i>				<i>Réf.</i>
Classe inférieure	-0,3000	0,0176	0,741	--
Effectifs totaux	3758			
<i>dont salaire > 2500 €</i>	<i>860</i>			

Champ : sortants de l'enseignement supérieur (hors doctorat) en situation d'emploi – effectifs non pondérés.
Source : Céreq, enquête Génération 2010 à 7 ans.

L'accès à l'emploi de cadre après 7 ans de vie active est d'abord dépendant de la classe sociale d'appartenance, résultat qui souligne l'importance du processus de « reproduction sociale ». Viennent ensuite la variable genre, puis en dernière position le mode de formation.

Tableau 8 • Variables influentes sur la probabilité d'occuper un poste de cadre pour un emploi occupé après 7 ans de vie active

Gen 2010 à 7 ans (effectifs non pondérés)	Probabilité emploi de cadre			
	Valeur estimée	Pr > Khi-2	Odds ratio	Sign.
Classe supérieure	0,3436	0,0011	1,410	+++
<i>Classe moyenne</i>				<i>Réf.</i>
Classe inférieure	-0,2360	0,0474	0,790	--
<i>Garçons</i>				<i>Réf.</i>
Filles	-0,3864	<,0001	0,680	---
Apprenti	0,4444	0,012	1,560	++
<i>Étudiant avec stage</i>				<i>Réf.</i>
Étudiant sans stage	-0,0326	0,7587	0,968	ns
Ancienneté emploi	Non significatif			
Effectifs totaux	3758			
<i>dont emploi de cadre</i>	<i>1253</i>			

Champ : sortants de l'enseignement supérieur (hors doctorat) en situation d'emploi – effectifs non pondérés.
Source : Céreq, enquête Génération 2010 à 7 ans.

Les résultats de ces deux régressions permettent donc de nuancer l'effet à long terme de l'apprentissage sur la qualité de l'emploi pérenne occupé après 7 années de vie active, puisque d'autres variables, telles que le genre ou la classe sociale d'appartenance, sont plus influentes. Il est important de rappeler qu'elles ont également une influence déterminante sur le fait d'être apprenti. Leur significativité remet donc en cause l'effet

propre de l'apprentissage sur la qualité de l'emploi pérenne. Il ne faudrait également pas oublier l'influence de l'ancienneté dans l'emploi sur le montant du salaire.

5. Y a-t-il un effet propre de l'apprentissage sur la qualité de l'emploi après 7 ans ?

Les résultats des régressions précédentes interrogent l'existence d'un effet propre de l'apprentissage sur la qualité de l'insertion pérenne. Certes, la mesure de l'effet propre d'une variable est méthodologiquement toujours une opération délicate. Mais ces résultats montrent que les variables les plus influentes sur la qualité de l'emploi pérenne sont aussi pour la plupart celles qui favorisent le fait d'entrer en apprentissage dans l'enseignement supérieur. Serait donc repéré ce que l'on décrit en économétrie comme un « biais de sélection », qui résume le fait que ces caractéristiques sociales et éducatives propres aux apprentis sont aussi celles qui améliorent la qualité de l'insertion professionnelle. Dans cette situation, on est donc invité à rediscuter du rôle propre de l'apprentissage sur cette insertion.

Pour étudier plus précisément cette question, nous avons mobilisé la méthode de régression par modèle probit bivarié, qui analyse de manière simultanée deux équations interdépendantes. La première équation cherche à expliquer le fait d'être apprenti (équation de sélection) et la seconde en déduit la probabilité d'occuper un emploi dont le salaire net est supérieur à 2500 euros.

Tableau 9 • Variables influentes sur la probabilité d'être apprenti et sur la probabilité de percevoir un salaire > 2500 € (probit bivarié à équations simultanées)

Gen 2010 à 7 ans (effectifs non pondérés)	Être apprenti		
	Valeur estimée	Pr > Khi-2	Sign.
Constante	0.520021	0.0136	++
Garçons			Réf.
Filles	-0.322974	<,0001	---
Âge	-0.067216	<,0001	---
Bac général			Réf.
Autres bacs	0.380889	<,0001	+++
Classe supérieure	0.072238	0.2103	
Classe moyenne			Réf.
Classe inférieure	-0.168162	0.0061	---
	Percevoir un salaire > 2500 €		
	Valeur estimée	Pr > Khi-2	Sign.
Constante	-0.295690	<,0001	+++
Garçons			Réf.
Filles	-0.584713	<,0001	---
Ancienneté emploi	0.002372	<,0001	+++
Classe supérieure	0.178863	0.0002	+++
Classe moyenne			Réf.
Classe inférieure	-0.237794	<,0001	---
Apprenti	-1.266788	<,0001	---
Rhô	0.985954	<,0001	+++
Nombre apprentis	3880		

Champ : sortants de l'enseignement supérieur (hors doctorat) en situation d'emploi – effectifs non pondérés.
Source : Céreq, enquête Génération 2010 à 7 ans.

Les résultats (détaillés dans le tableau 9 précédent) signalent la très forte significativité du coefficient ρ , qui révèle la corrélation des termes d'erreur des deux équations, indépendamment des variables explicatives incluses dans les modèles.

Est donc confirmée l'hypothèse d'un biais de sélection en ce qui concerne l'effet de la situation d'apprentissage sur la valeur du salaire de l'emploi occupé après 7 ans. Autrement exprimé, ce seraient surtout les variables déterminant le fait d'être apprenti, qui définissent également le montant du salaire, comme le genre et dans une moindre mesure la classe sociale d'appartenance.

De mêmes analyses par probit bivarié, réalisées pour chacun des groupes « niveau-spécialité » (cf. résultats en annexe 9), signalent que cette absence d'effet propre de l'apprentissage, sur la valeur du salaire de l'emploi occupé après 7 années de vie active, est surtout avérée pour les sortants des niveaux supérieurs de formation universitaire (à partir de bac+3). Un effet positif de la situation d'apprenti sur le montant du salaire, indicateur de la qualité de l'insertion pérenne, ne semblerait persister que pour les sortants de niveau bac+2. À l'inverse, l'effet de l'apprentissage serait négatif pour les sortants d'école d'ingénieur et de commerce. Mais dans ces deux cas, le propre rôle de l'apprentissage n'est pas non plus certifié, puisque la significativité du coefficient ρ semble supposer l'existence d'un biais de sélection. Ces constats sont tout à fait cohérents avec les conclusions d'études sociologiques (Collet, 2023 ; Mignot-Gérard, Perrin-Joly, Sarfati & Vezinat, 2022), qui comparent les situations professionnelles d'apprentis et d'étudiants de master de même discipline. Elles mettent l'accent sur l'importance d'autres variables, telle que le genre, la classe sociale d'origine, pour expliquer des différentiels d'insertion.

Conclusion

Certes, les ex-apprentis bénéficient d'un avantage indéniable en matière d'insertion professionnelle, mais cet avantage a tendance à se réduire, au gré de l'avancée de la carrière. Il est aussi à nuancer selon les niveaux et groupes de spécialités de la formation suivie.

De plus, l'accès à l'emploi pérenne après les premières années de vie active est surtout déterminé par des caractéristiques individuelles, telles que le genre, la classe sociale d'origine. L'effet du passage par l'apprentissage semblerait moins significatif.

Il convient également de signaler que ces variables les plus influentes sur la qualité de l'emploi pérenne sont pour la plupart celles qui favorisent le fait d'entrer en apprentissage dans l'enseignement supérieur. Ce constat amène donc à discuter de l'intérêt de l'apprentissage à plus long terme dans l'enseignement supérieur, dans la mesure où l'effet propre de l'apprentissage sur la qualité de l'insertion pérenne n'est pas avéré.

Une telle réflexion permet d'ouvrir le débat de nature plus politique. Le budget à la charge de l'État, dévolu aux mesures d'incitation pour le développement de l'apprentissage, est conséquent. On peut s'interroger sur son opportunité, pour une partie de ces bénéficiaires, les jeunes scolarisés dans l'enseignement supérieur, qui en grande majorité s'insèrent sur le marché du travail dans des conditions favorables. Cette question prend d'autant plus de sens que les étudiants bénéficient de plus en plus fréquemment en dernière année de formation, d'un stage obligatoire en entreprise, dont l'effet en matière d'insertion est indéniablement positif, même s'il n'égale pas complètement celui de l'apprentissage.

Ainsi, dans une conjoncture où pour de nombreux métiers historiquement préparés par l'apprentissage (métiers de l'artisanat, métiers de l'industrie, métiers du commerce et des services...), les entreprises connaissent d'importantes difficultés de recrutement, ne serait-il pas plus judicieux de réorienter les aides et incitations financières dévolues au recrutement d'apprentis vers ces entreprises, et d'inciter les jeunes, qui n'envisagent pas de poursuivre leurs études dans l'enseignement supérieur, à choisir ces formations par apprentissage, dans une vision prospective de préparation des compétences nécessaires au fonctionnement de la société ?

Pour conclure, il est opportun de signaler que ces questionnements et préconisations corroborent les conclusions du rapport de la Cour des comptes (Cour des comptes, 2022), qui analyse les effets de la mise en place de la loi de 2018, « pour la liberté de choisir son avenir professionnel ».

Bibliographie

- Antoine, R. & Fauchon, A. (2022). L'emploi salarié des lycéens professionnels et des apprentis un an après leur sortie du système éducatif en 2020. Une insertion professionnelle comparable à celle observée avant la crise sanitaire. *Note d'information MEN-Depp*, 22.06.
- Antoine, R. & Fauchon, A. (2022). L'insertion professionnelle des lycéens professionnels de niveau CAP à BTS deux ans après leur sortie d'études en 2019 – 56 % sont en emploi salarié dans le secteur privé en juillet 2021. *Note d'information MEN-Depp*, 22.20.
- Antoine, R. & Fauchon, A. (2022). L'insertion professionnelle des apprentis de niveau CAP à BTS deux ans après leur sortie d'études en 2019 – 72 % sont en emploi salarié dans le secteur privé en juillet 2021. *Note d'information MEN-Depp*, 22.21.
- Antoine, R. & Fauchon, A. (2023). Insertion professionnelle des lycéens professionnels de niveau CAP à BTS. Un an après leur sortie d'études en 2021, 50 % sont en emploi salarié dans le secteur privé en juillet 2022. *Note d'information MEN-Depp*, 23.12.
- Antoine, R. & Fauchon, A. (2023). Insertion professionnelle des apprentis de niveau CAP à BTS. Un an après leur sortie d'études en 2021, 70 % sont en emploi salarié dans le secteur privé en juillet 2022. *Note d'information MEN-Depp*, 23.13.
- Cart, B. & Léné, A. (2014). La mobilité professionnelle des apprentis et ses effets salariaux. Les enseignements de l'enquête Génération 2004. *Économie et Statistiques*, 471, 5-31.
- 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).
- Collet, X. (2023). L'alternance en master, quel effet propre sur l'insertion ? Dans A. Robert (coord.). *Les expériences étudiantes professionnalisantes : diversité et effet sur les parcours*. Marseille : Céreq, coll. « Échanges » (n°22).
- Couppié, T. & Gasquet, C. (2017). Apprentissage et voie scolaire : comment expliquer les différences d'insertion observées ? Dans J. Calmand, T. Couppié & V. Henrard (p. 77-108). *Rendement éducatif, parcours et inégalités dans l'insertion des jeunes. Recueil d'études sur la Génération 2010*. Marseille : Céreq, coll. « Échanges » (n° 5).
- Couppié, T. & Gasquet, C. (2018). Comment l'apprentissage favorise-t-il l'insertion professionnelle des CAP-BEP ? *Formation emploi*, 142, 35-56.
- Couppié, T. & Gasquet, C. (2021). Débuter en CDI : le plus des apprentis. *Céreq Bref*, 406.
- Cour des comptes (2022). La formation en alternance. Une voie en plein essor, un financement à définir. Synthèse. *Rapport thématique – Entité et Politiques publiques, Juin 2022*.
- Debuchy, D. (2021). Processus de sélection sur le marché du travail des ingénieurs : le point de vue de ceux formés par la voie de l'apprentissage. Dans M. Blanchard, G. Boudesseul, T. Couppié, D. Epiphane, J.-F. Giret, P. Lemistre, C. Manifet, B. Ménard, B. Saccomanno, C. Soldano, & P. Werquin (coord.). *Sélections, du système éducatif au marché du travail* (p. 231-242). Marseille : Céreq, coll. « Échanges » (n°16).

- Debuchy, D. (2022). Les ingénieurs en apprentissage : entre dissimulation et survalorisation lors de la sélection sur le marché du travail. *Formation Emploi*, 159, 141-160.
- Demongeot, A. (2022). L'apprentissage dans l'enseignement supérieur en 2022. Dans sous-direction des systèmes d'information et des études statistiques (SIES), ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (éd.). *L'État de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de l'Innovation en France*, 15. (p. 48-49). Paris : SIES, MESRI.
- Giret, J.-F. & Issehnane, S. (2012). L'effet de la qualité des stages sur l'insertion professionnelle des diplômés de l'enseignement supérieur. *Formation Emploi*, 117, 29-47.
- Kergoat, P. (2022). Les coulisses de la formation professionnelle : processus de sélection à l'entrée de l'apprentissage. *Formation Emploi*, 159, 49-69.
- Le Rhun, B. & Marchal, N. (2017). Insertion professionnelle des apprentis et des lycéens. Comparaison sur le champ des spécialités communes. *Éducation & Formations*, 94, 117-148.
- Lopez, A. & Sulzer, M. (2016). Insertion des apprentis : un avantage à interroger. *Céreq Bref*, 346.
- Marchal, N. (2020). Le diplôme et la conjoncture économique restent déterminants dans l'insertion des lycéens professionnels. *Note d'information MEN-Depp*, 20.02.
- Marchal, N. (2020). L'obtention du diplôme demeure déterminante dans l'insertion des apprentis. *Note d'information MEN-Depp*, 20.03.
- Mignot-Gérard, S., Perrin-Joly, C., Sarfati, F. & Vezinat, N. (2022). Face à la « professionnalisation ségrégative ». Les tactiques des apprentis de l'enseignement supérieur. *Revue française de pédagogie*, 215(2), 109-122.
- Pierrel, A. (2017). La mosaïque de l'apprentissage dans l'enseignement supérieur : structuration et croissance de l'offre de places. *Formation Emploi*, 138, 99-115.
- Poulet-Coulibando, P. (2022). L'emploi des anciens apprentis au-delà de l'insertion. Apports des enquêtes Emploi. *Éducation & Formations*, 104, 157-182.
- Reist, C. & Fauchon, A. (2022). Insertion des lycéens professionnels de niveau CAP à BTS : 6 mois après leur sortie d'études en 2021, 41 % sont en emploi salarié privé en janvier 2022. *Note d'information MEN-Depp*, 22.42.
- Reist, C., & Fauchon, A. (2022). Insertion professionnelle des apprentis de niveau CAP à BTS : 6 mois après leur sortie d'études en 2021, 65 % sont en emploi salarié dans le privé en janvier 2022. *Note d'information MEN-Depp*, 22.43.

Annexes

Annexe 1 • Part des filles dans l'enseignement supérieur selon le mode de formation

<i>Enquête Génération 2010 à 3 ans</i>	Apprentis		Étudiants		Total		% Appr.
BAC+2 INDUSTRIEL	7941	14 %	32 987	17 %	40 928	16 %	19 %
BAC+2 TERTIAIRE	12 345	57 %	112 085	56 %	124 430	56 %	10 %
BAC+3 SANTÉ SOCIAL	1237	86 %	28 399	86 %	29 636	86 %	4 %
BAC+3 LSH GESTION DROIT	4106	50 %	25 693	65 %	29 799	63 %	14 %
BAC+3 MATHS SCIENCE TECHNIQUE	4678	31 %	12 160	35 %	16 838	34 %	28 %
BAC+4/5 LSH GESTION DROIT	4753	59 %	57 852	66 %	62 605	65 %	8 %
BAC+4/5 MATHS SCIENCE TECHNIQUE	1397	45 %	22 234	47 %	23 631	47 %	6 %
ÉCOLE DE COMMERCE	2011	46 %	8704	53 %	10 715	52 %	19 %
ÉCOLE D'INGÉNIEUR	4425	15 %	16 551	33 %	20 976	29 %	21 %
TOTAL	42 893	41 %	316 665	54 %	359 558	53 %	12 %

Lecture : parmi les 7941 apprentis de niveau bac+2 industriel, 14 % sont des filles. Ces 7941 apprentis représentent 19 % des sortants de bac+2 industriel.

Champ : sortants de l'enseignement supérieur (hors doctorat).

Source : Céreq, enquête Génération 2010 à 3 ans.

Annexe 2 • Part des bacheliers généraux selon le mode de formation

<i>Enquête Génération 2010 à 3 ans</i>	Apprentis	Etudiants	Total
BAC+2 INDUSTRIEL	14 %	26 %	24 %
BAC+2 TERTIAIRE	36 %	54 %	52 %
BAC+3 SANTÉ SOCIAL	71 %	75 %	75 %
BAC+3 LSH GESTION DROIT	48 %	76 %	72 %
BAC+3 MATHS SCIENCE TECHNIQUE	49 %	55 %	53 %
BAC+4/5 LSH GESTION DROIT	86 %	89 %	89 %
BAC+4/5 MATHS SCIENCE TECHNIQUE	67 %	89 %	88 %
ÉCOLE DE COMMERCE	84 %	88 %	88 %
ÉCOLE D'INGÉNIEUR	60 %	90 %	83 %
TOTAL	47 %	67 %	64 %

Lecture : 14 % des apprentis sortants de bac+2 industriel sont titulaires d'un bac général.

Champ : sortants de l'enseignement supérieur (hors doctorat).

Source : Céreq, enquête Génération 2010 à 3 ans.

Annexe 3 • Part des classes sociales selon le mode de formation

Enquête Génération 2010 à 3 ans	Apprentis			Étudiants			Total		
	Sup.	Int.	Inf.	Sup.	Int.	Inf.	Sup.	Int.	Inf.
BAC+2 INDUSTRIEL	13 %	56 %	30 %	17 %	54 %	29 %	16 %	55 %	29 %
BAC+2 TERTIAIRE	18 %	52 %	30 %	18 %	50 %	32 %	18 %	50 %	32 %
BAC+3 SANTÉ SOCIAL	14 %	64 %	22 %	21 %	46 %	32 %	21 %	47 %	32 %
BAC+3 LSH GESTION DROIT	24 %	54 %	22 %	27 %	49 %	24 %	27 %	49 %	24 %
BAC+3 MATHS SCIENCE TECHNIQUE	21 %	58 %	21 %	23 %	55 %	22 %	22 %	56 %	22 %
BAC+4/5 LSH GESTION DROIT	31 %	51 %	17 %	31 %	51 %	18 %	31 %	51 %	18 %
BAC+4/5 MATHS SCIENCE TECHNIQUE	25 %	54 %	21 %	35 %	51 %	15 %	34 %	51 %	15 %
ÉCOLE DE COMMERCE	38 %	51 %	12 %	37 %	56 %	7 %	38 %	54 %	8 %
ÉCOLE D'INGÉNIEUR	23 %	55 %	22 %	37 %	49 %	14 %	34 %	50 %	16 %
TOTAL	21 %	54 %	25 %	24 %	51 %	25 %	24 %	51 %	25 %

Lecture : 13 % des apprentis sortants de bac+2 industriel sont issus de classe sociale supérieure (les deux parents sont cadres) ; 30 % sont de classe inférieure (les deux parents sont ouvriers ou employés). Les 56 % restants sont de classe intermédiaire (un des deux parents est cadre, technicien ou agent de maîtrise).

Champ : sortants de l'enseignement supérieur (hors doctorat).

Source : Céreq, enquête Génération 2010 à 3 ans.

Annexe 4 • Régression logistique « être apprenti » par niveau et spécialité de formation (valeur de l'odds ratio et significativité de chaque variable)

odds ratio significativité	Être une Fille	Âge	Avoir Bac autre que général	Être issu de CSP Sup.	Être issu de CSP Inf.	Effectif dont apprenti
Bac+2 industriel	0,553 ---	1,44 +++	1,929 +++	0,654 --	1,001	1518 290
Bac+2 tertiaire	1,189	1,233 +++	1,39 +++	1,004	0,999	4220 369
Bac+3 santé social	0,791	1,083 ++	1,462 +	0,682	0,693	3168 113
Bac+3 LSH gestion droit	0,759	0,928	2,735 +++	0,951	0,849	1294 155
Bac+3 math science techn	0,9	0,866 ---	1,556 +++	0,876	0,825	1107 203
Bac+4/5 LSH gestion droit	0,641 ---	0,792 ---	1,436 +	1,037	1,039	2629 168
Bac+4/5 math science techn	0,878	0,885 -	2,613 +++	0,666	1,217	1334 68
École de commerce	0,724	0,892	1,69	1,204	2,259 +	393 69
École d'ingénieur	0,318 ---	1,349 +++	5,457 +++	0,623 --	1,402	1043 175

Champ : sortants de l'enseignement supérieur (hors doctorat).

Source : Céreq, enquête Génération 2010 à 3 ans.

Annexe 5 • Temps d'accès au premier emploi selon le mode de formation (en nombre de mois et de jours)

<i>Enquête Génération 2010 à 3 ans</i>	Apprentis	Étudiants	avec stage	sans stage
BAC+2 INDUSTRIEL	1 m 26 j	4 m 28 j	4 m 4 j	6 m 23 j
BAC+2 TERTIAIRE	1 m 15 j	4 m 18 j	4 m 12 j	4 m 22 j
BAC+3 SANTÉ SOCIAL	0 m 14 j	0 m 23 j	0 m 22 j	0 m 23 j
BAC+3 LSH GESTION DROIT	2 m 6 j	3 m 12 j	3 m 10 j	3 m 13 j
BAC+3 MATHS SCIENCE TECHNIQUE	1 m 18 j	2 m 22 j	2 m 22 j	2 m 24 j
BAC+4/5 LSH GESTION DROIT	1 m 20 j	3 m 4 j	3 m 2 j	3 m 6 j
BAC+4/5 MATHS SCIENCE TECHNIQUE	1 m 3 j	2 m 18 j	2 m 23 j	2 m 0 j
ÉCOLE DE COMMERCE	2 m 1 j	3 m 0 j	3 m 5 j	2 m 19 j
ÉCOLE D'INGÉNIEUR	1 m 12 j	2 m 1 j	1 m 27 j	2 m 25 j
Tous les sortants	1 m 19 j	3 m 15 j	3 m 3 j	4 m 3 j

Champ : sortants de l'enseignement supérieur (hors doctorat).

Source : Céreq, enquête Génération 2010 à 3 ans.

Annexe 6 • Temps d'accès au premier emploi en CDI selon le mode de formation (en nombre de mois et de jours)

<i>Enquête Génération 2010 à 3 ans</i>	Apprentis	Étudiants	avec stage	sans stage
BAC+2 INDUSTRIEL	8 m 26 j	12 m 6 j	12 m 11 j	11 m 20 j
BAC+2 TERTIAIRE	7 m 7 j	11 m 4 j	11 m 19 j	10 m 21 j
BAC+3 SANTÉ SOCIAL	7 m 21 j	8 m 24 j	8 m 21 j	9 m 11 j
BAC+3 LSH GESTION DROIT	9 m 5 j	9 m 27 j	10 m 23 j	8 m 29 j
BAC+3 MATHS SCIENCE TECHNIQUE	7 m 27 j	9 m 24 j	10 m 10 j	7 m 26 j
BAC+4/5 LSH GESTION DROIT	4 m 7 j	8 m 25 j	9 m 9 j	7 m 27 j
BAC+4/5 MATHS SCIENCE TECHNIQUE	4 m 28 j	7 m 11 j	7 m 27 j	5 m 12 j
ÉCOLE DE COMMERCE	5 m 1 j	7 m 11 j	7 m 28 j	6 m 5 j
ÉCOLE D'INGÉNIEUR	4 m 14 j	5 m 12 j	5 m 4 j	6 m 29 j
Tous les sortants	6 m 28 j	9 m 13 j	9 m 14 j	9 m 10 j

Champ : sortants de l'enseignement supérieur (hors doctorat).

Source : Céreq, enquête Génération 2010 à 3 ans.

Annexe 7 • Évolution du salaire net mensuel moyen selon le mode de formation
(en euros primes comprises, pour les emplois à temps plein occupés au moment de l'enquête)

Enquête Génération 2010 à 3 et 7 ans	Apprentis			Étudiants			écart	
	3 ans	7 ans	var.	3 ans	7 ans	var.	3 ans	7 ans
BAC+2 INDUSTRIEL	1735	2017	16 %	1561	1853	19 %	174	164
BAC+2 TERTIAIRE	1619	1956	21 %	1441	1718	19 %	178	238
BAC+3 SANTÉ SOCIAL	1676	1848	10 %	1738	1915	10 %	-62	-67
BAC+3 LSH GESTION DROIT	1808	2364	31 %	1581	1825	15 %	227	539
BAC+3 MATHS SCIENCE TECHNIQUE	1837	2221	21 %	1666	1908	15 %	171	313
BAC+4/5 LSH GESTION DROIT	2394	3030	27 %	1952	2293	17 %	442	737
BAC+4/5 MATHS SCIENCE TECHNIQUE	2376	2731	15 %	2163	2468	14 %	213	263
ÉCOLE DE COMMERCE	2626	3186	21 %	2385	2999	26 %	241	187
ÉCOLE D'INGÉNIEUR	2359	2863	21 %	2423	2909	20 %	-64	-46
TOTAL	1933	2339	21 %	1785	2059	15 %	148	280

Champ : sortants de l'enseignement supérieur (hors doctorat).

Source : Céreq, enquête Génération 2010 à 3 et 7 ans.

Annexe 8 • Part des cadres et professions intermédiaires selon le mode de formation
(pour l'emploi occupé au moment de l'enquête)

Enquête Génération 2010 à 7 ans	Apprentis	Étudiants	avec stage	sans stage
BAC+2 INDUSTRIEL	8 % - 57 %	5 % - 49 %	5 % - 53 %	6 % - 38 %
BAC+2 TERTIAIRE	14 % - 45 %	10 % - 39 %	10 % - 40 %	10 % - 38 %
BAC+3 SANTÉ SOCIAL	9 % - 87 %	2 % - 94 %	2 % - 95 %	1 % - 92 %
BAC+3 LSH GESTION DROIT	26 % - 53 %	19 % - 46 %	16 % - 51 %	21 % - 41 %
BAC+3 MATHS SCIENCE TECHNIQUE	20 % - 70 %	20 % - 62 %	19 % - 61 %	20 % - 64 %
BAC+4/5 LSH GESTION DROIT	78 % - 12 %	53 % - 33 %	55 % - 32 %	49 % - 36 %
BAC+4/5 MATHS SCIENCE TECHNIQUE	72 % - 15 %	63 % - 27 %	63 % - 27 %	63 % - 26 %
ÉCOLE DE COMMERCE	80 % - 10 %	70 % - 21 %	69 % - 23 %	73 % - 15 %
ÉCOLE D'INGÉNIEUR	90 % - 6 %	87 % - 9 %	87 % - 9 %	89 % - 7 %
Tous les sortants	34 % - 42 %	28 % - 43 %	32 % - 45 %	23 % - 40 %

Lecture : 8 % des apprentis sortants de bac+2 industriel occupent un emploi classé « cadre » ; 57 % occupent un emploi classé « profession intermédiaire. Les apprentis restants, soit 35 %, occupent un emploi classé « ouvrier ou employé ».

Champ : sortants de l'enseignement supérieur (hors doctorat).

Source : Céreq, enquête Génération 2010 à 7 ans.

Annexe 9 • Régressions par probit bivarié « être apprenti » et « probabilité d'avoir un salaire > à 2500 € » par niveau et spécialité de formation

(valeur estimée et significativité des variables et coefficient rhô des deux équations)

Valeur estimée significativité	BAC + 2		BAC + 3			BAC + 4/5		École	
	industriel	tertiaire	santé soc.	LSH droit	math sc.	LSH droit	math sc.	ingénieur	commerce
Constante apprenti	-5.177750 ---	-3.082119 ---	-1.730891 n.s.	-0.618444 n.s.	2.172449 +	0.895035 n.s.	0.749080 n.s.	-3.943206 ---	1.358799 n.s.
Femme (vs. homme)	-0.416761 -	0.138143 n.s.	-0.231902 n.s.	-0.189223 n.s.	0.170291 n.s.	-0.325061 --	-0.108145 n.s.	-0.234528 n.s.	0.101155 n.s.
Âge	0.188010 +++	0.086744 +++	0.011686 n.s.	-0.012947 n.s.	-0.120438 --	-0.092792 -	-0.090069 -	0.128603 ++	-0.099492 n.s.
Bac non général (vs. bac général)	0.640004 +++	-0.026691 n.s.	0.256323 n.s.	0.643197 +++	0.083410 n.s.	-0.122603 n.s.	0.047586 n.s.	1.089376 +++	0.350651 n.s.
Classe supérieure (vs. classe moyenne)	0.001383 n.s.	-0.066701 n.s.	-0.407628 n.s.	0.102982 n.s.	0.162729 n.s.	0.122072 n.s.	0.092366 n.s.	-0.146307 n.s.	0.109342 n.s.
Classe inférieure (vs. classe moyenne)	0.086349 n.s.	-0.144076 n.s.	-0.657963 --	-0.635255 ---	-0.160176 n.s.	0.177007 n.s.	0.216804 n.s.	0.016748 n.s.	0.193208 n.s.
Constante Salaire	-1.339593 ---	-1.639285 ---	-1.279627 ---	-1.472108 ---	-0.438023 n.s.	-0.429276 --	-0.324346 -	0.160259 n.s.	0.470870 ++
Apprenti (vs. étudiant)	1.841739 +++	2.346985 +++	-2.994266 n.s.	1.157570 +	-0.648804 n.s.	0.699495 n.s.	-1.082805 n.s.	-0.983053 ---	-1.319046 --
Ancienneté	-0.002272 n.s.	0.007000 +++	0.003871 n.s.	0.002506 n.s.	-0.002402 n.s.	0.005773 +++	0.002490 n.s.	0.010478 +++	0.005136 n.s.
Femme (vs. homme)	-0.680502 -	-0.556077 ---	-1.228587 ---	-0.374725 -	-0.517482 -	-0.628547 ---	-0.364696 --	-0.586443 ---	-0.467311 --
Classe supérieure (vs. classe moyenne)	0.081259 n.s.	0.141227 n.s.	0.198778 n.s.	0.313211 n.s.	-0.109585 n.s.	0.068926 n.s.	0.312444 +	0.301597 +	0.131363 n.s.
Classe inférieure (vs. classe moyenne)	-0.175758 n.s.	-0.072216 n.s.	0.155612 n.s.	-0.353210 n.s.	-0.091904 n.s.	-0.334141 --	-0.073940 n.s.	-0.131973 n.s.	0.551907 n.s.
Coeff. rhô	-0.858025 ---	-0.877539 ---	-0.664470 n.s.	-0.304881 n.s.	0.637466 n.s.	0.072767 n.s.	0.835487 +++	0.567661 +++	0.809276 +++

Champ : sortants de l'enseignement supérieur (hors doctorat).

Source : Céreq, enquête Génération 2010 à 7 ans.

**Annexe 10 • Effectifs non pondérés de répondants à l'enquête Génération à 3 ans et 7 ans
par niveau et spécialité de formation**

Enquête Génération 2010 Effectifs non pondérés	Enquête à 3 ans			Enquête à 7 ans		
	Apprentis	Étudiants	% <i>appr.</i>	Apprentis	Étudiants	% <i>appr.</i>
BAC+2 INDUSTRIEL	290	1229	19 %	118	333	26 %
BAC+2 TERTIAIRE	369	3851	9 %	138	1138	11 %
BAC+3 SANTÉ SOCIAL	113	3055	4 %	18	511	3 %
BAC+3 LSH GESTION DROIT	155	1139	12 %	73	327	18 %
BAC+3 MATHS SCIENCE TECHNIQUE	203	904	18 %	84	183	31 %
BAC+4/5 LSH GESTION DROIT	168	2461	6 %	59	810	7 %
BAC+4/5 MATHS SCIENCE TECHNIQUE	68	1266	5 %	26	358	7 %
ÉCOLE DE COMMERCE	69	324	18 %	33	141	19 %
ÉCOLE D'INGENIEUR	175	868	17 %	82	291	22 %
TOTAL	1610	15 097	10 %	631	4092	13 %

Champ : sortants de l'enseignement supérieur (hors doctorat).

Source : Céreq, enquête Génération 2010 à 3 et 7 ans.

Depuis plusieurs décennies, les gouvernements successifs ont contribué au développement de la professionnalisation de l'enseignement supérieur afin d'améliorer l'insertion professionnelle des étudiants. Les travaux réunis dans cet ouvrage explorent à partir de données locales ou nationales deux formes particulières de professionnalisation des parcours de formation dans l'enseignement supérieur : l'entrepreneuriat et l'alternance. Les analyses produites cherchent notamment à évaluer l'impact de ces types d'expériences sur la réussite universitaire ou les conditions d'insertion professionnelle des étudiants.

Le groupe de travail sur l'enseignement supérieur (GTES) est un réseau d'échanges et de production sur les parcours de formation et d'insertion des inscrits dans l'enseignement supérieur. Il réunit des chargé·es d'études du Céreq, des chercheur·es et enseignant·es-chercheur·es, des représentant·es de l'Observatoire national de la vie étudiante (OVE), des observatoires universitaires et régionaux et des membres de services du MESR (DGESIP et SIES). Le thème *Enseignement supérieur et insertion, nouvelles répartitions des publics* a guidé les réflexions et travaux du groupe, dont les résultats sont restitués dans trois ouvrages.

Céreq

Établissement public national sous la tutelle
du ministère chargé de l'éducation
et du ministère chargé de l'emploi.

DEPUIS 1971

• Mieux connaître les liens formation - emploi - travail.
Un collectif scientifique au service de l'action publique.

• 12 centres associés sur le territoire et de nombreuses coopérations internationales

↓ + d'infos
et tous les travaux

À explorer
www.cereq.fr

+ de 600 publications
Accessibles librement

