



HAL
open science

De plus en plus de sélection dans un enseignement supérieur en segmentation

Fanette Merlin, Nadine Théophile

► To cite this version:

Fanette Merlin, Nadine Théophile. De plus en plus de sélection dans un enseignement supérieur en segmentation : Groupe de travail sur l'enseignement supérieur (GTES). Céreq, 20, 158 p., 2023, Céreq Echanges, 978-2-11-172448-8. 10.4000/books.cereq.3286 . halshs-04397023

HAL Id: halshs-04397023

<https://shs.hal.science/halshs-04397023>

Submitted on 16 Jan 2024

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*

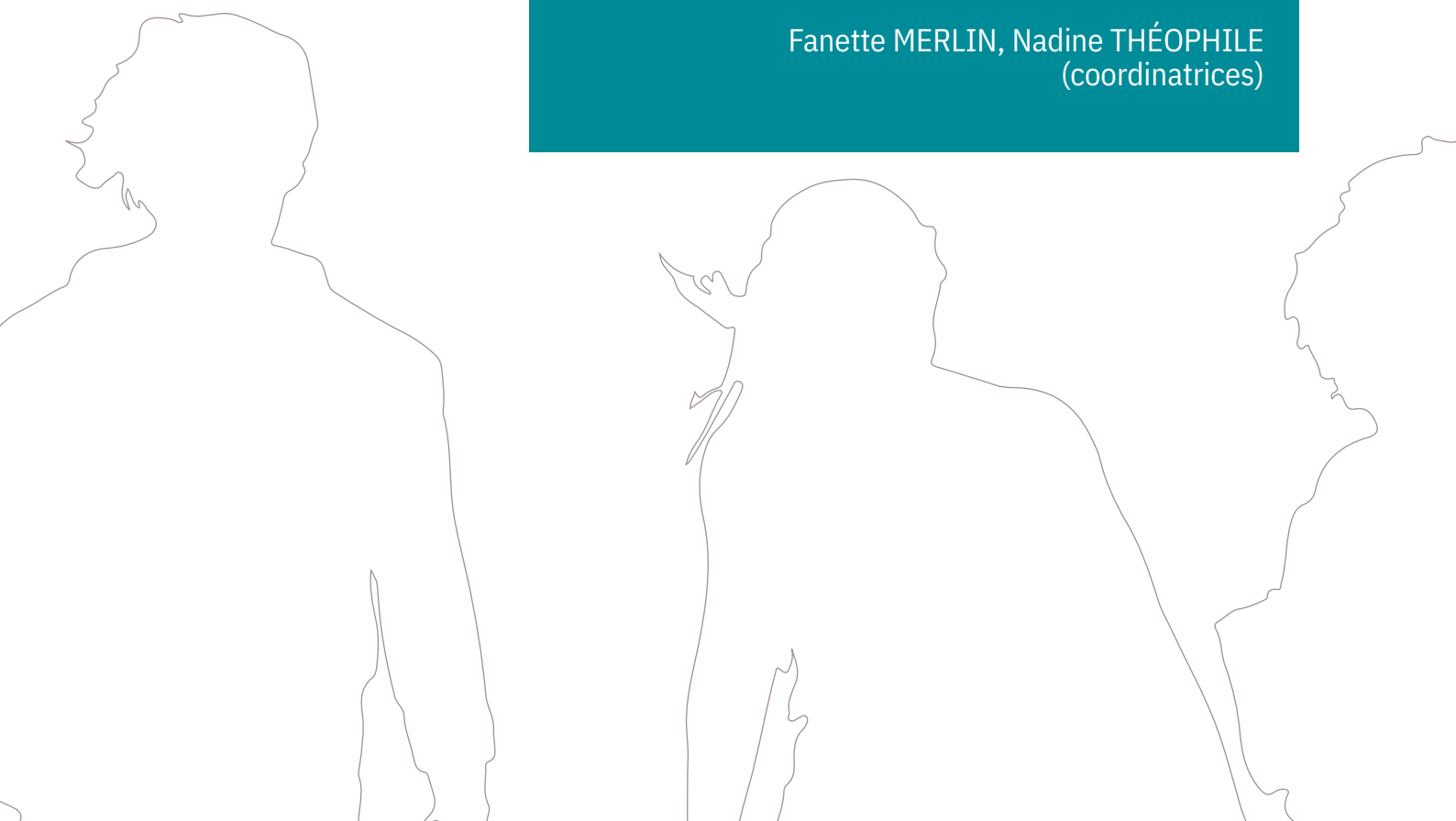
Céreq ÉCHANGES

20
2023

De plus en plus de
sélection dans un
enseignement supérieur
en segmentation

Groupe de travail sur l'enseignement supérieur
(GTES)

Fanette MERLIN, Nadine THÉOPHILE
(coordinatrices)



Sommaire

Introduction	5
<i>Fanette Merlin et Nadine Théophile</i>	
La dimension spatiale de l'évolution des publics admis en L1 droit entre Admission Post-Bac (2016) et Parcoursup (2019) en Île-de-France et Occitanie ouest	9
<i>Mathieu Rossignol-Brunet et Leïla Frouillou</i>	
Sélection à l'entrée à l'université : quels effets sur la réussite dans les antennes ?	27
<i>Valérie Canals, Séverine Groult et Simon Macaire</i>	
Transformation des DUT en BUT : quel impact sur les candidatures des lycéens et la sélection des établissements ?	43
<i>Cécile Gautier</i>	
La sélection à l'entrée des STS au centre des nouveaux parcours des bacheliers professionnels	59
<i>Fanette Merlin</i>	
L'évolution de la sélection en master : effets sur les parcours d'études après la licence en droit	83
<i>Manon Brézault, Paul Magnand et Émilie Raquet</i>	
Intégrer un master après une licence professionnelle : concilier les aspirations des étudiants avec les exigences institutionnelles	99
<i>Nadine Théophile</i>	
Choisir ses études dans un contexte de réformes, expériences d'une « socialisation à l'individualisation » des bacheliers 2021	117
<i>Nadia Nakhili</i>	
L'injonction au projet : une sélection informelle des étudiant-es	133
<i>Ambre Guichard-Ménard et Romain Deles</i>	
Les nouvelles formes de sélection des publics. Le cas des candidats en réorientation	145
<i>Fanny Bugeja-Bloch, Marie-Paule Couto</i>	

Introduction

*Fanette Merlin**, *Nadine Théophile***

La décennie qui s'achève a été marquée par une série de réformes affectant l'ensemble de la transition secondaire-supérieur, et au-delà, les modalités de progression dans l'enseignement supérieur.

En 2013, la loi relative à l'enseignement supérieur et à la recherche désigne les bacheliers technologiques comme le public prioritaire des instituts universitaires de technologie (IUT), et les bacheliers professionnels comme celui des sections de technicien supérieur (STS). Pour favoriser leur accès à ces formations, elle introduit des quotas de places réservées (respectivement de bacheliers professionnels en STS et de bacheliers technologiques en IUT), qui seront déployés progressivement dans les années suivantes.

En 2016, la loi portant adaptation du deuxième cycle de l'enseignement supérieur français au système licence-master-doctorat introduit une phase de sélection à l'entrée de la première année de master, quand cette étape existait déjà informellement mais régulièrement à l'entrée de la deuxième année de master. Pendant plusieurs années, toutefois, les universités ont pu maintenir leur fonctionnement antérieur par dérogation.

En 2018, la loi relative à l'orientation et à la réussite des étudiants (ORE), dont l'objectif affiché par les pouvoirs publics est d'accroître la réussite des étudiants, amène plusieurs nouveautés. Elle introduit, d'abord, une sélection pour accéder en licence générale à l'université : les nouvelles recrues sont appelées selon un classement établi par les universités, dans la limite des capacités d'accueil de la formation. Ainsi, dans les licences où le nombre de candidatures dépasse les capacités d'accueil, classer les étudiants revient de fait à les sélectionner. Ces formations très attractives représentent presque la moitié des licences (Comité éthique et scientifique de Parcoursup, 2023). Si le terme de sélection n'est pas celui choisi par les pouvoirs publics pour désigner ces nouvelles modalités d'affectation des bacheliers à l'université, c'est donc bien celui qui sera utilisé dans cet ouvrage. Véritable fer de lance de cette réforme, Parcoursup remplace l'application Application Post-Bac (APB). Outre la fin de la hiérarchisation des vœux et le classement des candidats par les universités pour l'entrée en licence, les quotas des bacheliers professionnels en STS et de bacheliers technologiques en IUT sont intégrés à l'application. Des pourcentages minimaux de boursiers sont instaurés (dans les formations publiques dans un premier temps), ainsi que des pourcentages maximaux de candidatures ne provenant pas du secteur de recrutement. Émergent aussi les parcours « oui si », qui correspondent à un aménagement du cursus de première année de licence sur deux ans, visant à favoriser la réussite.

En 2019, l'arrêté portant réforme de la licence professionnelle transforme cette formation dont la durée initiale était d'un an, accessible avec un bac+2, en un cursus en trois ans accessible après le baccalauréat. Au sein des IUT, le diplôme universitaire de technologie (DUT) devient une licence professionnelle appelée bachelor universitaire de technologie (BUT), obtenu lui aussi en trois ans depuis la rentrée 2021. Intégrer une première année de formation dans un IUT implique donc désormais de présenter l'intention et les capacités de poursuivre trois années d'études supérieures.

En 2023, la mise en place de la plateforme Monmaster finit de généraliser la sélection en première année de master. Désormais, les candidatures sont soumises et traitées par le biais de cet outil informatique national qui, comme Parcoursup, s'érige aussi en source d'information susceptible d'influencer les projets étudiants : en plus des informations relatives aux enseignements, le portail diffuse ainsi une série d'indicateurs concernant les capacités d'accueil de la formation, les licences conseillées pour y postuler, les compétences et connaissances attendues pour y réussir, les critères d'examen des candidatures ainsi que les taux d'accès à la formation.

* Céreq, Département des entrées et évolutions dans la vie active (Deeva).

** Université Gustave Eiffel, Observatoire des Formations et des Insertions Professionnelles, Évaluations (OFIPE).

Avec cette série de réformes, c'est la majeure partie du paysage de l'enseignement supérieur français qui se trouve bouleversée : les licences générales, STS, IUT, masters et licences professionnelles accueillent environ les deux tiers des jeunes étudiants en France en 2022/2023 dans l'enseignement public ou privé (DEPP, 2023). Parallèlement, des transformations affectent également l'enseignement secondaire, et par conséquent, les conditions de la transition entre enseignement secondaire et enseignement supérieur.

La réforme du baccalauréat général, conduite en 2018 pour de premiers lauréats en 2021, abandonne la logique des « séries » pour adopter celle des « spécialités » : à partir de la classe de première, les élèves suivent un tronc commun complété de trois (en première), puis deux (en terminale) enseignements de spécialités dont la combinaison résulte du choix des élèves. Les logiques antérieures de continuité entre bac général et formations supérieures se trouvent ainsi bouleversées, et par conséquent, les stratégies de choix des élèves dans la construction de leur orientation également.

Enfin, à la rentrée 2023, le baccalauréat professionnel entame également sa mue, avec une réforme dont la première cohorte concernée sera diplômée en 2025 : ici, la logique répond encore à davantage d'individualisation des parcours avec une distinction accrue entre, d'une part, les élèves souhaitant poursuivre des études supérieures après leur bac professionnel, et d'autre part, ceux qui prévoient de s'insérer directement sur le marché du travail. Ces derniers suivront des stages supplémentaires en fin de terminale et pour ce faire, les épreuves du bac seront avancées dans le calendrier scolaire.

Ce rappel chronologique dessine un paysage de l'enseignement supérieur français en forte évolution depuis une décennie. Ces mouvements s'opèrent dans le contexte d'un accroissement continu des effectifs étudiants depuis la rentrée 2008 (DEPP, 2022). Cette hausse notable s'accélère à partir du milieu des années 2010 et résulte, à la fois, de l'augmentation du nombre de bacheliers (expliquée en grande partie par la hausse du nombre de bacheliers professionnels suite à la réforme de 2008), ainsi que du boom démographique du début des années 2000 (Doisneau, 2001) : elle constitue une troisième vague de massification du système d'enseignement supérieur français (Rossignol-Brunet *et al.*, 2022), à laquelle cette série de réformes vise à répondre.

Trois logiques sous-tendent ces changements. D'abord, on assiste à l'accélération du mouvement d'individualisation des parcours : les lycéens généraux choisissent leurs spécialités à la carte, construisent leur projet d'orientation en partie avec les informations diffusées par une plateforme numérique, accèdent à un parcours spécifique en cas de « oui si ». Ensuite, la canalisation institutionnelle des aspirations scolaires s'intensifie : les bacheliers technologiques et professionnels ont une voie de poursuite d'études supérieures qui leur est désormais dédiée, la sélection à l'université invite à présenter un projet d'études en cohérence avec le parcours scolaire antérieur, les bacheliers professionnels seront bientôt enjoins d'affirmer plus tôt leur choix entre poursuite d'études et insertion professionnelle. Enfin, le renforcement des mécanismes de sélection formelle, à l'entrée de la licence générale et du master à l'université notamment, assortis de dispositifs de régulation (quotas de certains publics dans certaines formations) est de nature à augmenter la séparation des publics entre les différentes formations selon leur profil socio-scolaire. De cette décennie d'action publique, les recherches présentées dans cet ouvrage dressent un bilan dans lequel le système d'enseignement supérieur français apparaît comme de plus en plus segmenté.

Le premier cycle universitaire, d'abord, répond à de nouvelles stratifications socio-scolaires, socio-territoriales et disciplinaires qui se répercutent sur les parcours. En travaillant sur les affectations en licence de droit, Mathieu Rossignol-Brunet et Leïla Frouillou montrent que le changement de portail d'affectation a contribué à accentuer la stratification scolaire et sociale des universités, les étudiants les mieux dotés rejoignant les établissements les plus prestigieux. Dans un deuxième chapitre, Valérie Canals, Séverine Groult et Simon Macaire montrent que depuis le changement de portail d'affectation, le public accueilli en antennes universitaires – initialement plus populaire que celui des sites mères – tend à s'homogénéiser. S'il subsiste, le rôle de démocratisation de l'enseignement supérieur historiquement joué par ces antennes s'amointrit, sans de surcroît parvenir à garantir la réussite de ce public plus fragile scolairement.

Les formations professionnalisantes courtes, elles aussi, voient leurs pratiques de sélection se modifier, sous le coup à la fois d'une intensification de la sélection en même temps que d'une ouverture sociale suscitée par les différents quotas. La conjonction de ces deux mouvements tend à produire un renforcement de la segmentation interne à ces filières, en fonction notamment de la voie d'enseignement, du secteur ou

des spécialités de formation. C'est ce que montrent les deux chapitres suivants, qui placent la focale sur les publics ciblés par la politique des quotas : s'intéressant à la sélection à l'entrée en BUT, d'une part (Cécile Gautier) et en STS, d'autre part (Fanette Merlin), les autrices concluent à une moindre exigence scolaire pour atteindre les effectifs fixés par les quotas mais, corollairement, à une concurrence accrue entre les autres candidats, ce qui n'est pas sans conséquence en termes d'hétérogénéité des classes et aura nécessairement un impact pédagogique.

Le cycle de master voit également son recrutement modifié. À l'image du cycle licence, il est notamment traversé par de nouvelles disparités socio-territoriales. À partir de l'exemple de la filière droit, Manon Brézault, Paul Magnand et Émilie Raquet montrent que sélectionner les étudiants dès l'entrée en première année de master contraint à la mobilité les plus fragiles scolairement. Quant aux étudiants aux performances académiques les plus importantes, retenus dans plusieurs formations, ils arbitrent les masters sur le critère du prestige de la formation ou de l'établissement. Dans le chapitre suivant, Nadine Théophile s'intéresse aux cas des étudiants de licence professionnelle, pour lesquels la poursuite d'études en master n'est pas recommandée. Elle montre que, outre les performances scolaires ou le degré de professionnalité des candidats, la prise en compte du contexte des formations et notamment la concurrence entre masters joue un rôle dans les choix opérés par les jurys de recrutement.

En outre, ces évolutions tendant vers davantage d'individualisation, de canalisation en même temps que de stratification ne sont pas neutres pour les élèves et futurs étudiants voire, pour certaines, se montrent contradictoires. Ainsi, la transition secondaire-supérieur devient plus difficile à vivre, mais aussi plus inégalitaire : c'est ce que montre Nadia Nakhili dans un chapitre centré sur les expériences d'orientation des bacheliers de 2021. Dans ce contexte de réformes, les lycéens généraux vivent une socialisation à l'individualisation qui se révèle éprouvante dans un cadre où ils sont à la fois très contraints et enjointés à l'autonomie. Manquant d'un accompagnement qui permettrait une réelle individualisation, cette phase vient finalement renforcer l'inégalité des ressources entre les lycéens. Ambre Guichard et Romain Delès s'intéressent, quant à eux, aux étudiants en réorientation. Ils montrent que les tendances induites par les récentes réformes produisent un renforcement des normes d'évaluation des projets étudiants, construites sur une image idéalisée des parcours qui se doivent d'être cohérents avec le passé scolaire, rapides et jalonnés de réussite. Ces normes, fortement intériorisées, conduisent alors à l'émergence de stratégies parfois artificielles de mise en cohérence des parcours dans les projets d'orientation. Elles contribuent à canaliser les aspirations d'orientation et jouent un rôle de sélection, informelle, qui pénalise les moins dotés socialement ou scolairement. La canalisation des parcours conduisant à consolider la norme de linéarité des parcours, qui pesait déjà fortement en France (Charles, 2015 ; Van de Velde, 2015), elle représente un obstacle supplémentaire dans les parcours dits non linéaires. En prenant l'exemple d'une université située en banlieue parisienne, Marie-Paule Couto et Fanny Bugeja-Bloch explorent les conséquences de l'utilisation des algorithmes permettant de classer automatiquement les candidats. Elles montrent que son usage conduit à pénaliser les étudiants en réorientation par rapport aux sortants post-bac, à niveau scolaire équivalent. Ce chapitre invite à changer de point de vue sur les réorientations, pointées négativement dans les discours médiatiques et politiques alors que la réussite de ces étudiants est plus élevée que celle de nouveaux bacheliers¹.

En définitive, la série de réformes conduite par les pouvoirs publics en réponse à cette troisième massification de l'enseignement supérieur semble conduire à un renforcement des inégalités dans l'enseignement supérieur. La tension entre un système davantage canalisé, d'une part, et une injonction plus forte à l'autonomie, d'autre part, est de nature à créer de nouveaux obstacles pour les étudiants dans la construction de leurs parcours. Constituant de nouvelles épreuves informelles de sélection, ils concernent particulièrement les jeunes disposant de faibles ressources à l'extérieur du système scolaire. Le renforcement de la sélection formelle dans la majorité des formations vient, en outre, favoriser de nouvelles segmentations, par une distribution différenciée des publics vers les différents espaces de l'enseignement supérieur en fonction de leur bagage socio-scolaire.

¹ Les travaux de Boris Ménard, qui a contribué à ce groupe de travail sur la sélection, portent sur les causes et effets des réorientations dans l'enseignement supérieur. Ils n'ont pu être intégrés au présent ouvrage dans les délais impartis à sa réalisation, et seront publiés prochainement dans les collections du Céreq.

Bibliographie

Charles, N. (2015). *Enseignement supérieur et justice sociale : Sociologie des expériences étudiantes en Europe*, Paris : La Documentation française, 196 p.

Roussel, G., Borredon, E., Cytermann, J.-R., Dauchet, M., Filloque, J.-M., Moisan, C., Caillot, M. & Senellart, P. (2023). *Parcoursup, 5^e rapport annuel au Parlement*, Comité éthique et scientifique de Parcoursup (CESP).

DEPP (2022), *Repères et références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche (RERS)*, Paris : Ministère de l'Education nationale, de l'Enseignement et de la Recherche, 405 p.

DEPP (2023), *Repères et références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche (RERS)*, Paris : Ministère de l'Education nationale de l'Enseignement et de la Recherche.

Doisneau (2001), Bilan démographique 2000. Une année de naissances et de mariages, *Insee Première*, 757.

Rosignol-Brunet, M., Frouillou, L., Couto, M.-P. & Bugeja-Bloch, F. (2022), Ce que masquent les « nouveaux publics étudiants » : les enjeux de la troisième massification de l'enseignement supérieur français, *Lien social et Politiques*, 89, 57-82. <https://doi.org/10.7202/1094548ar>

Van de Velde, C. (2015), *Sociologie des âges de la vie*, Paris : Armand Colin.

La dimension spatiale de l'évolution des publics admis en L1 droit entre Admission Post-Bac (2016) et Parcoursup (2019) en Île-de-France et Occitanie ouest

Mathieu Rossignol-Brunet, Leïla Frouillou***

Introduction

Dans un article du 12 septembre 2022 du quotidien *Le Monde*, le doyen de la faculté de droit de l'UPEC (Créteil, située au sud-est de Paris) explique que le taux de réussite très bas en première année découle, depuis Parcoursup 2019, du renforcement du recrutement des candidat·es ayant eu une mention très bien au baccalauréat dans les universités parisiennes, au détriment de celles cristoliennes et versaillaises (Le Nevé, 2022). Qu'en est-il ? À partir des données Admission Post-Bac (APB) 2016 et Parcoursup 2019, cet article a pour objectif de décrire le changement de système d'affectation dans le supérieur français, effectif depuis la rentrée 2018, en documentant les évolutions socio-scolaires et géographiques des publics admis dans les formations de droit. Il s'agit ainsi de saisir l'articulation entre les caractéristiques sociales et scolaires des admis·es et une reconfiguration (plus ou moins forte) des aires de recrutement des formations.

La dimension spatiale des inégalités scolaires, peu centrale dans les recherches menées avant les années 1980 en France, a d'abord été au cœur de travaux sur l'évitement (le plus souvent au collège) et les ségrégations scolaires (Frouillou, 2022), objectivant des écarts entre des établissements inscrits dans des configurations locales plus ou moins concurrentielles (Oberti, 2007). Considérer l'espace comme une dimension du social, au même titre que le temps, permet en effet de travailler sur les hiérarchies, périmètres institutionnels, bassins de recrutement, sans pour autant autonomiser l'espace (ou les territoires) (Ripoll, 2013). Cette approche dimensionnelle (Veschambre, 2006 ; Ripoll et Tissot, 2010) peut s'articuler avec un cadre théorique bourdieusien, notamment car elle permet de saisir la dimension spatiale des capitaux (par exemple l'emprise foncière pour le capital économique, le périmètre de validité des titres scolaires pour le capital culturel, ou les positions résidentielles ou professionnelles pour le capital social) comme celle de leurs processus d'accumulation. Ainsi, la dimension spatiale des inégalités scolaires peut être travaillée en croisant les politiques publiques (localisation et accessibilité d'offre de formation différenciée, bourses et logements, priorités géographiques dans les processus d'affectation, affectation des élèves comme des personnels administratifs et enseignants, etc.) avec le sens du placement scolaire opérant dans les trajectoires des élèves et étudiant·es (canalisation des aspirations scolaires vers certaines offres de formations, représentations de l'accessible et du possible, évitements scolaires, etc.) (Frouillou, 2022).

Ici, nous souhaitons montrer ce qu'apporte une approche par la dimension spatiale à la compréhension du processus d'affectation par Parcoursup. La première partie du propos est centrée sur le passage d'APB à Parcoursup, et ses effets du point de vue de la stratification socio-scolaire des publics. Elle permet de problématiser et de clarifier des hypothèses quant à la dimension spatiale des effets de Parcoursup, ainsi que de présenter le périmètre d'étude associé à ces hypothèses. À partir de données issues des portails d'affectation, la deuxième partie montre l'articulation entre les évolutions socio-scolaires et géographiques des publics admis en L1 « non sélective » de droit en Île-de-France et en Occitanie, entre 2016 et 2019. La troisième partie a pour objectif de saisir plus précisément ces évolutions, en interrogeant les caractéristiques socio-scolaires des candidat·es recruté·es hors académie. Enfin, la comparaison de plusieurs cas d'étude (Paris 2, Paris 5, Nanterre et Cergy) montre cartographiquement les effets spatialement et socialement différenciés du passage à Parcoursup sur les formations de droit.

* Université Toulouse 2 Jean Jaurès, CERTOP.

** Université Paris Nanterre, CRESPPA-GTM.

1. Les apports d'une approche par la dimension spatiale pour comprendre les effets de Parcoursup

À la rentrée 2018, dans le cadre de la loi ORE (Orientation et Réussite des Étudiants), le système d'affectation à l'entrée de l'enseignement supérieur français APB est remplacé par Parcoursup. Plusieurs travaux ont pointé les différences comme les continuités entre les deux dispositifs (Clément et *al.*, 2019 ; Frouillou et *al.*, 2022). Pour synthétiser, retenons trois éléments saillants. Premièrement, la hiérarchisation des vœux des candidat·es, permettant un calcul d'appariement optimal par APB, a été remplacée dans Parcoursup par une gestion centralisée de listes d'attente avec une affectation au fil de l'eau sur plusieurs mois. Deuxièmement, Parcoursup généralise la sélection sur dossiers scolaires, auparavant limitée aux « filières sélectives » (CPGE, STS, doubles licences, écoles, etc.), à l'ensemble des formations, y compris les licences universitaires dites « non sélectives ». Ces dernières ne peuvent refuser de dossiers, mais lorsque la capacité d'accueil est largement dépassée par les demandes, les listes d'attente s'allongent fortement, ce qui rapproche pratiquement les formations « sélectives » et « non sélectives » attractives (Valarcher, 2022). Troisièmement, dans les classements des formations remontés sur la plateforme centralisée, Parcoursup intercale des boursier·es ou des candidat·es prioritaires sur le plan géographique pour les licences « non sélectives ». L'objectif est de favoriser la mixité sociale et d'éviter qu'un trop grand nombre de bachelier·es de l'académie soient sans proposition d'affectation. Ce fonctionnement par quotas (fixés par les formations et les rectorats) dans les propositions ne contraint cependant pas les admissions (les candidat·es boursier·es ou académiques pouvant se désister des propositions). Ces trois éléments considérés ensemble permettent de conclure à un renforcement de la « tonalité marchande » du processus d'affectation avec Parcoursup (Frouillou et *al.*, 2020).

Depuis 2018, les recherches sur Parcoursup et l'entrée dans le supérieur se sont centrées sur les inégalités à travers plusieurs axes. Elles documentent par exemple, d'une part, les effets de la sélection généralisée sur les candidatures, les processus d'auto-élimination étant particulièrement sensibles pour les candidat·es les plus dominé·es scolairement et les femmes (Bodin et Orange, 2019 ; Bugeja-Bloch et *al.*, 2021), et, d'autre part, la socialisation à la présentation de soi opérée par le processus d'affectation (Valarcher, 2022). Des recherches portent également, en aval, sur les critères de sélection des commissions pédagogiques qui classent les dossiers de candidatures (Frouillou et *al.*, 2020). Plusieurs travaux s'intéressent à la stratification socio-scolaire des formations (ou des universités) du supérieur français (Chareyron et *al.*, 2022 ; Frouillou, 2017), tandis que d'autres plus récents tentent de saisir les évolutions induites par le changement de plateforme (Bechichi et *al.*, 2021). Ces reconfigurations récentes sont cependant difficiles à imputer unilatéralement à Parcoursup car elles découlent en partie du contexte démographique, l'augmentation conjointe des naissances au début des années 2000 et des poursuites d'études se traduisant par un nombre croissant d'entrant·es dans le supérieur, et une saturation accrue de certaines formations (Rossignol-Brunet et *al.*, 2022).

Si Bechichi et *al.* (2021) ont montré que la stratification socio-scolaire des formations était globalement stable entre APB et Parcoursup, le constat diffère lorsque l'on change l'échelle d'analyse ou son périmètre¹. Ainsi, les configurations concurrentielles, à la fois en termes de périmètre géographique et de filière d'études, peuvent donner lieu à des évolutions très fortes dans les caractéristiques des publics, en seulement quelques années (Rossignol-Brunet et *al.*, 2022). Ces décalages entre les résultats au niveau national avec l'ensemble des filières de formation et ceux observés à des échelles plus locales pour certaines filières invitent à interroger plus finement les effets de Parcoursup, dans leur dimension spatiale. À partir de la revue de littérature, on peut faire l'hypothèse de trois processus en jeu dans la dimension spatiale du fonctionnement de Parcoursup.

i) Elle passe d'abord par des concurrences qui se structurent dans des configurations locales, car elles découlent de la densité des formations, de leur accessibilité en transports, et du vivier de recrutement dans lequel elles sont positionnées (donc de la socio-géographie résidentielle des agglomérations où se trouvent les formations). Cet élément fait jouer notamment le sens du placement des candidat·es aux formations (ce qu'ils et elles considèrent comme accessibles, et qui varie en fonction de leur genre, origine sociale, niveau scolaire, localisation résidentielle, etc.).

¹ Nous renvoyons aux éléments plus généraux concernant la mesure des ségrégations (scolaires comme résidentielles), au cœur de débats méthodologiques autour de trois éléments : le périmètre d'analyse (national, régional, local), la maille de comparaison (immeuble, quartier ; ou classe, filière, établissement) et enfin les (regroupements de) modalités utilisées pour mesurer des écarts entre les individus statistiques (Fol et Frouillou, 2022).

ii) La dimension spatiale passe également par le fonctionnement même du système d'affectation à travers la question des priorités académiques ou régionales. En effet, la priorité académique d'APB a été maintenue dans Parcoursup 2018, mais a été remplacée pour l'Île-de-France par une priorité régionale en 2019 : les candidat·es des académies de Créteil et de Versailles ont désormais le même niveau de priorité que celles et ceux de Paris dans l'accès aux formations parisiennes « non sélectives ».

iii) La prise en compte de la provenance géographique dans le processus de sélection a été au cœur de débats médiatiques sur la discrimination territoriale à travers la prise en compte du lycée des candidat·es dans les classements des commissions pédagogiques. Cette pratique, documentée depuis longtemps dans les recrutements en filières sélectives, notamment en CPGE ou STS (Orange, 2013 ; Lanéelle et *al.*, 2020), pourrait désormais concerner les commissions de licences « non sélectives ». Elle renvoie à la concurrence entre établissements du secondaire, dont la différenciation pourrait s'est accentuée avec la réforme du baccalauréat en 2019. Ce dernier élément est encore très peu documenté.²

Les licences non sélectives en tension constituent ainsi un terrain particulièrement propice pour montrer le rôle de la dimension spatiale de Parcoursup dans la stratification socio-scolaire des admis·es des formations du supérieur. Nous proposons d'étudier le cas des formations de droit en Occitanie ouest et en Île-de-France, deux régions parmi les plus attractives au sortir du secondaire (Chareyron et *al.*, 2022) mais correspondant à des densités de formations et configurations concurrentielles différentes (13 sites franciliens proposent une L1 en droit non sélective, contre 3 dans l'académie de Toulouse).

2. Les évolutions des caractéristiques géographiques et socio-scolaires des admis·es dans les formations de droit entre 2016-2019

2.1. Les données des portails d'affectation APB et Parcoursup

Une convention avec la sous-direction des systèmes d'information et des études statistiques (SIES) du ministère de l'Enseignement supérieur, de la recherche et de l'innovation (MESRI) nous a permis de travailler sur les données issues des plateformes APB 2016 et Parcoursup 2019. Elles décrivent de manière exhaustive les propositions d'admission de ces deux procédures d'affectation. Dans ce travail, nous étudions celles en L1 en 2016 et en 2019 (avec une stabilité du paysage universitaire, l'université Paris 7 étant intégrée dans l'Université de Paris en 2020). La population d'études correspond ainsi à l'ensemble des candidat·es ayant accepté et validé une proposition d'admission faite en licence de droit dans une des universités des régions Île-de-France et Occitanie ouest. Outre des informations sur la procédure d'affectation (date de la proposition d'admission, en phase normale ou complémentaire, cette dernière étant celle où les candidat·es peuvent postuler dans les formations avec des places vacantes), les données permettent d'objectiver les caractéristiques scolaires des candidat·es admis·es à travers la mention à l'examen du baccalauréat et le type de baccalauréat obtenu l'académie d'appartenance. Elles permettent également de distinguer les néo-bachelier·es des admis·es suite à une réorientation. Les informations sur le sexe, la nationalité ou l'origine sociale (catégorie socio-professionnelle des deux parents) sont également mobilisées. Enfin, si cet article est centré sur les évolutions concernant les licences « non sélectives » (LNS), car ce sont elles qui sont affectées en premier lieu par le changement de priorité géographique d'affectation en 2019 en Île-de-France, nos analyses prennent ponctuellement en compte les licences « sélectives » (LS), dont le recrutement est spécifique à bien des égards (Rossignol-Brunet et *al.*, 2022).

² Rappelons néanmoins que le nombre de dossiers à classer limite actuellement la prise en compte des lycées de provenance pour les formations qui attirent un grand nombre de candidat·es.

2.2. Une augmentation des baccalauréats généraux parmi les admis·es en L1 droit entre 2016 et 2019

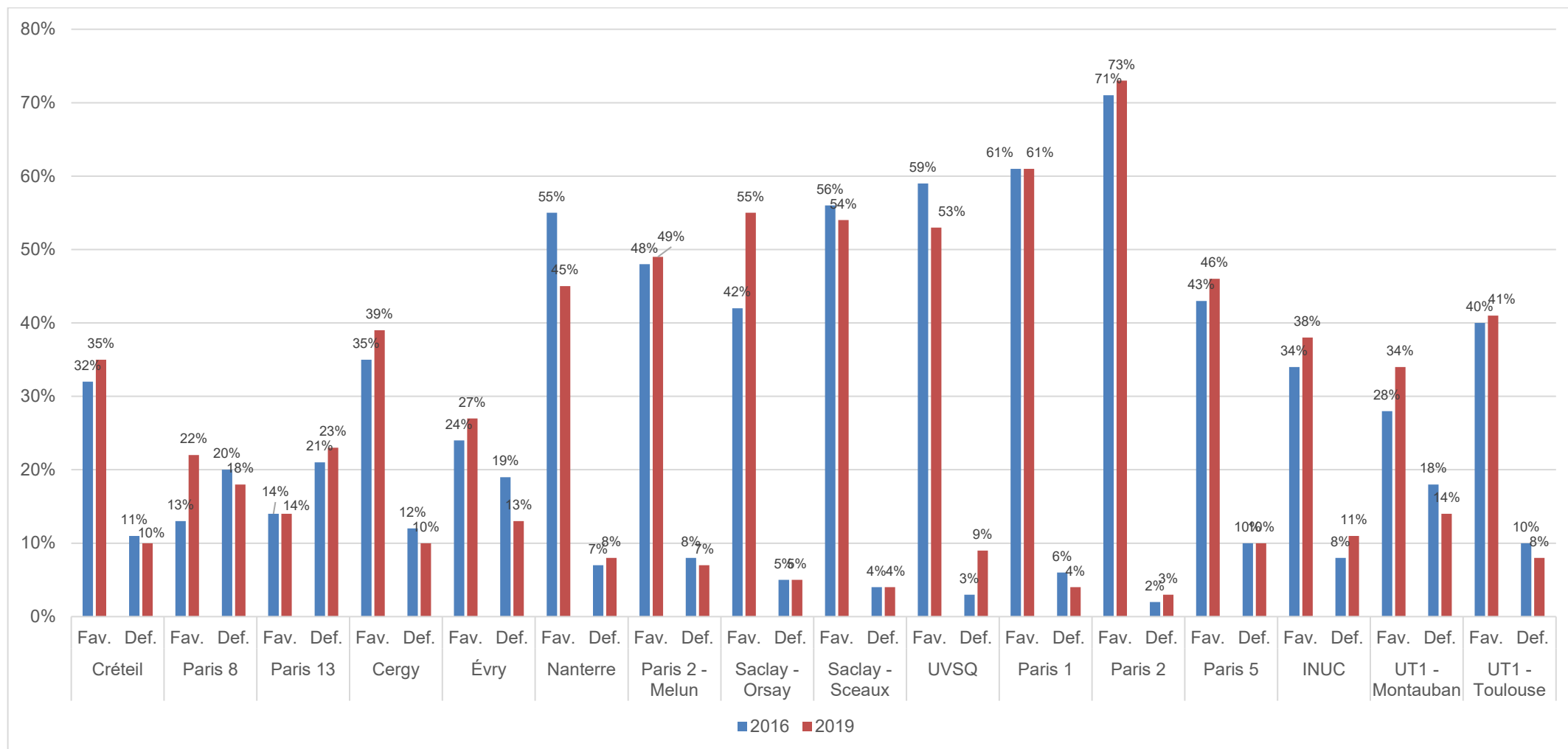
Alors que le nombre d'admis·es en L1 droit (LNS et LS) en Île-de-France a augmenté entre 2016 et 2019 (de 8 542 à 9 553), on observe une légère diminution dans l'académie de Toulouse (de 2 353 à 2 201). Notons que l'augmentation est particulièrement sensible pour les LS de droit, passant de 1 667 à 2 280 admis·es sur la période en lien avec la création de formations sélectives comme à Paris 2 ou Paris 5.

Entre 2016 et 2019, la part des femmes parmi les admis·es en LNS a progressé de 6 points, et ce parmi les néo-bachelier·es (de 67 % à 73 %) comme les admis·es en réorientation (61 % à 66 %), en région parisienne (+6 points) plus que toulousaine (+4 points). Cette hausse est particulièrement sensible (plus de 10 points) à Paris 1, Paris 2 et à Paris 13. La part des admis·es dont au moins un des parents est d'origine sociale très favorisée (A selon la classification du ministère de l'Éducation nationale³) est quant à elle restée relativement stable (autour de 45 %). Symétriquement, la part d'admis·es dont les deux parents sont considéré·es comme défavorisé·es selon cette nomenclature reste stable (9%). À l'échelle des formations, les universités les plus défavorisées socialement en 2016 ont un recrutement un peu moins populaire en 2019, avec une stabilité du recrutement social pour les formations les plus favorisées, notamment Paris 1 et Paris 2. Parmi les formations au recrutement intermédiaire, Nanterre et l'UVSQ voient leur public d'admis·es devenir plus populaire entre 2016 et 2019 (cf. figure 1).

L'évolution la plus frappante relative à la population des admis·es en droit entre 2016 et 2019 concerne l'augmentation considérable de la part des bachelier·es généraux·ales, de 78 % en 2016 à 85 % en 2019. Elle apparaît plus prononcée encore sur le territoire francilien (+7 points) que toulousain (+4 points). Cette croissance est particulièrement spectaculaire dans les formations où la part de bachelier·es généraux·ales était la plus basse en 2016, comme à Paris 13 (figure 2) : du fait de l'introduction de la sélection à l'entrée de l'université avec Parcoursup, les populations « à risque » que constituent les bachelier·es non généraux·ales sont progressivement écarté·es de certaines formations (Bodin et Orange, 2019). Parallèlement, on observe une hausse de la part des bachelier·es généraux·ales titulaires d'une mention bien ou très bien, de 20 % à 26 % entre 2016 et 2019. On recrute ainsi davantage de bachelier·es généraux·ales d'un bon niveau scolaire en droit, notamment pour les néo-bachelier·es et sur le territoire francilien. La part de ces mentionné·es dans les admis·es augmente très fortement à Paris 1, et Paris 2, mais aussi à Paris 5, alors qu'elle diminue à Cergy, Paris 13, Paris 8 ou encore à Créteil où le doyen de la faculté de droit déplorait en 2022 une baisse de niveau des admis·es. Notons enfin que la part des réorienté·es parmi les admis·es en LNS augmente de 5 points sur la période, passant de 12 % à 17 %, cette croissance étant particulièrement forte en région francilienne (+8 points) alors qu'elle baisse en région toulousaine (-6 points). Plusieurs indices convergent ainsi vers une sélection scolaire plus sensible des admis·es en droit dans certaines formations franciliennes (et pas seulement parisiennes). Comment cela se traduit-il dans la provenance des admis·es ?

³ La nomenclature utilisée par la DEPP regroupe les origines sociales en croisant la PCS (catégorie socio-professionnelle) et la distance au monde scolaire, ainsi, les professeur·es des écoles, instituteur·ices et professions assimilées se trouvent agrégés aux cadres, professions intellectuelles supérieures, chefs d'entreprise de plus de dix salariés dans la catégorie « très favorisée », également appelée « favorisée A ».

Figure 1 • Évolution entre 2016 et 2019 de l'origine sociale des admises en L1 de droit non sélective par établissement

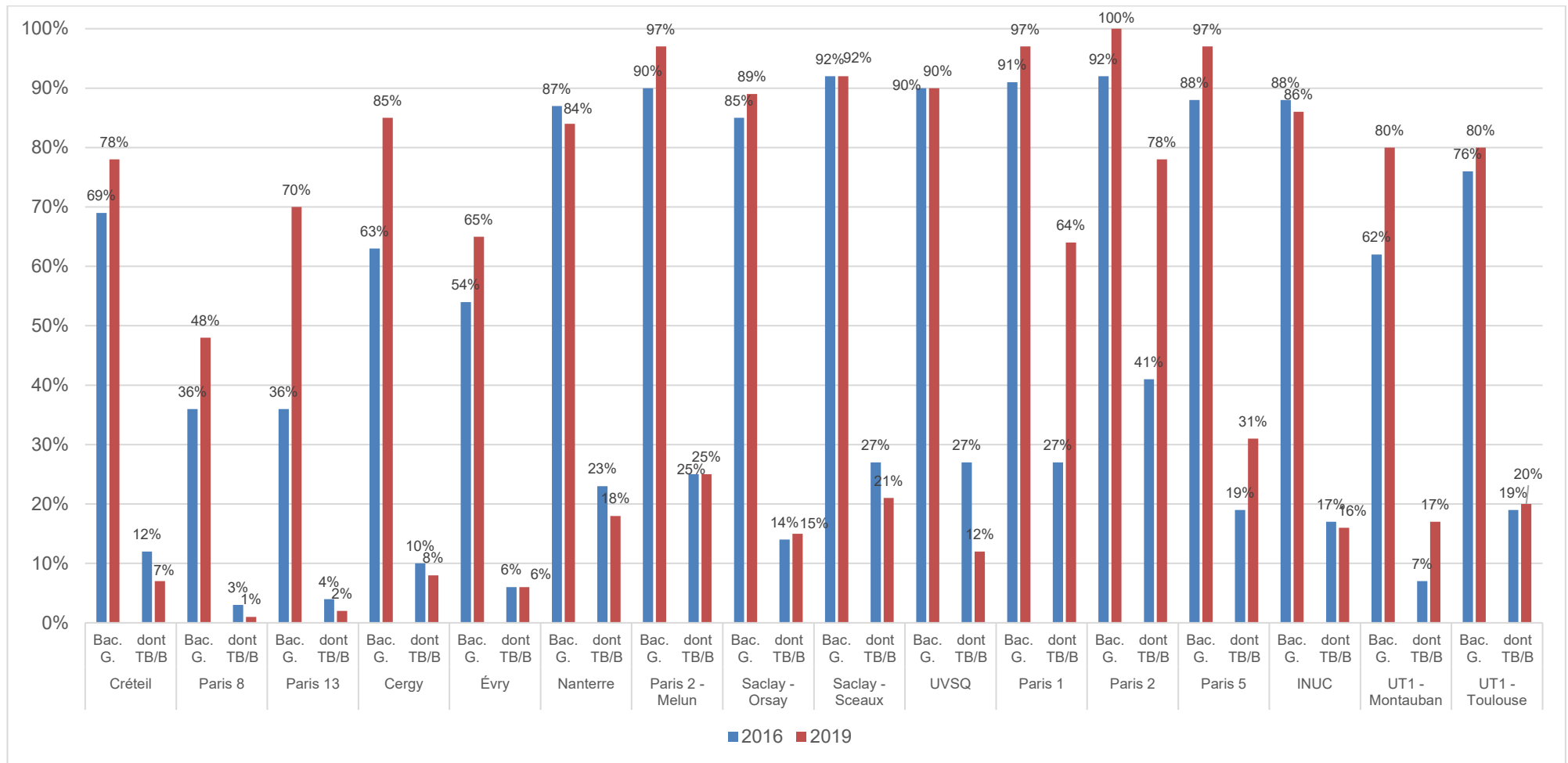


Lecture : En 2016, 32% des admis-es en LNS droit de l'université de Créteil avaient au moins un parent très favorisé, et 11 % deux parents défavorisés socialement. Les universités sont ordonnées par académie (Créteil, Versailles, Paris, Toulouse).

Champ : admis-es en LNS de droit dans une université de l'académie de Paris ou Toulouse, en 2016 sur APB et 2019 sur Parcoursup.

Sources : APB'Stat 2016 ; Parcoursup'Stat 2019.

Figure 2 • Évolution entre 2016 et 2019 des caractéristiques scolaires des admis-es en L1 de droit non sélective par établissement



Lecture : En 2016, 69 % des admis-es en LNS droit de l'université de Créteil étaient titulaires d'un baccalauréat général, dont 12 % avec une mention bien ou très bien.
 Champ : admis-es en LNS de droit dans une université de l'académie de Paris ou Toulouse, en 2016 sur APB et 2019 sur Parcoursup.
 Sources : APB'Stat 2016 ; Parcoursup'Stat 2019.

2.3. Le recrutement extra-académique et extra-régional des formations de droit

On observe pour cela les admis·es non issu·es de l'académie de la formation. Pour l'Île-de-France, étant donné la modification des règles de priorité en 2019, deux variables sont construites : le pourcentage d'admis·es hors académie, et celui hors région francilienne⁴. La partie suivante s'intéresse plus en détail aux mobilités internes à l'Île de France.

Les admis·es venant d'une autre académie augmentent fortement entre 2016 et 2019, passant de 24 % des admis·es à 42 % (taux qui reste inférieur à celui des LS, de 57 % en 2016 à 60 % en 2019). Cette augmentation touche les réorienté·es (+12 points) comme les néo-bachelier·es (+16 points), mais est surtout importante en région francilienne (+20 points), et nettement plus modérée sur l'académie toulousaine (+3 points). Cela s'explique par un maillage universitaire des formations en droit nettement plus lâche dans cette académie et celles limitrophes. En lien avec un réseau de transport également moins développé, les mobilités inter-académiques nécessitent presque systématiquement une décohabitation et donc une transformation plus conséquente des conditions de vie pour les concerné·es. De fait, les modalités post-bac franciliennes et non franciliennes sont différemment contraignantes, et le passage d'APB à Parcoursup n'a alors que peu transformé le profil socio-scolaire des admis·es en droit non originaires de l'académie des universités toulousaines.

En outre, le recrutement extra-francilien des formations de la région capitale a augmenté de 6 points entre 2016 et 2019, soit 3 points de plus que pour l'académie de Toulouse. Ces admis·es représentent désormais 18 % des admis·es en droit en Île-de-France. Cette attractivité à l'échelle nationale et/ou internationale des licences de droit franciliennes concerne surtout les réorienté·es (+6 points) dont on peut faire l'hypothèse qu'elles sont à la fois plus motivé·es pour construire une mobilité résidentielle et plus susceptibles (car plus âgé·es) de décohabiter du domicile parental.

L'attractivité croissante des formations non sélectives concerne surtout les admissions parisiennes, et dans une moindre mesure celles versaillaises. Plus encore, la possibilité de classer les candidatures permet à l'académie parisienne d'attirer d'excellent·es bachelier·es sur le plan académique, et de renforcer la ségrégation scolaire déjà existante entre académies (voir tableau 1). De fait, cette part d'admis·es extra-régionaux·ales est également différenciée selon les formations : elle augmente de 8 points à Paris 1, de 13 points à Paris 5 et de 15 points à Paris 2, alors qu'elle est stable ou en baisse pour Cergy, Créteil ou Paris 8.

Tableau 1 • Caractéristiques des admis·es extra-régionaux·ales en LNS droit

		Paris	Créteil	Versailles	Toulouse
Nombre d'admis·es extra-régionaux·ales	2016	130	198	210	540
	2019	416	202	318	578
Dont bachelier·es généraux·ales titulaires d'une mention bien ou très bien	2016	28 %	15 %	20 %	21 %
	2019	70 %	15 %	21 %	23 %

Lecture : En 2016, 130 admis·es en licence 1 de droit dans une université parisienne sur APB ne viennent pas d'Île-de-France. Parmi eux, 28 % sont des bachelier·es généraux·ales avec une mention bien ou très bien.

Champ : admis·es en LNS de droit dans une université de l'académie de Paris ou Toulouse, en 2016 sur APB et 2019 sur Parcoursup.

Sources : APB'Stat 2016 ; Parcoursup'Stat 2019.

⁴ Les règles de priorité académique s'appliquant à l'académie du lycée de passage de baccalauréat et non à celle du domicile des candidat·es, nous avons travaillé sur le code postal de l'établissement et non du domicile. Cela implique de ne pas tenir compte ici des évitements de lycée de secteur dans les mobilités scolaires à l'entrée dans le supérieur.

Pour la plupart des formations franciliennes extra-parisiennes, la comparaison des recrutements extra-académiques et extra-régionaux entre 2016 et 2019 montre que les évolutions socio-scolaires découlent de rééquilibrages intra-régionaux. C'est nettement moins le cas en Occitanie ouest, où la mobilité académique en 2019 n'a que peu augmenté comparativement à 2016. C'est pourquoi on s'intéresse désormais aux mobilités internes à l'Île-de-France, pour se demander quelles sont les caractéristiques socio-scolaires des admis·es francilien·nes recruté·es dans une autre académie de la région.

3. Des mobilités étudiantes qui accentuent les disparités de recrutement entre académies franciliennes

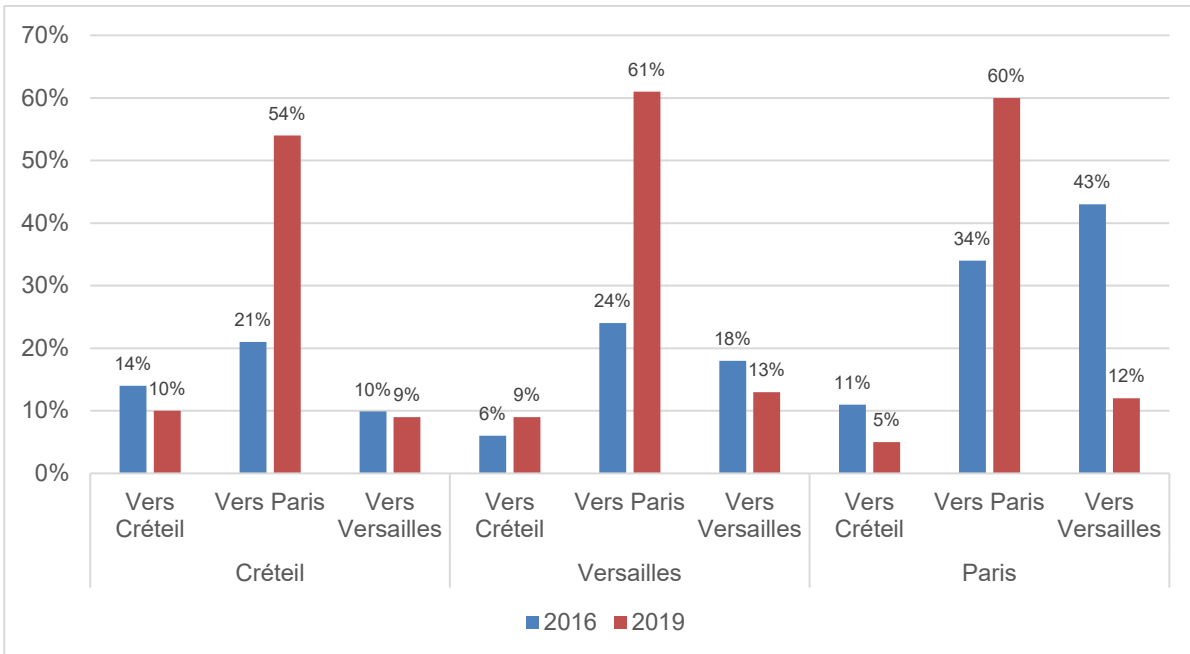
3.1. En Île-de-France, les universités parisiennes en droit drainent les meilleur·es bachelier·es sur le plan scolaire

Déjà en 2016, l'analyse des admissions révèle une inégale propension à la mobilité en fonction du profil scolaire : tandis que 14 % des cristolien·nes admis·es dans une université de leur académie étaient titulaires d'un baccalauréat « général obtenu avec mention bien ou très bien » (GMBTB), ainsi que 18 % des versaillais·es admis·es dans un établissement de leur académie, respectivement 21 % et 24 % des cristolien·nes et versaillais·es admis·es dans une université parisienne présentaient un profil scolaire similaire (figure 3). Les mobilités de Créteil vers Versailles, et *vice versa*, concernent quant à elles des bachelier·es disposant en moyenne d'un moins bon dossier scolaire. Tout juste peut-on constater que les parisien·nes mobiles vers une université versaillaise en 2016 sont plus doté·es scolairement que celles et ceux restant étudier dans l'académie, qui présentent déjà un dossier scolaire supérieur à la moyenne des admis·es en licence de droit.

Avec la levée de la sectorisation, et la possibilité offerte aux universités franciliennes de recruter parmi l'ensemble des bachelier·es de la région, le profil scolaire des étudiant·es mobiles, nettement plus nombreux·ses en 2019, évolue considérablement. Dans l'académie de Créteil, 54 % des mobiles vers une université parisienne sont titulaires d'un baccalauréat GMBTB, tandis que les mobiles vers une université versaillaise ou celles et ceux restant étudier dans l'académie sont pour leur part d'un profil scolaire moyen un peu moins bon qu'en 2016. En d'autres termes, les bon·nes bachelier·es francilien·nes évitent plus fréquemment les universités de leur académie d'origine pour rejoindre les formations parisiennes. On retrouve ce cas de figure à Versailles, puisque 61 % de celles et ceux partant étudier à Paris disposent d'un baccalauréat GMBTB, contre 13 % des restant es dans l'académie (5 points de moins qu'en 2016) et 9 % des mobiles vers Créteil.

Le cas de figure inverse s'observe dans l'académie parisienne. Les parisien·nes mobiles sont des bachelier·es avec un moins bon dossier scolaire qu'auparavant, en plus d'être numériquement plus important en 2019 (661) qu'en 2016 (298) : seulement 12 % (-29 points) des admis se dans une université versaillaise et 5% (-6 points) dans une université cristolienne sont titulaires d'un baccalauréat GMBTB. Inversement, leur proportion parmi celles et ceux restant étudier à Paris grimpe à 60 % (+26 points). En résumé, la possibilité offerte de classer les étudiant·es chasse les parisien·nes d'un plus faible niveau scolaire vers les académies limitrophes pour permettre à celles et ceux des autres académies d'un meilleur niveau de venir y étudier. La ségrégation scolaire entre académies, déjà importante avant Parcoursup du fait des différences de population entre ces trois territoires (Frouillou, 2017), se renforce alors considérablement.

Figure 3 • Part des admis·es titulaires d'un baccalauréat général avec une mention bien ou très bien, en fonction de l'académie d'origine et de celle d'admission



Lecture : En 2016, 14 % des bachelier·es originaires de l'académie de Créteil et admis·es en droit dans une université de l'académie de Créteil étaient titulaires d'un baccalauréat général avec une mention bien ou très bien.

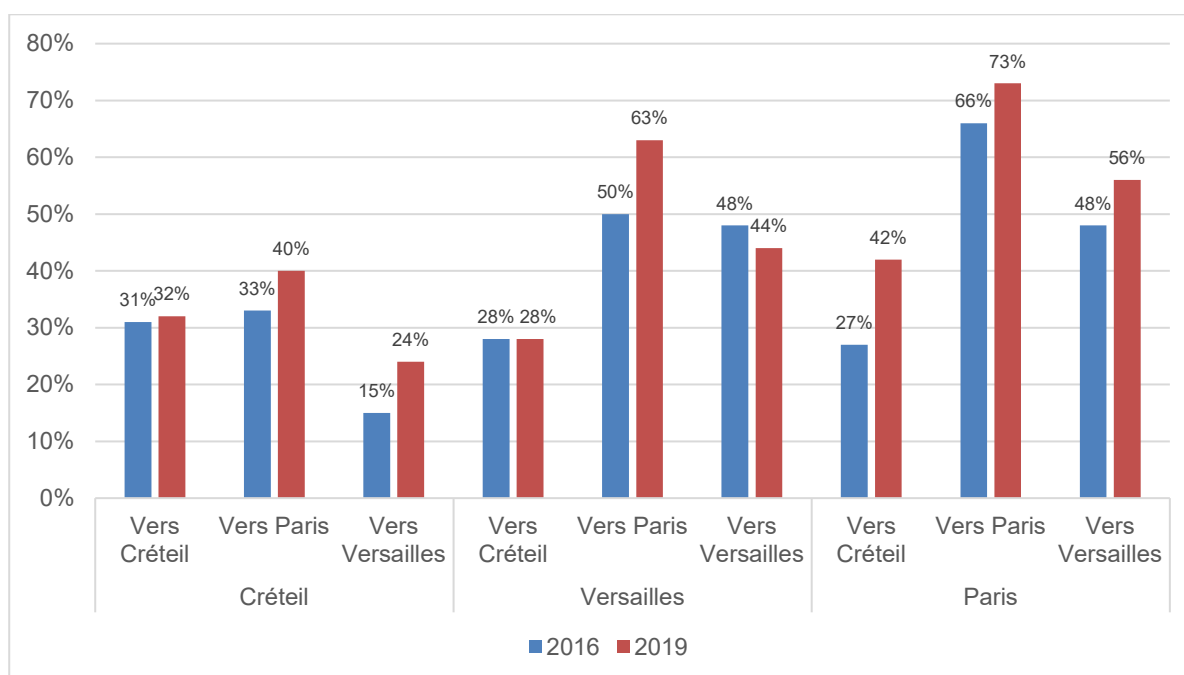
Champ : admis·es francilien·nes en LNS droit dans une université francilienne en 2016 sur APB et 2019 sur Parcoursup.

Sources : APB'Stat 2016 ; Parcoursup'Stat 2019.

3.2. Une sélection scolaire mais aussi sociale : la surreprésentation des admis·es favorisé·es parmi les mobiles vers l'académie de Paris

Les mobilités observées ne sont pas uniquement scolaires, mais aussi sociales (Chareyron *et al.*, 2022), qu'il s'agisse du genre ou du milieu d'origine. En moyenne d'un meilleur niveau scolaire, les filles sont plus nombreuses parmi les étudiant·es mobiles vers Paris, aussi bien dans l'académie de Créteil (77 % en 2016, 81 % en 2019) que de Versailles (respectivement 74 % et 79 %). La part de parisiennes entamant leurs études en droit à Paris augmente également : de 65 % des admis·es en 2016, elles en représentent 77 % en 2019.

En outre, la corrélation entre origine sociale et niveau scolaire, documentée de longue date (Convert, 2003 ; Duru-Bellat et Kieffer 2008), se traduit par des mobilités socialement situées. Alors que les cristolien·nes et versaillais·es changeant d'académie sont déjà celles et ceux d'origine sociale favorisée en 2016, c'est d'autant plus le cas en 2019, et plus encore lorsque cette mobilité se fait vers une université parisienne. Sous APB, parmi les cristolien·nes restant étudier dans l'académie, 31 % ont au moins un parent catégorisé comme très favorisé, contre 15 % des mobiles vers une université versaillaise et 33 % vers un établissement parisien, pourcentages qui montent à 24 % et 40 % en 2019 (figure 4). De même, 48 % des versaillais·es restant étudier le droit dans leur académie en 2016 ont au moins un parent très favorisé, contre 28 % de celles et ceux allant à Créteil et 50 % à Paris. Trois ans plus tard, la part des versaillais·es favorisé·es admis·es en droit à Paris a fortement augmenté (63 %). En d'autres termes, les plus favorisé·es socialement profitent de la possibilité qui leur est offerte pour rejoindre les universités considérées comme plus prestigieuses, faisant preuve d'un « sens du placement étudiant » (Frouillou, 2017).

Figure 4 • Part des admis·es ayant au moins un parent catégorisé comme très favorisé, en fonction de l'académie d'origine et de celle d'admission

Lecture : En 2016, 31% des bachelier·es originaires de l'académie de Créteil et admis·es en droit dans une université de l'académie de Créteil avaient au moins un parent catégorisé comme très favorisé.

Champ : admis·es francilien·nes en LNS droit dans une université francilienne en 2016 sur APB et 2019 sur Parcoursup.

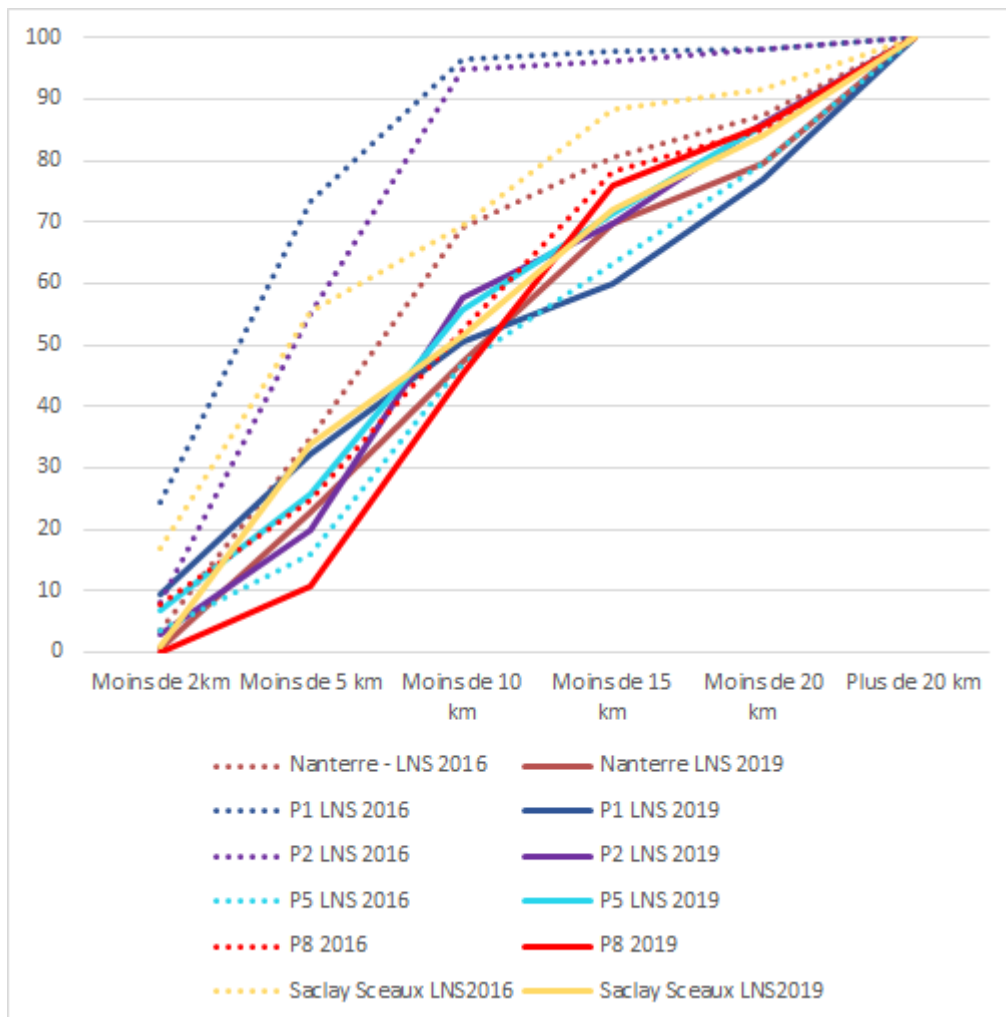
Sources : APB'Stat 2016 ; Parcoursup'Stat 2019.

De manière plus surprenante, on observe une augmentation de la part des plus favorisé·es originaires de Paris partant étudier le droit à Créteil entre 2016 (27 %) et 2019 (42 %), les mobiles vers Versailles et celles et ceux restant étudier à Paris étant toutefois nettement plus favorisé·es socialement. Ce résultat peut s'expliquer par la volonté d'entamer quoi qu'il en soit des études en droit pour les bachelier·es socialement favorisé·es malgré une position éloignée dans les listes d'attente des formations parisiennes, en lien avec la modification des règles d'admission et leur moindre niveau scolaire : iels restent alors plus enclin·es à postuler ailleurs, notamment dans l'académie de Créteil (l'université Paris 8 est par exemple accessible en métro depuis Paris). Signe du durcissement scolaire des conditions d'admission dans un établissement parisien, les parisien·nes partant étudier dans une université de l'académie de Créteil étaient davantage admis·es en procédure complémentaire en 2016 (61 %) qu'en 2019 (12 % seulement). On peut alors faire l'hypothèse que les francilien·nes souhaitant étudier le droit ont intégré les « règles du jeu » de la sélection introduites par Parcoursup, et candidatent dès la procédure normale dans un plus grand nombre d'établissements de la région, y compris en dehors de leur académie où iels ne postulaient que dans un second temps en 2016. À ce titre, il est intéressant de souligner que l'absence totale d'admis·es en procédure complémentaire dans une université parisienne en 2016, en lien avec le caractère en tension de la filière, ne s'observe pas en 2019 et ce alors que la sélectivité scolaire de ces universités se renforce considérablement. Ce résultat s'explique par une transformation des modalités de recrutement dans certaines universités de l'académie (Paris 5 notamment), qui ouvrent désormais des places lors de cette seconde phase de candidatures. Les données montrent cependant que le recrutement en procédure complémentaire dans Parcoursup est très différencié sur le plan scolaire selon les formations, puisque 21 % des 57 admis·es à Paris 5 lors de cette procédure complémentaire sont des bachelier·es GMBTB, contre aucun parmi les 76 admis·es en procédure complémentaire à Paris 8. Ainsi, loin de diversifier le recrutement, la procédure complémentaire des établissements parisiens est un moyen de recruter les bon·nes étudiant·es scolairement piégé·es au cours de la procédure normale, et contribue alors au renforcement des disparités de recrutement entre établissements.

4. La déconcentration géographique du recrutement francilien et ses effets socio-scolaires sur les formations, à travers quatre cas d'études

Nous proposons enfin de centrer l'analyse sur quatre cas d'études, à l'échelle des formations, pour saisir la dimension spatiale du passage d'APB à Parcoursup, en considérant les évolutions socio-scolaires entre 2016 et 2019 et la manière dont ce recrutement s'inscrit dans l'espace. Pour cela, nous avons réalisé un travail cartographique à l'échelle régionale, à partir de la variable indiquant le code postal de l'établissement de provenance des admis-es. Pour que les cartographies de bassins de recrutement soient aisément comparables (sur le plan de la construction des classes en légende, comme sur le plan visuel), nous avons choisi une discrétisation commune aux différentes formations, et invitons à toujours observer les éléments de contexte indiqués sur les cartes (nombre total d'admis à l'échelle régionale notamment, car les formations n'ont pas le même poids). Ce travail, mené pour toutes les formations de droit d'Occitanie ouest et d'Île-de-France, a été doublé d'une approche par gradients consistant à calculer une matrice de distance entre chaque formation de droit et les communes de sa région, pour ensuite mesurer la part des admis à l'échelle régionale dont l'établissement d'origine se situe à moins de 2 km, plus de 10 km, etc.

Figure • 5 Gradients de recrutement régional de plusieurs licences en droit non sélectives franciliennes en 2016 et 2019



Lecture : En 2016, 24% des admis-es francilien·nes à Paris 1 ont un établissement antérieur se situant à moins de 2 km.

Champ : admis-es francilien·nes en droit dans une université francilienne en 2016 sur APB et 2019 sur Parcoursup.

Sources : APB'Stat 2016 ; Parcoursup'Stat 2019.

La figure 5 permet de lire de manière synthétique la reconfiguration spatiale des recrutements en L1 de droit entre 2016 et 2019. Notons que ne figurent pas sur ce graphique les formations dont les gradients sont stables

entre 2016 et 2019, à savoir Créteil, Paris 2 Melun et Paris 13 (académie de Créteil) ; Évry, Cergy, Orsay, et l'UVSQ (Versailles).

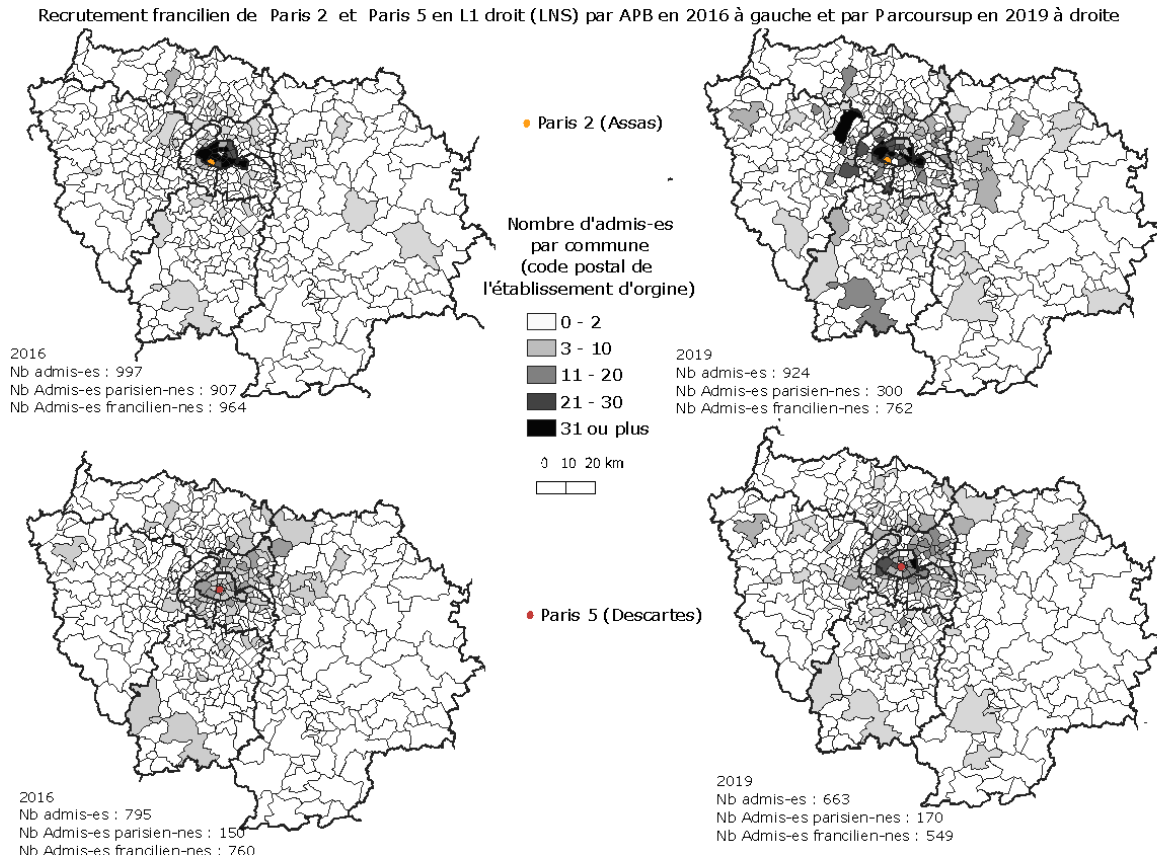
Paris 1 et Paris 2 connaissent des évolutions parallèles : leur recrutement régional, très local en 2016 en conséquence de la priorité académique d'APB, s'élargit et devient plus francilien en 2019 avec Parcoursup (de 73 % à 32 % d'admis·es francilien·nes de moins de 5 km à Paris 1, de 55 % à 20 % à Paris 2).

Pour certaines formations des académies de Créteil et de Versailles, on constate également une déconcentration du recrutement régional. Nanterre voit la part des admis·es venant de moins de 10 km passer de 69 % à 47 % entre 2016 et 2019, avec une forte réduction du recrutement sur la commune d'implantation de la formation (de 4 % à 1 % d'admis·es de moins de 2 km). Paris 8 connaît les mêmes évolutions et passe de 8 % des admis·es francilien·nes venant de moins de 2 km à 0 % (et la part des moins de 5 km passe de 25 % à 11 %). La déconcentration du recrutement régional concerne également Saclay Sceaux, qui passe de 17 % à 1 % d'admis·es de moins de 2 km. Au contraire, Paris 5 est dans une situation originale car son recrutement est beaucoup moins parisien que Paris 1 ou Paris 2 en 2016 (16% d'admis·es de moins de 5 km) et une part croissante de recrutement de proximité en 2019 (26% d'admis·es francilien·nes de moins de 5 km). On peut faire l'hypothèse qu'elle recrute notamment des parisiens·nes ne pouvant entrer à Paris 1 ou Paris 2 du fait de la reconfiguration des priorités d'accès en 2019.

Parmi les formations de droit parisiennes, dont nous avons vu qu'elles recrutaient plus largement en 2019 qu'en 2016 sur le plan géographique, mais avec une accentuation de la sélection scolaire, nous proposons de détailler cartographiquement le recrutement de Paris 2 Assas (dont les évolutions sont assez proches de Paris 1 Panthéon-Sorbonne) et de Paris 5 Descartes⁵.

⁵ Les caractéristiques des populations admises en L1 de droit dans ces établissements sont résumées dans le tableau en annexe.

Figure 6 • Recrutements franciliens de Paris 2 et Paris 5 en 2016 et 2019 pour l'admission en L1 de droit non sélective

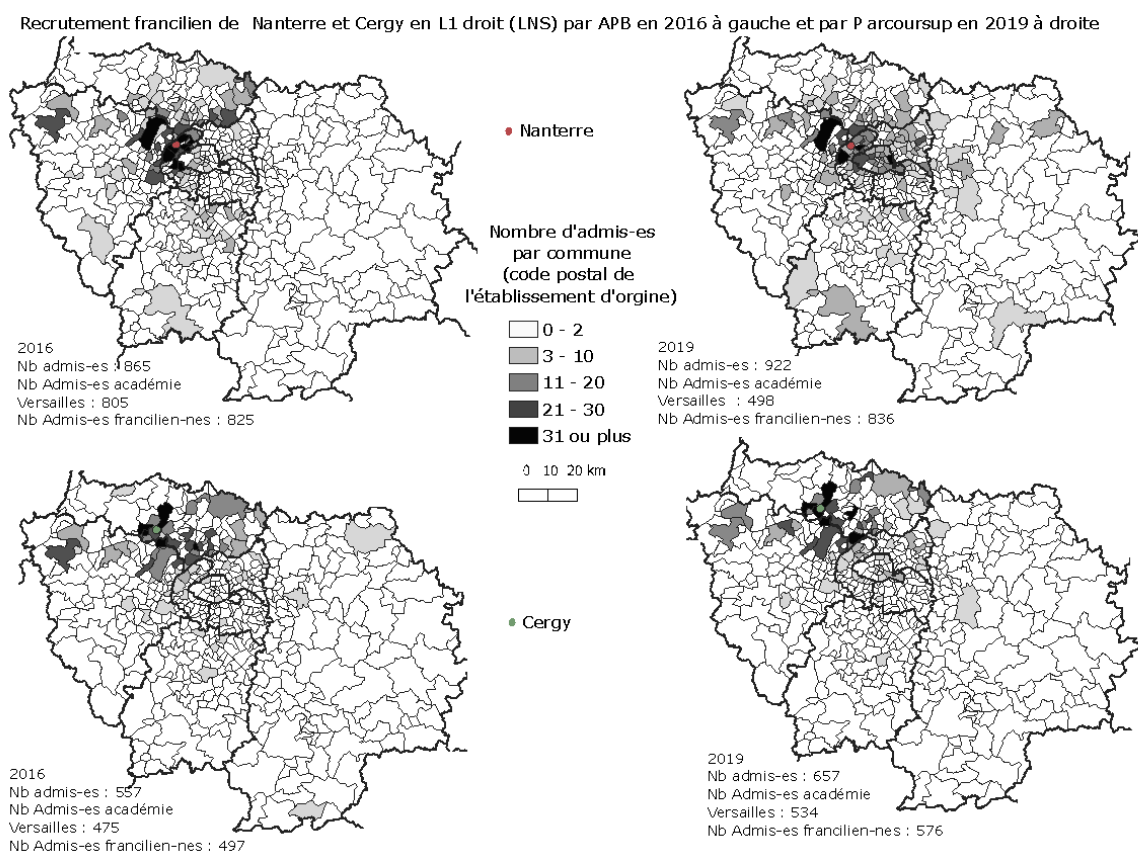


Sources : APB'Stat 2016 ; Parcoursup'Stat 2019.

La figure 6 montre la réduction très importante du recrutement parisien de Paris 2 entre 2016 et 2019 (de 907 à 300 admis-es), qui va de pair avec un recrutement extra-francilien plus important mais aussi, et surtout, une déconcentration de l'aire de recrutement vers la première et deuxième couronne francilienne, avec une place importante de l'Ouest (en particulier avec Saint-Germain-en-Laye). Au contraire, le nombre d'admis-es parisiens-nes augmente pour Paris 5, même si son bassin de recrutement polarise assez fortement la Seine-Saint-Denis. La cartographie des bassins de recrutement de Nanterre et Cergy en 2016 et 2019 (figure 7) montre des résultats comparables à Paris 2, à savoir une déconcentration vers d'autres académies et notamment un recrutement nouveau dans quelques arrondissements parisiens (connectés au RER A comme le 20^e)⁶. Pour Nanterre, l'extension de l'aire de recrutement à la Seine-Saint-Denis est notable, ce qui peut expliquer le recrutement plus populaire précédemment observé (figure 1).

⁶ Notons que pour Créteil, le bassin s'élargit aussi entre 2016 et 2019, cette fois à l'est parisien, quand Sceaux voit son recrutement toucher le sud de Paris en 2019.

Figure 7 • Recrutements franciliens de Cergy et Nanterre en 2016 et 2019 pour l'admission en L1 de droit non sélective



Sources : APB'Stat 2016 ; Parcoursup'Stat 2019

Comme vu précédemment, cette reconfiguration des bassins de recrutement est corrélée à une modification de la stratification socio-scolaire des formations, selon un principe proche des vases communicants. L'élargissement du recrutement géographique correspond pour Paris 2 à une sélection socio-scolaire accrue des admis-es entre 2016 et 2019, puisque l'on passe de 41 % à 78 % de bachelier-es GMBTB en trois ans (figure 2). Au contraire, ces proportions, déjà plus faibles, diminuent à Nanterre ainsi qu'à Cergy. À titre de comparaison, Créteil voit cette part passer de 12% à 7%, Paris 8 de 3% à 1%. La croissance moyenne de la part de bachelier-es GMBTB dans les LNS de droit recouvre donc des réalités scolaires et géographiques très différentes selon les formations franciliennes entre 2016 et 2019.

Conclusion

À partir des licences non sélectives de droit, en Île-de-France et en Occitanie ouest, nous avons montré que les reconfigurations des modalités d'accès en L1, *via* les portails d'affectation APB (2016) puis Parcoursup (2019), font jouer non seulement les caractéristiques scolaires des candidat-es (en lien avec la généralisation de la sélection sur dossier depuis 2018), mais aussi la dimension spatiale de leur parcours scolaire à travers la localisation de leur établissement d'origine (en lien avec les priorités académiques et l'attractivité régionale ou nationale des formations). En Île-de-France, l'élargissement du recrutement géographique entre 2016 et 2019 va de pair avec une sélection scolaire accrue dans les formations de droit parisiennes, qui se construit grâce à l'attraction des bachelier-es avec mention issu-es des autres académies, ce que ne permettait pas APB en 2016. Dans l'académie de Toulouse, où la concurrence entre formations est moindre du fait d'une offre de formation moins nombreuse et d'un éloignement des établissements plus important, le changement de plateforme ne modifie qu'à la marge les bassins de recrutement des universités, mais se traduit comme pour l'Île-de-France par une diminution de la part des bachelier-es non généraux-ales.

Ce travail ouvre des pistes de recherche autour de deux axes. Le premier concerne la stratification socio-scolaire des formations du supérieur et pourrait être approfondi en élargissant le travail à d'autres filières, disciplines ou régions académiques pour observer comment le changement des modalités d'accès en L1, en lien avec les évolutions de la démographie étudiante et les politiques dessinant les offres de formation (localisation et capacités d'accueil), contribuent à un accroissement des inégalités à géométries (et géographies) variables selon les configurations locales. Le deuxième axe de recherche pourrait se construire à partir d'une approche par candidat·e, en travaillant sur les paniers de candidatures, les propositions d'admission et le calendrier dans lequel elles sont acceptées (ou non). Les trajectoires d'accès au supérieur qu'elles dessinent, analysées conjointement dans leur dimension spatiale et temporelle, permettraient alors de documenter plus finement le sens du placement étudiant à l'entrée en L1.

Bibliographie

- Bechichi, N., Grenet, J. & Thebault, G., (2021). Ségrégation à l'entrée des études supérieures en France et en région parisienne : quels effets du passage à Parcoursup ? *INSEE, Documents de travail*.
- Bodin, R., & Orange, S. (2019). La gestion des risques scolaires. « Avec Parcoursup, je ne serais peut-être pas là », *Sociologie*, 10(2), 217-224.
- Bugeja-Bloch, F., Couto, M.-P. & Frouillou, L. (2021). Les effets de Parcoursup sur les orientations universitaires des femmes de milieux populaires. Dans S. Beaud & M. Millet, *L'université, pour quoi faire ?* (p.69-86), Paris : Presses universitaires de France, coll. « La vie des idées ».
- Chareyron, V., Harari-Kermadec, H. & Martinet, G. (2022). Des centres aux périphéries du système universitaire : visualiser la différenciation sociale et géographique à l'entrée en licence, *Urbanités*, 16.
- Clément, P., Couto M.-P. & Blanchard, M. (2019). Parcoursup : infox et premières conséquences de la réforme, *La Pensée*, 399(3), 144-156.
- Convert, B. (2003). Des hiérarchies maintenues. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 149(1), 61-73.
- Darmon, M. (2012). Sélectionner, élire, prédire : le recrutement des classes préparatoires. *Sociétés contemporaines*, 2, 5-29.
- Duru-Bellat, M. & Kieffer A. (2008). Du baccalauréat à l'enseignement supérieur en France : déplacement et recomposition des inégalités. *Population*, 63, 123-157.
- Frouillou, L. (2017). *Ségrégations universitaires en Île-de-France : inégalités d'accès et trajectoires étudiantes*. Paris : La Documentation française.
- Frouillou, L. (2022). La dimension spatiale des inégalités scolaires. Dans C. Cottineau & J. Vallée, *Les inégalités dans l'espace géographique*, (p. 31-56), ISTE éditions.
- Frouillou, L., Pin, C. & van Zanten, A. (2020). Les plateformes APB et Parcoursup au service de l'égalité des chances ? *L'Année sociologique*, 70(2), 337-363.
- Frouillou, L., Pin, C. & van Zanten, A. (2022). D'APB à Parcoursup. Deux conceptions de l'affectation post-bac et leurs effets sur les inégalités. Dans P. Steiner & M. Simioni, *Comment ça matche* (p. 61-99), Paris : Presses de Sciences Po.
- Lanéelle, X., David, P., Dutercq, Y. & Michaut, C. (2020). Le recrutement des élèves en Classes Préparatoires aux Grandes Écoles scientifiques : entre maîtrise des incertitudes et impératif de survie sur un quasi-marché. *Revue française de socio-économie*, 25, 199-219.
- Le Nevé, S. (2022, 12 septembre). Parcoursup a aggravé l'écart entre les universités de la périphérie et du centre de Paris. Récupéré le 10 février 2023 de

https://www.lemonde.fr/societe/article/2022/09/12/parcoursup-a-aggrave-l-ecart-entre-les-universites-de-la-peripherie-et-du-centre-de-paris_6141238_3224.html

- Oberti, M. (2007). *L'école dans la ville : ségrégation, mixité, carte scolaire*. Paris : Presses de Science Po.
- Orange, S. (2013). *L'autre enseignement supérieur : les BTS et la gestion des aspirations scolaires*. Paris : Presses universitaires de France.
- Ripoll, F. (2013). Quelle dimension spatiale des structures sociales chez Bourdieu ? Localisations résidentielles et jeux d'échelles dans *La Distinction*. Dans P. Coulangeon & J. Duval, *Trente ans après La Distinction de Pierre Bourdieu* (p. 365-377), Paris : La Découverte.
- Ripoll, F. & Tissot S. (2010). La dimension spatiale des ressources sociales. *Regards sociologiques*, 40, 5-7
- Rosignol-Brunet, M., Frouillou, L., Bugeja-Bloch, F. & Couto M.-P. (2022). Ce que masquent les « nouveaux publics » étudiants : les enjeux de la troisième massification de l'enseignement supérieur français. *Lien social et Politiques*, 89, 57-82
- Rosignol-Brunet, M., Tenret, É., Barraud de Lagerie, P., Oberti, M. & Savina, Y. (2022). Reconfiguration du champ des formations en sciences humaines en Île-de-France : Le poids de la sélection. *Éducation et Formations*, 103, 137-156
- Valarcher, M. (2022). « Ça veut dire quoi " non-sélectif " ? Ils prennent tout le monde ? ! » : socialisation à la sélection des lycéen·nes d'Île-de-France. *Formation emploi*, 158(2), 23-49
- Veschambre, V. (2006). Penser l'espace comme dimension de la société. Pour une géographie sociale de plain-pied avec les sciences sociales. Dans R. Séchet. & V. Veschambre, *Penser et faire la géographie sociale. Contribution à une épistémologie de la géographie sociale* (p. 211-227), Rennes : Presses universitaires de Rennes.

Annexe

Tableau de synthèse présentant les cas d'études (formations non sélectives en droit)

	Paris 2		Paris 5		Nanterre		Cergy	
	2016	2019	2016	2019	2016	2019	2016	2019
Nombre d'admis·es	997	924	795	663	865	922	557	657
Part de bachelier·es généraux·ales parmi les admis·es	92%	100%	88%	97%	87%	84%	63%	85%
Part de bachelier·es généraux·ales mention bien ou très bien parmi les admis·es	71%	78%	19%	31%	23%	18%	10%	8%
Part de réorienté·es parmi les admis·es	5%	10%	4%	16%	4%	13%	8%	14%
Part d'admis·es dont au moins un des parents est « très favorisé »	71%	73%	43%	46%	55%	45%	35%	39%
Part d'admis·es dont les deux parents sont « défavorisés »	2%	3%	10%	10%	7%	8%	12%	10%
Part de filles parmi les admis·s	62%	76%	74%	79%	69%	71%	65%	71%

Sélection à l'entrée à l'université : quels effets sur la réussite dans les antennes ?

Valérie Canals*, Séverine Groult**, Simon Macaire***

Introduction

À la fin des années 80, la carte universitaire se transforme avec l'apparition des antennes universitaires implantées dans les villes moyennes. Sous l'impulsion de la croissance des effectifs étudiants, d'une volonté d'équilibrage des pôles d'enseignement supérieur et du soutien des élus locaux soucieux de dynamiser leur territoire, des formations de premier cycle sont ouvertes hors des principaux sites universitaires. Au-delà de l'objectif affiché de désengorgement des universités mères, ces délocalisations s'inscrivent aussi dans une volonté de démocratiser l'accès à l'enseignement supérieur et mettent en avant un objectif de justice sociale (Felouzis, 2001) et de lutte contre les inégalités géographiques (Prieur & Caro, 1999). Le plan Université 2000 renforce ce mouvement de création et de restructuration des campus. Après une concentration dans les capitales régionales, les structures d'enseignement s'implantent dans des villes de taille moyenne et prennent le nom de *délocalisations universitaires* ou *d'antennes* (Lévy & Soldano, 2015 ; CDC, 2023). Cette nouvelle organisation souligne la volonté publique d'harmoniser, à l'échelle du territoire national, la répartition des villes équipées en structures universitaires. Assez paradoxalement, comme souligné par Lévy et Soldano en 2015, il n'existe toutefois aucune définition officielle permettant de catégoriser les sites universitaires. « *Le champ lexical [est] varié : antennes, centres universitaires, campus, pôles, sites secondaires ou émergents, formations déconcentrées, etc. Ces multiples désignations témoignent cependant des évolutions, dans les représentations de leur place dans les politiques d'enseignement supérieur.* » Ainsi, elles peuvent refléter une délocalisation d'une ou plusieurs formations ou se centrer sur l'implantation d'une filière spécifique en lien avec l'économie locale. Face à cette diversité, nous retenons pour cette étude, les universités qui, dans leur offre de formation, proposent des licences dupliquées (cf. Encadré 1).

Les analyses dédiées aux antennes universitaires se développent au début des années 2000. Centrées sur des comparaisons de filières entre le site délocalisé et l'université mère, elles mettent en avant un accueil d'étudiants socialement moins favorisés que ceux des universités mères ou une sur-représentation d'étudiants aux caractéristiques scolaires plus faibles, mais leurs résultats divergent sur la question du rôle de l'antenne sur la réussite universitaire. Sur ce point, certains travaux concluent à un effet plutôt négatif de l'antenne sur les parcours étudiants (Bourdon et al 1994), d'autres aboutissent à une meilleure réussite des étudiants du site délocalisé (Bernet, 2009 ; Erard & Guégnard, 2018). En montrant que les résultats des antennes sont parfois meilleurs, parfois moins bons qu'au sein de l'université mère, G. Felouzis (2001) défend qu'il est plus pertinent de faire référence à « un effet de site » ; l'antenne délocalisée n'ayant, à proprement parlé, pas d'effet mécanique favorable ou défavorable sur la réussite.

En 2018, la loi relative à l'orientation et à la réussite des étudiants (ORE) transforme le système d'accès à l'université. Adoptée afin d'apporter une réponse aux enjeux de l'orientation et de la réussite des étudiants, sa mise en œuvre dans les universités repose sur une procédure visant à examiner les dossiers scolaires des candidats. Désormais, *via* des commissions créées par filière, les universités classent les candidats, pour chaque formation, sur la base des attendus (nationaux complétés localement) jugés nécessaires pour réussir. Par ailleurs, un nouveau dispositif (Parcoursup) répartit les bacheliers dans les formations de l'enseignement supérieur en remplacement de l'ancienne plate-forme Admission post-bac (APB).

Cette « sélection¹ » du public étudiant a-t-elle des effets sur la population accueillie dans les antennes ? Cette

* Université Paul-Valéry Montpellier 3, Direction de l'évaluation et de l'aide au pilotage (DEvAP).

** Université Bordeaux Montaigne, Observatoire des étudiants.

*** Université de Bordeaux, Observatoire de la formation et de la vie universitaire (OFVU).

¹ Si officiellement il n'y a pas de sélection à l'entrée en licence, le classement des dossiers de candidatures et la mise en place de capacités d'accueil dans certaines filières font que des licences dites « non sélectives » peuvent, parfois, ne pas accueillir tous les

question est d'importance puisque, tout comme l'université mère, l'antenne peut dorénavant classer ses candidats par ordre de préférence. Il est donc hautement probable que la population accueillie dans les antennes soit de plus en plus comparable, scolairement et socialement, à la population des universités mères. En prolongement, il est aisé de questionner une éventuelle modification des effets de cette nouvelle population sur la réussite à l'université. En somme, la réussite a-t-elle évolué dans les antennes suite à la mise en place de la loi ORE ?

À partir des données Parcoursup et des fichiers SISE nationaux cryptés, la comparaison des promotions 2015 et 2018 montre une homogénéisation sociale et scolaire en cours des étudiants accueillis dans les antennes et universités mères, même si les antennes continuent globalement à jouer leur rôle de démocratisation de l'enseignement supérieur en termes d'accès facilité par la proximité (1). En revanche, ce rapprochement des caractéristiques ne semble pas conduire à un effet plus positif en 2018 qu'en 2015 des antennes sur la réussite étudiante mesurée à partir d'un suivi longitudinal des bacheliers entrés en licence (2).

Encadré 1 • Méthodologie

Les données utilisées dans le cadre de cette note sont issues des données SISE et Parcoursup. L'analyse repose sur un suivi longitudinal des inscrits en 2015 et 2018 construit à partir de l'exploitation des données SISE (système d'information sur le suivi de l'étudiant) qui recense les inscrits au 15 janvier de l'année universitaire :

- avant la mise en place de Parcoursup : suivi des néo bacheliers 2015 pendant 3 ans (2015-16, 2016-17 et 2017-18) ;
- après la mise en place de Parcoursup : suivi des néo bacheliers 2018 pendant 3 ans (2018-19, 2019-20 et 2020-21).

Ces données ont été complétées par des informations issues de Parcoursup (base de données 2018 disponible dans l'open data).

Afin de construire un champ d'observation le plus homogène possible, la population retenue dans les bases SISE répond aux critères suivants :

- nouveaux bacheliers hors double inscription en CPGE ;
- inscription dans une université qui dispose d'une antenne au moins (hors IDF² et hors DOM TOM). La notion d'antenne repose sur la nomenclature « nature de la composante » dans le fichier SISE « Antenne délocalisée UFR ou autre composante » ;
- sélection des inscrits dans les filières de licence dupliquées : ne sont conservés que les nouveaux bacheliers qui sont inscrits dans une filière présente à la fois dans l'université mère et dans l'antenne. L'échantillon est composé de 28 universités. Ce périmètre a été constitué à partir de la nomenclature des secteurs disciplinaires.

Les analyses issues de Parcoursup reposent sur le même principe :

- formations de type L1 ;
- filières (mentions) recodées en groupe disciplinaire ;
- filtre sur les universités présentes dans la première partie de l'enquête (duplication des mentions : site principal / antenne).

Après l'application de ces paramètres et le retraitement manuel des établissements, l'échantillon retenu est composé de 28 869 nouveaux bacheliers en 2015 et 32 350 en 2018. Dans les disciplines considérées, les antennes universitaires accueillent en moyenne 18 % de la population des nouveaux bacheliers (contre 10 % quand on ne réduit pas le périmètre aux disciplines dupliquées). Les établissements sont localisés dans 25 départements ; par ailleurs, les antennes sont implantées dans 40 communes et les universités mères dans 33 communes.

candidats qui en ont fait le vœu. En effet, les étudiants les moins bien classés ne recevront une proposition d'affectation que si les capacités d'accueil ne sont pas atteintes.

² L'exclusion de l'Île de France et des DOM-TOM du champ de l'étude est liée à la difficulté de repérer les antennes dans ces territoires.

1. Vers un rapprochement des populations étudiantes ?

Tout en favorisant l'accès à l'enseignement supérieur pour des bacheliers d'origine modeste, les antennes créent une université différente, plus typée pour accueillir l'afflux d'étudiants. L'offre de formation y est plus restreinte et les enseignants sont moins souvent en prise avec la recherche. Elles sont majoritairement ouvertes dans des villes plus petites, rurales ou industrielles (Felouzis, 2001). En période de forte augmentation du nombre de bacheliers, elles jouent pleinement leur rôle d'absorption des flux d'étudiants en proposant dans leur offre de formation les trois années du cycle licence. Sur la période récente, quels sont les domaines de formation les plus présents dans les antennes ?

1.1. Une offre de formation en évolution

La part du nombre de nouveaux bacheliers inscrits dans les antennes par discipline est relativement hétérogène. Si, en moyenne, elles accueillent 18 % des nouveaux bacheliers de notre périmètre, ce sont les filières STAPS et AES qui en accueillent le plus (26 %). En effet, ces deux filières sont surreprésentées dans les antennes. Ces résultats confirmant pour AES, par exemple, son rôle de filière de démocratisation de l'enseignement supérieur (Filion, 2010). Cette répartition reflète une stratégie propre à chaque université en termes de développement de son offre de formation sur chacun de ses sites, liée en particulier à la volonté de désengorger les filières à gros effectifs dans une période de forte augmentation des effectifs en première année de licence.

Au sein de chaque discipline, la part de nouveaux bacheliers accueillis en antenne a peu évolué entre 2015 et 2018.

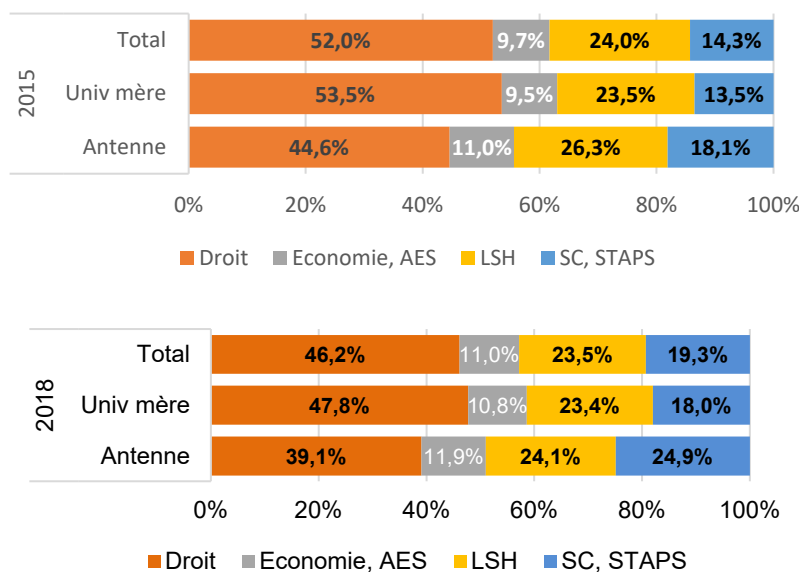
Tableau 1 • Évolution de la répartition des nouveaux bacheliers par groupe disciplinaire en antenne et en université mère (promotions 2015 et 2018)

	2015				2018			
	Antenne	Univ mère	Total	% antenne	Antenne	Univ mère	Total	% antenne
Droit	2 261	12 748	15 009	15%	2 351	12 580	14 931	16 %
<i>Droit, sciences politiques</i>	2 261	12 748	15 009	15%	2 351	12 580	14 931	16%
Économie, AES	557	2 253	2 810	20%	718	2 850	3 568	20 %
<i>Dont AES</i>	379	1 081	1 460	26%	484	1 355	1 839	26 %
Langues, lettres, sciences humaines (LSH)	1 331	5 593	6 924	19%	1 448	6 167	7 615	19 %
<i>Dont Langues</i>	716	2 865	3 581	20%	694	2 882	3 576	19 %
<i>Dont Sciences humaines et sociales</i>	433	2 008	2 441	18%	529	2 373	2 902	18 %
Sciences, STAPS (SC. STAPS)	916	3 210	4 126	22%	1 498	4 738	6 236	24 %
<i>STAPS</i>	686	2 039	2 725	25%	1 152	3 197	4 349	26 %
Total	5 065	23 804	28 869	18%	6 015	26 335	32 350	19 %

Source : SISE 2015 et 2018 avec retraitements, % en ligne

Toutefois, sur cette même période, à périmètre constant, la structure de notre échantillon s'est transformée : la part des effectifs de nouveaux bacheliers inscrits en droit diminue (- 5,8 points) au profit d'une augmentation des inscriptions en sciences, STAPS (+ 5,0 points). Au sein de ce groupe disciplinaire, la progression est plus marquée dans les antennes universitaires (+6,8 points contre 4,5 en université mère) et elle est principalement liée à l'évolution des effectifs inscrits en STAPS.

Graphique 1 • Evolution de la répartition des nouveaux bacheliers par groupe disciplinaire (promotions 2015 et 2018)



% en ligne

Lecture : en 2015, 53,5 % des nouveaux bacheliers inscrits dans une université mère sont inscrits en droit.

Source : SISE 2015 et 2018 avec retraitements

1.2. Une sélection différenciée selon les domaines

Les indicateurs construits à partir des données de Parcoursup apportent des éléments complémentaires pour caractériser notre échantillon.

Le taux de pression³ montre qu'en moyenne, il y a 1 place pour près de 5 candidatures (4,6 en antenne contre 5,0 en université mère). Au regard des groupes disciplinaires, c'est en éco gestion que la situation est la plus tendue avec près de 9 candidats par place contre moins de 4 candidats par place en lettres langues et arts. Toutefois, les analyses menées dans les universités⁴ illustrent les limites de cet indicateur comme révélateur d'une forte pression car comme les candidats ont la possibilité de faire jusqu'à 10 vœux sur Parcoursup un grand nombre d'entre eux ne transforment pas leur candidature en inscription.

Afin de mieux apprécier la tension existante sur certaines filières et de pouvoir tenir compte de la multiplicité des candidatures émises par un candidat unique, les analyses sont complétées par le taux de sélection⁵. Au fil des jours et face au renoncement des étudiants, l'université descend dans la liste des classés pour les appeler afin de remplir les promotions. S'il n'y a pas d'écarts entre les antennes et les universités mères, avec respectivement des taux de sélection de 80 et 81 %, il existe en revanche des différences plus importantes entre les domaines. C'est la filière éco gestion qui montre la plus grande sélectivité (62 %) et la filière sciences et techniques la plus faible (91 %). Par ailleurs, c'est pour AES que l'écart entre antennes et universités mères est le plus grand (10 points), il est beaucoup plus resserré pour les autres domaines.

Même pour les licences dites non sélectives, une forme de sélection se met peu à peu en place en raison de l'instauration de capacités d'accueil. Ces dernières apparaissent comme un facteur déterminant du caractère sélectif ou non de la formation (CDC 2020).

³ Rapport entre le nombre de candidatures et le nombre de places ouvertes.

⁴ Les bilans produits après la phase d'inscription entre le nombre de candidatures et le nombre d'inscrits illustrent cet écart en montrant les places encore disponibles au regard des capacités d'accueil affichées.

⁵ Rapport entre le rang du dernier appelé et le nombre total de candidats. Plus le ratio obtenu est faible, plus la formation est sélective car parmi les étudiants admis une forte proportion d'entre eux accepte la proposition.

Tableau 2 • Taux de pression et de sélection par type de site et domaine (promotion 2018)

	AES [7]	Droit [20]	Eco Gestion [5]	LLA [12]	SHS [9]	STAPS [8]	ST [4]	Total
Taux de pression								
Antenne	5,1	4,0	11,1	3,8	4,4	6	6,7	4,6
Univ mère	5,8	5,0	8,4	3,9	4,7	6	6,7	5,0
Total	5,6	4,8	8,8	3,9	4,6	6	6,7	4,9
Taux de sélection (en %)								
Antenne	81	85	60	79	85	85	90	80
Univ mère	91	82	62	83	82	84	91	81
Total	88	83	62	82	82	84	91	81

[x] rappel du nombre d'universités.

LLA : lettres langues arts.

ST : sciences et technologies.

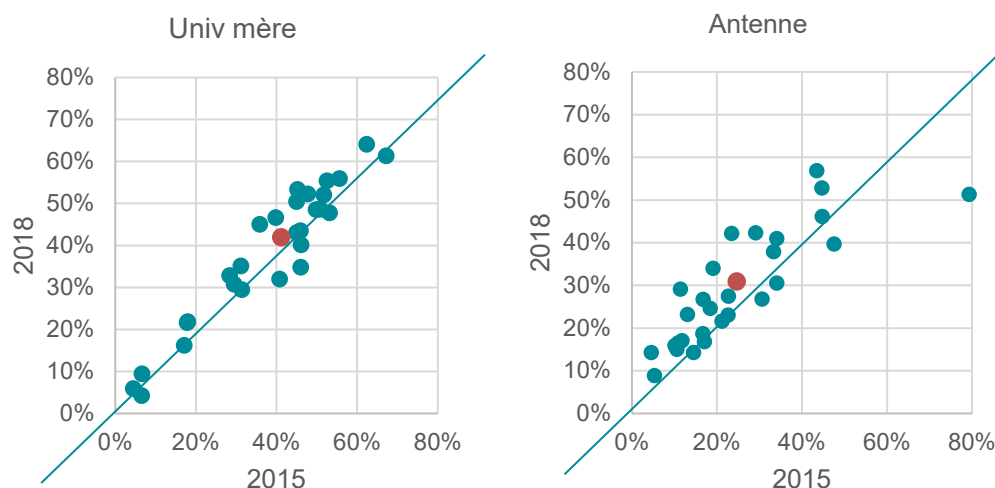
Source : Parcoursup 2018 – données retraitées.

1.3. Une mobilité géographique moins prononcée dans les antennes

En termes de **mobilité géographique**⁶, plus de 39 % des nouveaux bacheliers de nos deux promotions ont changé de département entre le baccalauréat et leur inscription en première année de licence. Ce taux atteint 28 % pour les effectifs inscrits dans les antennes et près de 42 % pour ceux qui sont en université mère. Si les antennes jouent pleinement leur rôle de site de proximité en permettant l'accès du plus grand nombre à l'enseignement supérieur, l'écart avec les universités mères se resserre. Le taux de mobilité augmente de 6,2 points (passant de 24,7 % à 30,9 % entre 2015 et 2018) pour les étudiants inscrits dans une antenne, alors qu'il reste relativement stable pour ceux qui sont inscrits dans une université mère (41 %).

Les nouveaux bacheliers inscrits dans une antenne demeurent significativement moins mobiles lors de leur entrée dans l'enseignement supérieur (écart de 11 points avec l'université mère).

Graphique 2 • Évolution de la part des bacheliers mobiles entre le département d'obtention du bac et le département du site d'études par université – comparaison par promotion et université



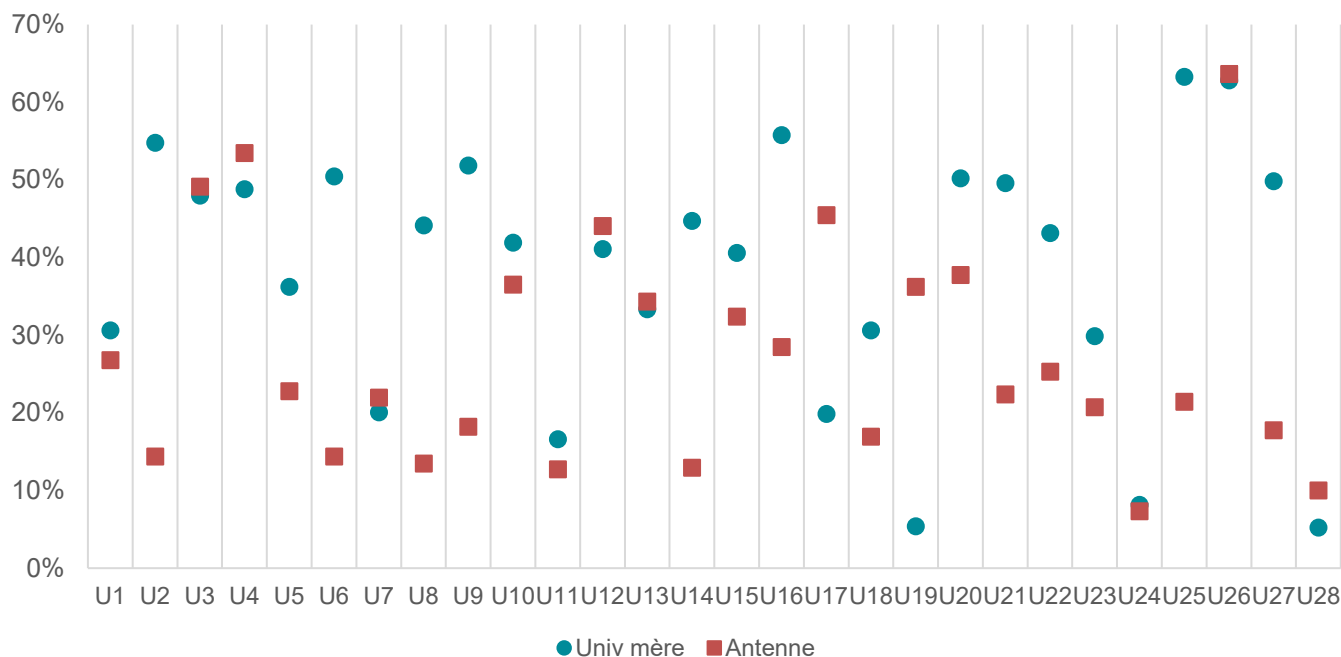
Source : SISE 2015 et 2018 avec retraitements.

Lecture : le point rouge représente la moyenne de l'échantillon pour 2015 et 2018 pour les universités mères (41,2 % et 41,9 %) et les antennes (24,7 % et 30,9 %). Un point à la gauche de la diagonale signifie une augmentation de la mobilité entre 2015 et 2018.

Ce schéma est dominant dans la majorité des sites universitaires étudiés ; seuls 5 d'entre eux montrent une mobilité nettement plus élevée pour les inscrits en antennes.

⁶ Dans le cadre de notre étude la mobilité géographique est mesurée à partir des données extraites de SISE : département d'obtention du bac / département du site d'études en L1. C'est une approche qui reste globale et parfois biaisée compte tenu de certains découpages administratifs.

Graphique 3 • Part des étudiants mobiles entre le département d'obtention du bac et le département de la première année de licence par université (promotion 2018, en %)



Source : SISE 2018 avec retraitements.

Lecture : pour chaque université de notre échantillon (Ux), sont représentés les taux de mobilité en université mère (rond) et en antenne (carré).

La moindre mobilité des étudiants des antennes s'explique de plusieurs façons comme l'illustrent les résultats des enquêtes menées par les universités de Paul-Valéry Montpellier 3, Bordeaux et Bordeaux Montaigne. D'une part, l'existence de cette offre de formation de proximité limite les besoins de migrations vers les métropoles pour s'inscrire dans l'enseignement supérieur ; d'autre part, opter pour la proximité peut être liée à la crainte du futur étudiant de poursuivre ses études dans un lieu inconnu ou le signe d'une forme de renoncement lié à des contraintes financières. En effet, rester au domicile familial limite les coûts liés aux déplacements quotidiens, moyens de transport ou logement. Cependant, l'offre de formation de proximité étant assez restreinte, il est fréquent que l'orientation vers ces filières se fasse par défaut. Ce choix contraint pèse sur les motivations et en prolongement sur la réussite universitaire.

1.4. Des inscrits dans les antennes au capital scolaire et social de moins en moins défavorable

Les données disponibles dans SISE permettent d'analyser les caractéristiques sociodémographiques des nouveaux bacheliers : ont-elles évolué entre les deux promotions ? Quelles sont celles qui pourraient avoir un impact sur la réussite ? La composition sociale de la population s'est-elle transformée ? Existe-t-il des différences entre les grands champs disciplinaires, entre les antennes et les universités mères ? La mise en œuvre de la loi ORE impacte-t-elle certaines évolutions ?

1.4.1. Des bacheliers mieux armés pour réussir à l'université

Parmi ces données, les caractéristiques scolaires sont des variables fréquemment mobilisées par les universités dans le cadre de l'analyse de la réussite : âge d'obtention du bac, série / groupe de baccalauréats, mention obtenue sont autant de facteurs pris en compte simultanément ou non et qui hiérarchisent les performances à l'issue de la première année passée à l'université (Morlaix & Suchaut, 2012).

En 2018, 81 % des nouveaux bacheliers de notre échantillon ont obtenu leur baccalauréat en avance ou à l'heure, soit 6,6 points de plus qu'en 2015. Ce rajeunissement, signe d'un moindre redoublement dans le

primaire et le secondaire, est légèrement plus marqué dans les antennes.

Tableau 3 • Évolution de la répartition des bacheliers selon l'âge au bac (promotions 2015 et 2018, en %)

	2015					2018				
	Univ mère		Antenne		Total	Univ mère		Antenne		Total
	%		%			%		%		
En avance / à l'heure	74,9		72,0		74,4	81,4		79,4		81,0
Retard 1 an	19,9		21,8	(**+)	20,2	15,1		16,6	(**+)	15,4
Retard 2 ans et plus	5,2		6,2	(**+)	5,4	3,5		4,0		3,6

% en colonne

Significativité : 0,1 (*), 0,05(**), 0,01 (***). Le signe indique si la relation est positive ou négative.

Lecture : 74,9 % des nouveaux bacheliers inscrits dans une université mère en 2015 ont obtenu le bac en avance / à l'heure

Source : SISE 2015 et 2018 avec retraitements.

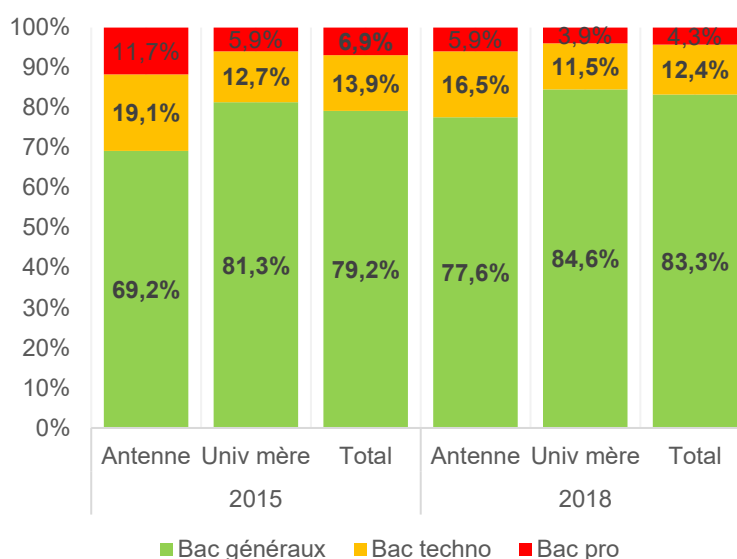
Concernant les groupes de baccalauréats, entre les 2 promotions, la part des bacheliers généraux a progressé de 4,1 points au détriment des bacheliers technologiques (- 1,5 point) mais surtout des bacheliers professionnels (- 2,6 points). Compte tenu des effectifs, ce sont surtout les antennes qui ont connu une forte évolution de la structure de leurs bacheliers : + 8,4 points pour les bacheliers généraux contre - 2,6 points pour les bacheliers technologiques et -5,8 points pour les bacheliers professionnels.

Cette évolution suit la tendance nationale. En effet, la part des bacheliers professionnels qui s'inscrivent à l'université baisse progressivement entre 2015 et 2018 (passant de 8,3 à 5,9 %) et se poursuit au-delà malgré l'augmentation de leur taux de poursuite d'études qui atteint 39,5 % de la cohorte en 2018 sous l'effet principalement du développement de quotas d'admission en STS (RERS 2022).

La diminution de l'accès des bacheliers technologiques et professionnels à l'université apparaît comme l'une des conséquences de l'instauration de capacités d'accueil en première année de licence et la mise en place dans Parcoursup d'« attendus ». Ces réformes portées par la loi ORE dissuadent un certain nombre de lycéens, tout particulièrement les moins dotés en capital scolaire, de s'inscrire dans des cursus dans lesquels ils ont peu de chance de réussir⁷. Par ailleurs, le classement des dossiers lors des phases d'admission relègue en fin de classement les bacheliers pour lesquels la cohérence entre d'une part leur projet de formation, les acquis de leur formation ou leurs compétences et, d'autre part les caractéristiques de la formation ne sont pas assurés. Enfin, certains critères d'appréciation des dossiers matérialisés par les notes de premières, de terminale ou lettre de motivation sont susceptibles de favoriser une forme d'auto-sélection des candidats.

Malgré cette évolution, en 2018, la part des nouveaux bacheliers titulaires de bac technologique (principalement STMG) ou professionnel reste plus élevée chez les étudiants des antennes avec respectivement un écart de + 5 points et + 2 points. A l'inverse, la part des bacheliers généraux est inférieure de 7 points. Dans cette catégorie, ce sont principalement les bacheliers économiques qui sont moins présents dans les antennes.

⁷ Pour rappel le taux de passage de L1 en L2 pour la cohorte 2018 atteint 6,8 % pour les bacheliers professionnels contre près de 50 % pour les bacheliers généraux (MESRI-SIES 2020).

Graphique 4 • Évolution de la répartition des promotions selon le groupe de baccalauréats (promotions 2015 et 2018, %)

% en colonne

Lecture : 69,2 % des nouveaux bacheliers inscrits dans une antenne sont titulaires d'un bac général en 2015.

Source : SISE 2015 et 2018 avec retraitements

En complément du groupe de bacs, la mention obtenue au bac est aussi un signal de hiérarchisation universitaire. Pour la promotion 2018, la part des néobacheliers (tous bacs confondus) ayant accepté la proposition de l'établissement avec une mention « bien » ou « très bien » atteint en moyenne 20,9 %. Elle est plus faible dans les antennes (17,9 % contre 21,7 % dans les sites principaux). Cette hiérarchie se vérifie pour tous les groupes disciplinaires excepté le groupe économie-gestion. Par ailleurs, sur l'ensemble de notre échantillon, la part des nouveaux bacheliers avec mention « très bien » ou « bien » est plus élevée que celle de l'université mère dans seulement quatre antennes.

Tableau 4 • Taux de bacheliers admis en L1 avec mention B ou TB (promotion 2018, en %)

	AES [7]	Droit [20]	Eco Gestion [5]	LLA [12]	SHS [9]	STAPS [8]	ST [4]	Total
Antenne	4,8	19,1	27,2	16,6	15,0	8,0	11,4	17,9
Univ mère	8,9	27,1	23,0	19,4	19,4	13,4	21,7	21,7
Total	7,8	25,8	23,6	18,9	18,4	11,9	19,7	20,9

[x] rappel du nombre d'universités.

Source : Parcoursup 2018 – données retraitées.

1.4.2. Des caractéristiques sociales plus favorables

Au-delà des données sur la scolarité antérieure, les travaux qui analysent les déterminants de la réussite à l'université mobilisent très souvent l'origine sociale, un marqueur fort des conditions d'études et parcours universitaires. En effet, les étudiants issus de milieux aisés sont proportionnellement plus nombreux à être titulaires d'un diplôme du supérieur : 66 % des enfants de cadres, professions intermédiaires ou indépendants sont diplômés du supérieur contre 33 % des enfants d'ouvriers ou d'employés (MESRI-SIES 2021).

La répartition des néobacheliers de notre échantillon montre que la part des enfants d'agriculteurs, d'employés, d'ouvriers est très significativement plus élevée dans les antennes et cela pour les deux promotions ; à l'inverse, on y accueille moins d'enfants de cadres. Une situation qui, à sa manière, illustre leur rôle d'ouverture sociale de l'enseignement supérieur. L'utilisation de l'indice de position sociale (IPS) complète ces données (cf. Encadré 2). Il permet de prendre en compte le capital (économique, éducatif, culturel), mais

aussi les pratiques et les attitudes qui influencent les étudiants, à la fois lors de leur choix d'orientation post-bac et tout au long de leur cursus universitaire. Appliqué à notre échantillon, l'IPS moyen reproduit l'écart entre université mère et antenne (plus de 6 points séparent les deux structures) et il augmente de 1,7 point entre 2015 et 2018. Cette évolution illustre un léger glissement de l'origine sociale des néobacheliers : ils sont plus souvent enfants de cadres, de professions intermédiaires et moins souvent enfants d'ouvriers ; une tendance plus marquée dans les antennes.

Encadré 2 • L'indice de position sociale (IPS)

L'indice de position sociale (IPS) a été développé par la Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (DEPP) du ministère de l'Éducation nationale afin de renforcer les données relatives au statut social de l'élève (Rocher 2016). Cet indice permet d'attribuer une valeur quantitative à chaque profession et catégorie socioprofessionnelle (PCS) et résume le capital social, économique et culturel de la famille dans le rapport de l'élève à l'école. La valeur de l'IPS est d'autant plus élevée que la PCS est considérée comme favorable à la réussite scolaire de l'élève.

Tableau 5 • Evolution de l'indice de position sociale moyen (promotions 2015 et 2018)

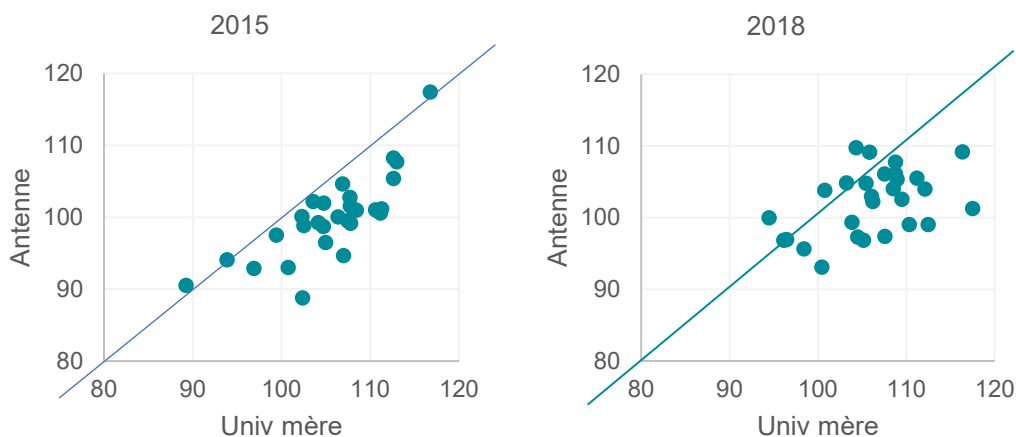
	2015	2018	Écart entre 2015 et 2018
Univ mère	106,6	108,3	1,7
Antenne	100,0	102,0	2,0
Total	105,4	107,1	1,7
Écart Univ mère / Antenne	+6,6	+6,3	-0,3

Valeur de l'IPS Min : 48 / Max : 159

Source : SISE 2015 et 2018 avec retraitements

La répartition des différents sites universitaires, selon l'évolution de leur IPS entre 2015 et 2018, montre d'une part, une forte hétérogénéité de l'échantillon et d'autre part, une faible diminution de l'écart entre université mère et antenne. Ceci confirmerait ainsi le rôle positif des antennes dans la lutte contre la ségrégation sociale (Avouac & Harari-Kermadec, 2021) Enfin, l'IPS des universités mères est toujours supérieur à celui des antennes sauf pour 3 universités en 2015 et 7 en 2018. Par ailleurs, appliqué à chaque type de baccalauréats, l'IPS des étudiants inscrits en université mère est aussi toujours supérieur à celui des antennes, excepté pour les bacs professionnels.

Graphique 5 • Evolution de l'indice de position sociale par université et type de site (2015 et 2018)



Source : SISE 2015 et 2018 avec retraitements

Lecture : quelle que soit l'année observée, un point à la droite de la diagonale signifie pour un site universitaire un IPS supérieur pour l'université mère.

L'évolution observée entre 2015 et 2018 montre que les nouveaux bacheliers qui accèdent à l'université en 2018 sont mieux dotés en capital scolaire et social. Ces mécanismes ont un effet plus marqué dans les antennes : on y trouve moins de bacheliers technologiques et professionnels et plus d'étudiants issus de catégories sociales plus favorisées. De façon mécanique, les écarts avec les universités mères se réduisent. Mais cette tendance a-t-elle des effets sur la réussite en licence ?

2. Les antennes comme aide à la réussite ?

Globalement, les différentes études menées depuis le début des années 2000 ne démontrent pas toujours un effet positif de l'antenne sur la réussite universitaire. Pourtant, les conditions d'études favorables (proximité avec les enseignants, encadrement plus important, accès facilité à l'information et à l'administration...), proches d'une « logique de lycée » (Felouzis 2001), devraient aider la réussite des étudiants dans les antennes. La dernière étude d'Evrard et Guégnard en 2018 sur les étudiants de STAPS au Creusot, dans une logique de non-sélection, atteste de l'importance de ces conditions d'études dans les sites délocalisés. Cependant, l'ensemble de ces études se limite à un secteur disciplinaire dans un établissement, ce qui empêche la généralisation des conclusions. En prolongement, et du fait de l'homogénéisation des publics accueillis entre les antennes et les universités mères, nous pouvons toutefois nous demander si cette tendance a des effets sur la réussite.

Afin d'isoler l'effet propre de l'antenne, nous avons ainsi mené des analyses descriptives, suivies de régressions logistiques. Le faible effet de l'antenne sur la réussite nous a amené à faire l'hypothèse qu'il existait différents types d'antennes, en termes d'offre de formation et d'étudiants accueillis. C'est pourquoi, nous avons réalisé une typologie des étudiants inscrits afin de vérifier si, effectivement, certains types d'antennes pouvaient avoir un effet sur la réussite universitaire.

2.1. Des effets limités des antennes sur la réussite et les parcours des étudiants

Depuis la loi ORE, la notion de réussite fait l'objet de nombreuses discussions, comme en attestent les rapports de l'IGESR publiés en 2021 : la volonté de personnaliser et d'individualiser les parcours des étudiants en licence rend difficile la production annuelle de statistiques. Seuls les suivis de cohortes permettront de calculer un taux d'obtention du diplôme, notamment via le rythme d'acquisition des crédits ECTS (European Credits Tranfert System). Nous faisons, en effet, le constat que les données disponibles pour mesurer la progression de l'étudiant dans un diplôme font, aujourd'hui encore, largement défaut. Aussi, dans la suite de notre étude, nous utilisons trois indicateurs permettant d'estimer la réussite en licence des néobacheliers en antenne et en université mère : l'accès en deuxième année de licence (L2) en un ou deux ans, l'accès en troisième année de licence (L3) en deux ans et la sortie de l'université au terme d'un an.

Globalement, à périmètre constant, les taux d'accès en L2 des néobacheliers entrés en première année de licence (L1) sont plus faibles pour les étudiants inscrits dans les antennes que ceux inscrits en université mère. Même si nous constatons une augmentation de l'accès en L2 en un an, l'écart entre les antennes et l'université mère reste le même. En affinant l'analyse, sur les parcours au sein de la licence, le taux d'accès en L3 en deux ans couplé au taux de sortie de l'université au terme d'un an montre que les antennes ne participent pas davantage à la réussite des étudiants que les universités mères. Alors qu'il n'existait pas de différence en 2015 (31 %), l'accès en L3 en deux ans a globalement progressé, mais davantage en universités mères (38 % vs 36 %). De plus, les néobacheliers des antennes sont systématiquement et proportionnellement plus nombreux à sortir de l'université au bout d'un an, et ce, quelle que soit la promotion.

Tableau 6 • Évolution des taux d'accès et taux de sortie par promotion et composante (en %)

	Université mère		Antenne	
	2015	2018	2015	2018
Taux d'accès en L2 global	55	61	49	56
Taux d'accès en L3 en 2 ans	31	38	31	36
Taux de sortie au bout d'1 an	23	21	30	26

Source : SISE 2015 à 2020 avec retraitements.

Contrairement aux résultats généraux, les taux d'accès en L3 divergent pour certains types de baccalauréat et certaines disciplines. En 2015, les antennes semblent plus efficaces à faire réussir les bacheliers généraux que les bacheliers technologiques ou professionnels. C'est moins le cas pour la promotion 2018, promotion pour laquelle le rôle positif de l'antenne semble se réduire. Concernant la discipline d'entrée en licence, le rôle positif de l'antenne s'observe en STAPS et, dans une moindre mesure, en Sciences Humaines et Sociales pour les deux promotions. Pour les néobacheliers inscrits en Arts, Lettres et Langues en 2015, l'effet positif de l'antenne ne perdure pas pour les néobacheliers 2018.

Tableau 7 • Évolution du taux d'accès en L3 en 2 ans par discipline et type de baccalauréat (en %)

		2015	2018
AES	Univ mère	21	28
	Antenne	18	29
ALL	Univ mère	31	37
	Antenne	34	35
Droit	Univ mère	30	38
	Antenne	29	33
Eco-gestion	Univ mère	37	44
	Antenne	29	35
SHS	Univ mère	41	43
	Antenne	42	44
STAPS	Univ mère	30	41
	Antenne	38	44
STS	Univ mère	33	38
	Antenne	20	28

		2015	2018
ES	Univ mère	36	43
	Antenne	41	43
L	Univ mère	30	35
	Antenne	34	32
S	Univ mère	46	52
	Antenne	50	53
Techno	Univ mère	6	9
	Antenne	7	11
Pro	Univ mère	2	4
	Antenne	3	4

Source : SISE 2015 à 2020 avec retraitements.

Afin de vérifier un éventuel effet des antennes sur le parcours et la réussite des étudiants, nous avons réalisé des régressions logistiques avec les critères suivants : le sexe, l'âge au bac, le type de bac, l'origine sociale, le type de composante, la mobilité postbac et la discipline. Les fichiers ne permettent malheureusement pas de disposer de la mention au baccalauréat.

Globalement, il apparaît que l'antenne n'a pas d'effet positif sur la réussite des étudiants en licence par rapport à ceux de l'université mère (à périmètre constant). Le seul effet positif porte sur l'accès en L3 en deux ans pour la promotion 2015, effet qui ne perdure pas pour la cohorte 2018. En revanche, être inscrit en première année en antenne augmente la probabilité de quitter l'université au terme d'une année.

Tableau 8 • Probabilité d'accéder à une L2 en 1 ou 2 ans, à une L3 en 2 ans et de quitter l'université au bout d'1 an

		Probabilité d'accéder à une L2		Probabilité d'accéder à une L3		Probabilité de sortir au bout d'un an	
		2015	2018	2015	2018	2015	2018
Sexe	Homme	Ref					
	Femme	+++	+++	+++	+++	---	---
Age au bac	À l'heure	Ref					
	En avance	+++	+++	+++	+++	---	---
	En retard	---	---	---	---	+++	+++
Type de bac	S	Ref					
	ES	+++	+++	+++	+++	---	---
	L	+++	+++	+++	+++	---	---
	Bac techno	---	---	---	---	+++	+++
	Bac pro	---	---	---	---	+++	+++
PCS	Très favorisé	Ref					
	Favorisé	+++		+++	+++	+++	
	Moyenne				--		+++
	Modeste	---	---	---	---	-	
Composante	Université mère	Ref					
	Antenne			+++		+	+++
Mobilité postbac	Non	Ref					
	Oui					---	---
Discipline	Droit	Ref					
	AES	---	---	--	--	+++	+++
	ALL	++		+++	+++		++
	SHS	+++	+++	+++	+++	---	---
	Sciences éco	+++	+++	+++	+++		
	STAPS		+++				---
	ST	---	+++	---	---	+++	

Significativité : 0,1 (*), 0,05(**), 0,01 (***). Le signe indique si la relation est positive ou négative.

Source : SISE 2015 à 2020 avec retraitements.

Pourtant, ces résultats globaux cachent probablement des différences plus marquées en fonction des types de populations accueillies. Aussi, nous avons cherché à classifier les étudiants en fonction de leurs caractéristiques sociodémographiques et scolaires, ceci afin de mesurer l'effet de l'antenne sur la réussite et leur parcours au regard du public accueilli.

2.2. Un effet positif de l'antenne pour les étudiants les mieux dotés

Afin d'étudier la réussite comparée entre les universités mères et les antennes, à secteur disciplinaire équivalent, une typologie sur les caractéristiques des étudiants accueillis a été réalisée à partir d'une analyse en correspondances multiples et d'une classification ascendante hiérarchique. Les variables utilisées dans la classification sont les suivantes : le sexe, le type de bac, l'âge au bac, la mobilité entre le département du bac et le département d'inscription en première année, l'indice de position sociale regroupé et la discipline SISE.

Quatre classes d'étudiants intègrent une L1, à périmètre identique :

- la première classe d'étudiants, représentant 44 % de l'effectif du périmètre, est très féminine (90 %), composée de bacheliers littéraires (40 %) et économiques et sociales (53 %) à l'heure (83 %), inscrits majoritairement en 1^{ère} année de licence de droit (63 %) et d'arts-lettres-langues (22 %). Ce sont des étudiants qui se répartissent de manière égale dans les 4 catégories sociales (modeste, moyenne, favorisée et très favorisée) ;
- la deuxième classe d'étudiants (22 %) est majoritairement masculine (55 %), regroupant des bacheliers économiques et sociales (51 %) et scientifiques (37 %), ayant eu leur bac à l'heure (83 %) inscrits majoritairement en L1 de droit (61 %) et d'économie (11 %). Ils sont d'origine très favorisée ou favorisée (69 %) ;

- la troisième classe (16 %) est très masculine (69 %), titulaire d'un bac S (83 %) obtenu à l'heure (88 %) inscrits en L1 STAPS (42%) et L1 STS (29 %). Ils sont d'origine sociale très favorisée (44 %) et favorisée (30 %) ;
- la quatrième classe (8 %) est très masculine (62 %), titulaire d'un bac technologique (45 %) ou professionnel (29 %), obtenu en retard (70 %) surreprésentés en L1 de STAPS (21 %) et d'AES (16 %). Leur origine sociale est modeste (43 %) et moyenne (29 %). Ils sont caractérisés par une surreprésentation dans l'absence de mobilité entre le département du bac et de la L1 (69 %).

Au regard de la promotion et de la composante, la répartition par classe d'étudiants montre globalement une diminution, entre 2015 et 2018, de la proportion d'étudiants de la classe 4 à l'université mère et en antenne au profit du groupe des bacheliers scientifiques favorisés inscrits en L1 STAPS et STS. Cette baisse est plus importante en antenne. Ces deux résultats confirment, d'une part, la sélectivité accrue en première année de licence, et d'autre part, l'accentuation de ce mouvement dans les antennes par rapport aux universités mères depuis la mise en place de Parcoursup. La répartition des deux autres groupes n'évolue que faiblement entre les deux promotions.

Tableau 9 • Répartition de la typologie par promotion et composante (en %)

		Classe 1 : bacheliers L et ES inscrits en L1 de droit et ALL	Classe 2 : bacheliers ES favorisés en L1 de droit et d'économie	Classe 3 : bacheliers scientifiques favorisés inscrits en L1 STAPS et STS	Classe 4 : bacheliers techno ou pro d'origine modeste inscrits en L1 STAPS et AES	Total
Promo 2015	Université mère	46	23	13	18	82
	Antenne	40	20	12	28	18
	Ensemble 2015	45	22	13	20	
Promo 2018	Université mère	44	23	18	15	81
	Antenne	40	20	19	21	19
	Ensemble 2018	43	23	18	16	
Ensemble		44%	22	16	18	

Source : SISE 2015 à 2020 avec retraitements

Quelle que soit la population accueillie dans les antennes, le taux d'accès en L2 en un ou deux ans est inférieur à celui des universités mères à l'exception de celui des bacheliers scientifiques favorisés inscrits en L1 STAPS ou STS en 2015. Au regard du taux d'accès en L3 en 2 ans, les antennes jouent un rôle positif pour la même catégorie de population mais principalement en 2015. Evrard et Guégnard avaient déjà constaté que « *les enfants de cadres sont donc les premiers à bénéficier des modalités d'encadrements spécifiques à l'antenne, même si cette logique de proximité facilitant la transition entre le lycée et l'université profite aussi aux étudiants d'origine moins favorisée* ». Enfin, la proportion d'étudiants des antennes qui quittent l'université au bout d'un an est systématiquement supérieure à celle des universités mères à l'exception des bacheliers scientifiques favorisés inscrits en L1 STAPS ou STS pour lesquels les taux sont identiques entre l'antenne et l'université mère.

En conclusion, faire émerger un effet positif de l'antenne sur les parcours et la réussite des étudiants, avant ou après Parcoursup, s'avère difficile. Il existe bien des populations qui bénéficient de l'apport des conditions d'études dans les antennes, mais il s'agit d'étudiants disposant d'un capital social et scolaire favorable ou inscrits dans des disciplines spécifiques comme STAPS.

Tableau 10 • Indicateurs de réussite par type d'étudiants accueillis (en %)

		Bacheliers L et ES inscrits en L1 de droit et ALL	Bacheliers ES favorisés en L1 de droit et d'économie	Bacheliers scientifiques favorisés inscrits en L1 STAPS et STS	Bacheliers techno ou pro d'origine modeste inscrits en L1 STAPS et AES	
Taux d'accès en L2 en 1 ou 2 ans	Promo 2015	Université mère	60	62	69	22
		Antenne	60	56	72	18
	Ensemble 2015		60	61	70	21
	Promo 2018	Université mère	65	66	72	28
		Antenne	61	62	73	28
	Ensemble 2018		64	65	72	28
Taux d'accès en L3 en 2 ans	Promo 2015	Université mère	34	37	43	8
		Antenne	39	36	48	8
	Ensemble 2015		35	37	44	8
	Promo 2018	Université mère	41	43	49	12
		Antenne	38	42	51	13
	Ensemble 2018		40	43	49	12
Taux de sortie au bout d'1 an	Promo 2015	Université mère	19	18	16	46
		Antenne	21	25	16	52
	Ensemble 2015		19	19	16	47
	Promo 2018	Université mère	18	18	13	44
		Antenne	23	23	13	47
	Ensemble 2018		19	19	13	45

Des tests du χ^2 ont été réalisés et montrent la significativité à 0,01 de tous les croisements.

Source : SISE 2015 à 2020 avec retraitements.

Conclusion

La mise en place de la loi ORE conduit à un changement de structure de la population en première année de licence (MESRI 2020). Ce constat est d'autant plus observable dans les antennes universitaires et aboutit à un rapprochement des caractéristiques des populations accueillies entre les antennes et les universités mères à périmètre constant. L'introduction des capacités d'accueil en première année de licence, concomitante à un changement de l'offre de formation dans certaines antennes, transforme le public avec moins de bacheliers professionnels, plus d'étudiants avec mention au bac et moins d'étudiants d'origine populaire.

Cette homogénéisation des étudiants ne semble pas avoir plus d'effet qu'auparavant sur la réussite des étudiants en antenne si ce n'est sur le public très spécifique des bacheliers scientifiques d'origine favorisée inscrits en L1 STAPS et STS qui bénéficient de modalités pédagogiques propres à ces sites délocalisés. Transposée à l'échelle nationale, notre étude corrobore ainsi les résultats de recherches menées au début des années 2000 sur des filières et des sites délocalisés spécifiques qui montraient qu'il était difficile de conclure à un effet positif global des antennes sur la réussite étudiante en licence. Néanmoins, l'impossibilité d'accéder à des données sur les taux d'encadrement des étudiants, sur les moyens financiers alloués ou encore sur la mention au baccalauréat ou les vœux d'APB 2015 apporte des limites non négligeables à l'étude.

Cependant, si les populations étudiantes tendent à s'harmoniser entre antennes et universités mères, l'objectif de démocratisation de l'accès à l'enseignement supérieur et d'aménagement du territoire porté initialement par les antennes universitaires perdure. La proportion de bacheliers d'origine populaire y est supérieure tout comme la proportion de bacheliers technologiques ou professionnels, sans mention. Pourtant, alors que le développement de sites universitaires dans des villes moyennes était porté au début des années 2000, la tutelle ministérielle semble les délaissier. En effet, depuis une quinzaine d'années dans un contexte de fusions d'universités, de développement de pôles d'excellence et de concurrences nationales et internationales, les moyens alloués aux universités ne couvrent pas les coûts additionnels générés par ces structures. Ils sont le plus souvent compensés par un soutien des collectivités territoriales qui reconnaissent dans ces implantations un facteur de développement local à la fois économique, social et culturel (CDC, 2023).

La hausse de la pression immobilière dans les métropoles et ses effets sur la précarité étudiante, les nouvelles pédagogies portées par le développement du numérique ou encore l'importance des questions environnementales sont autant d'atouts pour renforcer les sites délocalisés dans les villes moyennes. Dans ce contexte, de nombreuses antennes se sont saisies de la mise en place de la labellisation « campus connecté » depuis 2019. Ce nouveau dispositif doit permettre, à un nouveau public, l'accès à l'enseignement supérieur en offrant des formations (pas nécessairement universitaire) à distance, des lieux d'accueil et un tutorat. Sera-t-il un moyen pour redynamiser les antennes universitaires ? Les travaux à venir devraient nous permettre d'élaborer des éléments de réponse en ce sens.

Bibliographie

- Annoot, E., Bobineau, C., Daverne-Bailly, C., Dubois, E., Piot, T. & Vari, J. (2019). Politiques, pratiques et dispositifs d'aide à la réussite pour les étudiants des premiers cycles à l'université : bilan et perspectives. Paris : Cnesco.
- Avouac, R. & Harari-Kermadec, H (2021). L'université française, lieu de brassage ou de ségrégation sociale ? Mesure de la polarisation du système universitaire français (2007-2015). *Économie et statistique*, 528-529.
- Beaud, O., Vatin, F. (2018). Orientation et réussite des étudiants. Une nouvelle loi pour les universités. *Commentaire*, 163, 687-698.
- Bernet, E. (2009). Antennes universitaires : quels effets sur les parcours étudiants ? Le cas de la filière AES au Creusot. *Carrefours de l'éducation*, 27, 131-152.
- Bourdon J., Duru-Bellat, M., Jarousse, J.-P., Peyron, C. & Rapiou, M.-T. (1994). Délocalisations universitaires. Le cas de Nevers. *Annales de la recherche urbaine*, 62-63, 99-112.
- Cour des comptes (2020). *Un premier bilan de l'accès à l'enseignement supérieur dans le cadre de la loi Orientation et réussite des étudiants*.
- Cour des comptes (2023). *Universités et territoires*.
- Érard, C., Guégnard, C. & Murdoch, J. (2016). Étudiants en STAPS, les territoires de la réussite. In S. Landrier, P. Cordazzo & C. Guégnard, *Études, galères et réussites : conditions de vie et parcours à l'université* (p. 43-62). Paris : La documentation française/INJEP.
- Érard, C. & Guégnard, C. (2018). Étudiants en STAPS à l'université de Bourgogne : un derby en faveur du « petit poucet ? ». Dans INED, *Comment se fabriquent des offres scolaires inégales* (p. 39-54). Paris : INED, coll. « Document de travail » (n° 241).
- Felouzis, G. (2001). Les délocalisations universitaires et la démocratisation de l'enseignement supérieur. *Revue française de pédagogie*, 136, 53-63.
- Felouzis, G. (2006). Attractivité et différenciation des sites universitaires : une analyse de cas en Aquitaine. *Revue française de pédagogie*, 156, 101-116.
- Filhon, A. (2010). La première année en filière administration économique et sociale : motivations, abandons et attentes des étudiants. *Formation Emploi*, 111, 19-33.
- IGESR (2021). *Mesure de la réussite en licence au regard de la mise en œuvre de la loi ORE. Une approche par les crédits ECTS. Volet 1*. IGESR (n° 2021-04, janvier).
- IGESR (2021). *Mesure de la réussite en licence au regard de la mise en œuvre de la loi ORE. Une approche par les crédits ECTS. Volet 2*. IGESR (n° 2021-78, avril).

Levy, R., Soldano, C. (2015). Quelles particularités des pratiques d'enseignement supérieur et de recherche dans les sites universitaires de villes moyennes (SUVM) ? Dans R. Levy *et al.*, *L'université et ses territoires* (p. 13-32). Grenoble : presses universitaires de Grenoble, coll. « Libres cours Politique ».

MENJ (2022). *Repères et références statistiques 2022*.

MESRI-SIES (2014). La réussite des étudiants selon les difficultés financières et la perception d'une allocation d'études. *Note d'information*, 14.05.

MESRI-SIES (2020). Réussite et assiduité en 1re année de licence : impact de la loi ORE, nouveaux indicateurs. *Note d'information*, 20.16.

MESRI-SIES (2021). Parcours et réussite en licence : les résultats de la session 2020. *Note Flash*, 24-11/2021.

Morlaix, S. & Suchaut, B. (2012). Les déterminants sociaux, scolaires et cognitifs de la réussite en première année universitaire. *Revue française de pédagogie*, 180, 77-94.

Prieur, A. & Caro, P. (1999). Les délocalisations universitaires, un espoir de justice sociale dans l'enseignement supérieur. *Images de Franche-Comté*, 19, 6-9 (HAL Id : hal-01006682).

Rocher, T. (2016). Construction d'un indice de position sociale des élèves. *Éducation & formations*, 90, 5-27.

Transformation des DUT en BUT : quel impact sur les candidatures des lycéens et la sélection des établissements ?

Cécile Gautier*

Introduction

Les diplômes universitaires de technologies (DUT) ont été mis en place dans les années 1960 pour répondre à la demande des entreprises et des administrations d'avoir une main d'œuvre qualifiée d'un diplôme d'enseignement supérieur dans un contexte de développement des industries et des services¹. Un rapport de l'IGEN-IGAENR de 2015² rappelle que cette filière courte de l'enseignement supérieur est censée constituer l'une des voies privilégiées pour les bacheliers technologiques, en complément des brevets de technicien supérieur (BTS). De façon moins explicite, favoriser l'orientation des bacheliers technologiques vers les instituts universitaires de technologies (IUT) est aussi un moyen d'écarter ce public des licences générales et d'ainsi réduire leur échec à l'université ; une logique préventive décrite par Bodin et Orange pour caractériser les politiques publiques (2019). Et cette volonté politique s'est déjà maintes fois illustrée. Ainsi, le décret du 17 mars 2008³ entérine, comme cela avait été fait pour les BTS, l'admission de droit en IUT des élèves ayant obtenu une mention « très bien » ou « bien » au bac technologique et dont le champ professionnel est en cohérence avec le département d'IUT demandé. En 2013, la loi Fioraso⁴ relative à l'enseignement supérieur et à la recherche rappelle que les DUT s'adressent aux bacheliers technologiques et annonce la mise en place de seuils minimaux d'accueil en première année afin d'atteindre l'objectif d'environ 35 % à 40 % de ce public dans ces filières. Ces quotas deviennent ensuite imposés localement : la ministre de l'Éducation nationale annonce en février 2016 qu'elle demandera aux recteurs de fixer ces quotas minimaux pour chaque IUT par arrêté, mais les moyens pour y parvenir ne sont pas explicités.

S'en suivent deux tournants décisifs pour la favorisation des bacheliers technologiques en IUT. Avec la loi Orientation et réussite des étudiants (ORE) de 2018⁵, la mise en place de Parcoursup comme plateforme d'inscription des bacheliers dans l'enseignement supérieur formalise pour l'entrée en DUT deux processus distincts de candidatures et de sélection : pour les bacheliers technologiques d'une part et les bacheliers généraux d'autre part. En d'autres termes, les candidatures des lycéens technologiques et celles des lycéens généraux sont désormais étudiées de façon disjointe et il en résulte deux classements différents. L'objectif inscrit dans le code de l'éducation (article L612-3), moins ambitieux qu'en 2013, est d'atteindre 26 % de bacheliers technologiques en DUT à partir de la rentrée 2019 et celui-ci se traduit dans Parcoursup par des quotas d'accueil de bacheliers technologiques, définis en amont. Cet objectif est atteint puisqu'au niveau national, à la rentrée 2020, les bacheliers technologiques comptaient pour un tiers des effectifs en DUT. Puis en 2019, la réforme de la licence professionnelle de 2019⁶ prévoit la transformation des DUT en bachelor universitaires de technologie (BUT). Ce nouveau diplôme, une licence professionnelle en trois ans portée par les IUT, vise plusieurs objectifs : parmi eux, formaliser un diplôme de niveau bac+3 pour répondre aux attentes des jeunes qui poursuivent dans les faits très souvent leurs études après un DUT (79 %⁷) et former des cadres intermédiaires pour mieux répondre aux besoins des entreprises. Un autre objectif, et c'est celui qui nous intéresse dans cette étude, est de diversifier les profils des étudiants inscrits, en accueillant en première année pour l'ensemble des IUT, au moins 50 % de bacheliers technologiques. Concrètement, la réforme se traduit dans Parcoursup par une hausse du nombre de places réservées aux bacheliers technologiques : la moitié des places leur sont désormais dédiées contre un tiers en moyenne avant la réforme⁸.

* Université Gustave Eiffel, Observatoire des Formations et des Insertions Professionnelles, Évaluations (OFIPE).

¹ Décret du 7 janvier 1966 portant création d'Instituts universitaires de technologies.

² IGEN et IGAENR. 2015. Affectation des bacheliers technologiques et professionnels dans les instituts universitaires de technologie et les sections des techniciens supérieurs. Rapport n°2014-089.

³ NOR : ESR0801075D.

⁴ NOR : ESRJ1304228L.

⁵ NOR : ESRX1730554L.

⁶ NOR : ESR1934915A.

⁷ Klipfel J., Marlat D., Perraud-Ussel C., Etudiants inscrits en DUT/BUT en 2021-2022, Note flash du SIES n°13, SIES-MESRI, juin 2022.

⁸ Parcoursup 2020 et 2021.

Dans cette étude, nous chercherons à observer l'éventuel impact de la transformation du DUT en BUT sur le public inscrit à l'université et ses possibles conséquences en termes d'évolution de la réussite. Toutefois, avant de se répercuter sur le public inscrit, la réforme de la licence professionnelle doit de prime abord, pour être efficace, trouver un écho auprès des candidats : les lycéens technologiques vont-ils davantage candidater en BUT qu'en DUT, compte tenu du nombre de places plus élevé qui leur seront réservées ? Par ailleurs, du point de vue des établissements, comment les jurys vont-ils évaluer les candidatures à l'aune de ces nouveaux quotas d'une part, et de l'éventuelle évolution du volume de candidats d'autre part ? Compte tenu de ces nouveaux paramètres, les établissements ont nécessairement dû réajuster leurs critères de sélection. Et finalement c'est la combinaison de ces logiques, de candidature d'une part et de sélection d'autre part, qui détermine l'évolution du public inscrit au sein des formations ; le dernier mot étant laissé aux candidats qui gardent le choix de s'inscrire effectivement ou non. Rappelons toutefois que, dans la filière, les bacheliers technologiques sont surreprésentés compte tenu de leur poids parmi l'ensemble des bacheliers (18 % des bacheliers à la session 2020⁹).

Après la mise en œuvre de la réforme, on observe à l'échelle nationale une baisse globale du nombre d'inscrits en première année de BUT (- 6 %) mais une hausse des effectifs de bacheliers technologiques (+ 12 %). Donc le poids des bacheliers technologiques parmi les inscrits est plus important (+ 6 points) et c'est le cas dans les deux domaines de BUT mais particulièrement dans celui des services. Néanmoins, les bacheliers technologiques demeurent minoritaires au sein des formations des IUT (40 % à la rentrée 2021).

Tableau 1 • Nouveaux entrants inscrits en première année de DUT/BUT avant et après la mise en œuvre de la réforme

	2020-2021 (DUT)	2021-2022 (BUT)
Effectif	54 900	51 652
dont bacheliers technologiques	18 456	20 783
Part des bacheliers technologiques dans l'ensemble	34 %	40 %
dont part dans le domaine production	31 %	35 %
dont part dans le domaine services	35 %	44 %

Champ : Ensemble des universités.

Source : MESRI, Repères et références statistiques, 2022.

Concrètement, nous nous proposons d'observer dans un premier temps l'évolution des candidatures et de leur sélection, après la mise en place des BUT. Nous étudierons le cas d'une université située en banlieue parisienne et qui semble un bon terrain d'observation : l'université compte six spécialités de DUT, réparties entre les domaines de la production et des services, et qui ont toutes été transformées en BUT à la rentrée 2021. Pour être comparables, les deux années ont été observées à champ constant (Annexe 1). De plus, les spécialités proposées dans l'université étudiée ont l'avantage d'être assez répandues en France comme en Île-de-France, ce qui nous prémunit d'un appel de candidatures lié à une attractivité très forte due à une rareté des DUT. Enfin, utiliser des données d'établissement nous permet de pouvoir mobiliser des informations plus rapidement qu'avec les données nationales. L'évolution du public sera mesurée en termes de caractéristiques scolaires. Nous mobiliserons des variables donnant une approximation du niveau scolaire des étudiants de façon objective : l'âge au bac (retravaillé pour caractériser le retard ou non dans leur parcours lors de la passation du bac) et la mention obtenue au bac. Nous mobiliserons aussi des données subjectives issues de la base de données Parcoursup locale à laquelle nous avons accès. En particulier, nous nous sommes intéressés à quatre items (méthode de travail, autonomie, capacité à s'investir, avis sur la capacité à réussir) sur lesquels les lycéens ont été évalués par leurs enseignants sur une échelle allant de « très satisfaisant » à « peu démontré ». Toutefois, les comparaisons entre les deux promotions de candidats restent délicates en raison de la construction hétérogène des avis d'orientation des lycéens par les enseignants (Veyrac, Blanc, Murillo, 2021).

Pour affiner cette analyse, d'autres variables auraient mérités d'être prises en compte, notamment le milieu social d'origine des candidats. En effet, il aurait été intéressant d'observer si l'évolution du DUT en BUT, et en particulier la hausse du nombre de places réservées aux bacheliers technologiques, a encouragé les

⁹ Etat de l'Enseignement supérieur, de la recherche et de l'innovation en France n°15, MESRI.

candidatures de lycéens issus des milieux sociaux moins favorisés. Cette information figure dans la base de données administratives de l'université étudiée et permettrait de mieux caractériser les inscrits, toutefois, ces données sont peu fiables car renseignées par l'étudiant lui-même et le taux de non réponses est élevé (20 %). Celles-ci ne seront donc pas mobilisées.

Dans un premier temps, nous placerons donc la focale sur « l'avant inscription » où nous appréhenderons les changements sur la démarche de candidature et le processus de sélection. Dans un second temps, nous nous pencherons sur la phase « d'après sélection » et sur les changements observés en termes de caractéristiques du public inscrit et de réussite des étudiants.

1. Candidatures et sélection

1.1. Evolution des candidatures

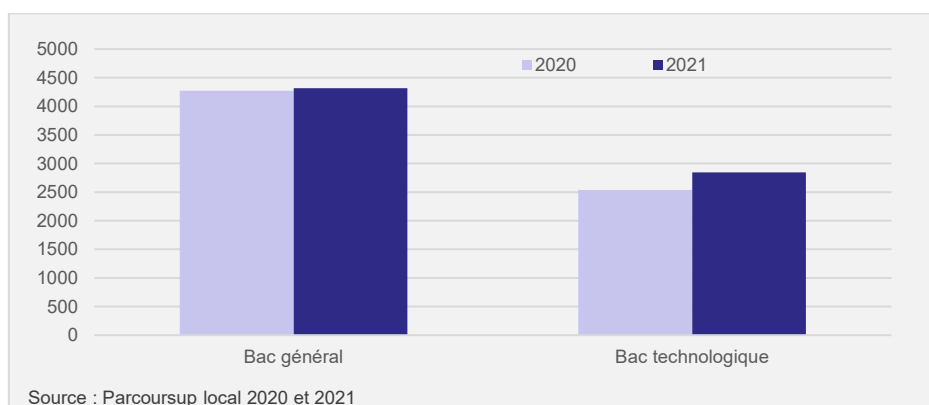
Du point de vue des candidats, la transformation des DUT en BUT peut impacter les choix d'orientation. En effet, l'introduction d'une année supplémentaire dans le diplôme n'est pas neutre : celle-ci peut dissuader les bacheliers dont le surcoût des études ne pourrait plus être supporté (Laïb, 2005). On peut aussi imaginer que l'émergence d'un nouveau cursus professionnalisant de niveau bac+3 crée un appel d'air pour d'autres bacheliers, renforçant la mise en concurrence des bacheliers technologiques à l'entrée en formation. Ainsi, pour les candidats, la mise en œuvre des mesures de la réforme de la licence professionnelle devant favoriser l'orientation des bacheliers technologiques en IUT pourrait révéler des effets pervers venant contrarier l'atteinte des objectifs de cette réforme.

Au niveau national, la transformation des DUT se fait dans un contexte particulier ayant sans doute contribué à une hausse des effectifs de bacheliers. Parmi les facteurs explicatifs figurent le pic des naissances des années 2000, aujourd'hui en âge de s'inscrire dans l'enseignement supérieur et la réussite au bac exceptionnellement élevée à la session 2020 possiblement liée à la crise sanitaire¹⁰. S'ajoute à cela la mise en place de la réforme du bac pour la session 2021 qui a, entre autres, supprimé les séries L, ES, S et modifié les conditions de délivrance du diplôme avec l'introduction du contrôle continu. Au total, sur la période 2019-2021, les effectifs de bacheliers ont crû de 3 %. Néanmoins, d'après les données Parcoursup¹¹, on observe, au niveau national, une relative stabilité du nombre des candidatures en IUT. Toutefois, les lycéens issus des séries technologiques émettent plus souvent un vœu en BUT (+7 %) alors que ceux préparant un bac général candidatent moins souvent (-4 %).

Dans l'université étudiée, l'effectif total de candidats est en hausse de 8 % par rapport à l'année précédente (soit 8 783 candidats pris en compte pour l'étude). Et comme à l'échelle nationale, les candidats préparant un bac technologique sont plus nombreux à postuler (+20 %). Ainsi, avec l'allongement de la durée du diplôme, les bacheliers technologiques n'ont pas été plus frileux puisqu'ils ont davantage candidaté. Et c'est essentiellement dans la filière des services que les candidatures des lycéens technologiques sont en hausse (+32 % en volume d'effectif contre +5 % dans la filière production). En définitive, les bacheliers généraux restent majoritaires tandis que la part des bacheliers technologiques évolue peu (+2 points).

¹⁰ Baudry M., Projection des effectifs dans l'enseignement supérieur pour les rentrées de 2021 à 2030, MESRI-SIES, Note du SIES n°4, avril 2022.

¹¹ Open data Parcoursup vœux de poursuite d'études et de réorientation dans l'enseignement supérieur et réponses des établissements 2020 et 2021.

Graphique 1 • Nombre de candidats au DUT/BUT dans l'université étudiée selon le type de bac préparé

Les flux des candidatures sont possiblement impactés par la communication faite sur les formations. En effet, les discours et recommandations sur l'orientation des futurs bacheliers ne sont pas neutres. De surcroît, ceux-ci peuvent se révéler ambigus, notamment lorsque les informations destinées aux lycéens reposent sur des argumentaires à la fois collectifs, visant l'ensemble des bacheliers technologiques, et individuels, recherchant des qualités personnelles laissant penser qu'elles pourront aider à surmonter d'éventuelles difficultés (Théophile, 2017). Ainsi, nous avons exploité les ressources mises en ligne par l'ONISEP¹² afin d'analyser les discours des professionnels de l'orientation, notamment en termes d'adéquation filière du bac-formation. Nous avons également consulté les plaquettes de formation disponibles sur le site de l'université étudiée. Il en résulte que si les formations de BUT s'adressent globalement à tout titulaire d'un bac général, l'accès aux détenteurs d'un bac technologique est souvent restreint à deux séries spécifiques : les sciences et technologies de l'industrie et du développement durable (STI2D) et les sciences et technologies du management et de la gestion (STMG).

Dans le domaine de la production, les discours encadrant l'accès aux BUT sont particulièrement orientés. En effet, ceux-ci visent exclusivement les titulaires d'un bac STI2D alors même que ces derniers ne représentent que 20 % des bacheliers technologiques. De plus, sur les sites de l'ONISEP et de l'université étudiée, certains BUT s'adressent spécifiquement aux détenteurs d'un bac général, et il est explicitement recommandé d'avoir suivi des enseignements de spécialités à coloration scientifique :

« *Le BUT MT2E est une formation en trois ans accessible aux titulaires d'un bac général spécialité Mathématiques, Physique chimie, Sciences de l'ingénieur, SVT, ainsi qu'au Bac STI2D spécialités Mathématiques et Physique-Chimie ou Ingénierie, innovation et développement durables ou par la validation des acquis professionnels et personnels dans le cadre de la VAP 85* » (Plaquette de formation de l'université étudiée, 2023).

« *Le BUT Génie civil – Construction durable est accessible à tout titulaire d'un baccalauréat : bac STI2D, bac général. Enseignements de spécialité recommandés : mathématiques, physique chimie, sciences de l'ingénieur, numérique et sciences informatiques* » (ONISEP, 2023).

A *contrario*, selon ces mêmes ressources, l'accès aux BUT relevant du domaine des services semble plus ouvert à tous les profils de public. D'ailleurs, leur palette de candidats est plus large puisqu'ils s'adressent aux détenteurs d'un bac STI2D ou d'un bac STMG et ces derniers représentent la moitié des bacheliers technologiques¹³.

« *Être titulaire du baccalauréat général ou technologique* » (Plaquette de formation du BUT Techniques de commercialisation dans l'université étudiée, 2023).

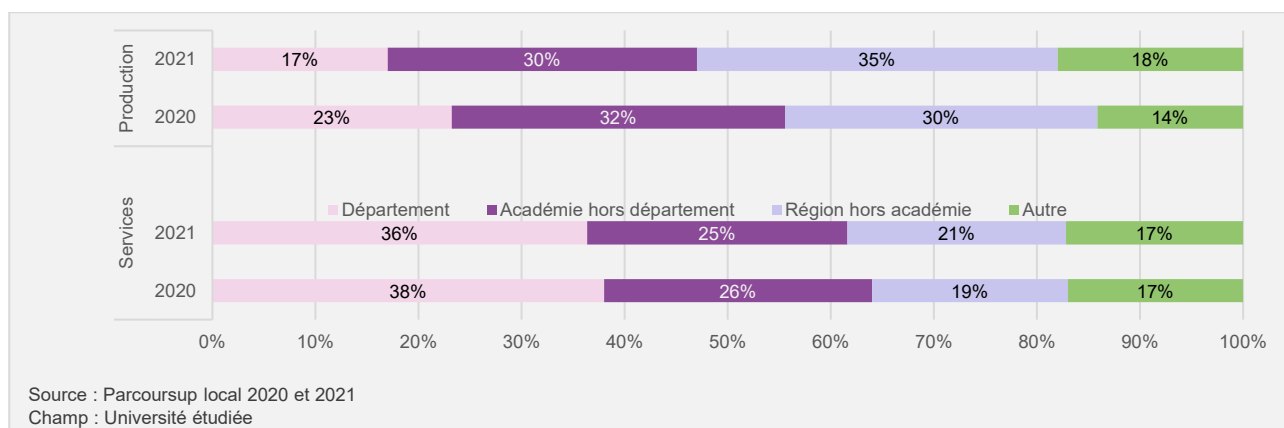
Ainsi, la communication sur les bagages scolaires conseillés pour accéder aux formations contribue à canaliser les candidatures des lycéens.

¹² Office national d'information sur les enseignements et les professions.

¹³ MENJ-DEPP, Résultats définitifs des sessions 2021 au bac, 2022.

Par ailleurs, depuis le passage aux BUT, on observe une évolution du vivier des candidats : les candidats des lycées extérieurs à l'académie sont beaucoup plus nombreux à postuler dans l'établissement (+19 % entre 2020 et 2021). C'est particulièrement le cas dans le domaine de la production dans lequel plus de la moitié des candidats proviennent de l'extérieur de l'académie contre 44 % en 2020. On ne peut pas savoir si cette plus grande attractivité est liée à l'évolution du nombre de places dédiées aux bacheliers selon leur type de bac. Toutefois, dans le contexte législatif mouvant, il est possible que les lycéens aient multiplié leurs candidatures et/ou candidaté dans des BUT plus lointains, en dehors de leur académie, afin de maximiser leurs chances d'intégrer une formation. Dans le domaine des services, les candidatures locales demeurent nombreuses après la réforme. En effet, un site délocalisé de l'université dans le département proposant exclusivement des formations du domaine des services attire historiquement beaucoup de candidats de proximité. Et l'offre de formation sur le territoire influence grandement les projets scolaires et professionnels (Lemêtre & Orange, 2016).

Graphique 2 • Origine géographique des lycéens candidats aux DUT/BUT



1.2. Quel ajustement des établissements ?

Du point de vue des établissements, la mise en place de la réforme des BUT, et avec elle, la hausse du nombre de places dédiées aux bacheliers technologiques parmi les inscrits, constitue un certain défi. En effet, compte tenu de l'environnement concurrentiel notamment avec les STS, les formations d'IUT seront-elles assurées de faire le plein d'étudiants si elles doivent accueillir pour moitié de leurs effectifs des bacheliers technologiques ? Par ailleurs, accueillir davantage de bacheliers technologiques alors que ceux-ci ont des chances de réussite au diplôme moins élevées que les bacheliers généraux¹⁴ n'est pas sans conséquence pour des universités évaluées entre autres sur leur capacité à faire réussir les étudiants. Enfin, c'est l'image des universités auprès des étudiants qui peut être impactée si elles affichent des taux de réussite moins élevés. Car la réussite des étudiants est gage d'attractivité, notamment dans un contexte de forte concurrence entre établissements (Canals, 2014). Dans ce contexte, l'université a tout intérêt à sélectionner les lycéens les plus à même de réussir.

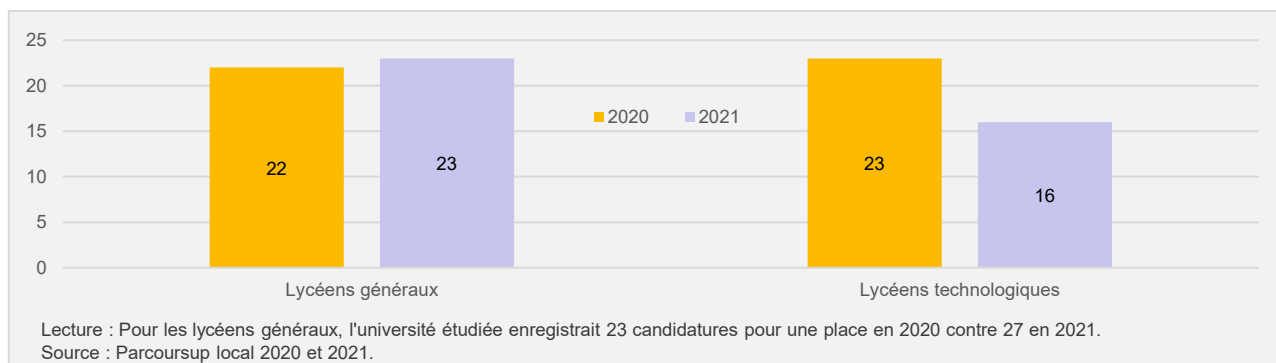
À l'issue de la phase de recueil des vœux d'affectation via la plateforme Parcoursup, les candidatures à la phase principale de la procédure sont classées pédagogiquement par l'établissement. Les DUT/BUT étant des formations sélectives, les candidatures sont examinées par un jury qui va en sélectionner certaines et en exclure d'autres. Toutefois, notons que la sélectivité des formations n'est pas homogène. Ainsi, certaines formations retiennent la quasi-totalité des candidatures et les classent toutes alors que d'autres formations n'en retiennent que les deux tiers. On peut y voir des stratégies différenciées de la part des formations, bien conscientes de leur attractivité : ainsi, les formations peu attractives au regard du nombre de candidatures par place auraient tendance à classer davantage de candidatures pour garantir le remplissage de leur formation en cas de désistement. Ainsi, dans l'université observée, la spécialité génie thermique et énergie enregistre peu de candidatures au regard des capacités d'accueil, en particulier pour les bacheliers généraux (8 contre 27 en moyenne) et presque la totalité des candidatures ont été classées. De plus, compte tenu de l'offre de formation développée et de la forte concurrence entre les établissements, certaines formations anticipent-elles

¹⁴ MESRI-SIES, Parcours et réussite en DUT : les résultats de la session 2018, Note d'info n°25, décembre 2019.

une défection de leurs candidats. Ainsi, dans les BUT de la filière production en concurrence avec les classes préparatoires aux grandes écoles, les STS, les licences, etc., plus des trois quarts des candidatures ont été classées.

Pour mesurer l'évolution de la sélection, nous nous intéresserons au ratio du nombre de candidatures par place tandis que pour une dimension plus qualitative, nous observerons l'évolution du profil scolaire des candidats retenus. Afin d'approximer le niveau scolaire des candidats, nous nous intéresserons au retard ou non dans le parcours ainsi qu'à la mention au bac, même si les jurys ne détiennent pas cette information lors de la phase de sélection. Nous nous saisissons également de l'appréciation des compétences des lycéens d'après les avis des enseignants sur quatre dimensions, figurant dans les dossiers scolaires Parcoursup.

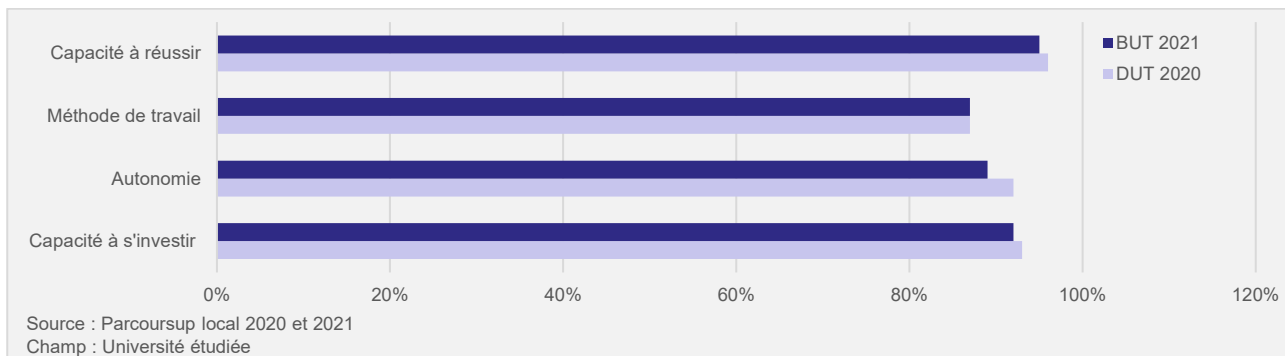
Graphique 3 • Évolution du nombre de candidatures par place entre 2020 et 2021



S'agissant des bacheliers technologiques, après la mise en œuvre de la réforme, le ratio du nombre de candidatures rapporté au nombre de places proposées décroît. En effet, la hausse du nombre de place est plus forte que la hausse du volume de candidats. Pour les candidats, cela induit moins de concurrence entre bacheliers et donc plus de chances de voir sa candidature classée. Pour l'établissement, la baisse du ratio du nombre de candidatures rapporté au nombre de places proposées signifie moins de choix lors de la phase de sélection des candidatures.

Du point de vue de la sélectivité, et quel que soit le critère considéré, plus les lycéens présentent des caractéristiques favorables à la réussite (mention au bac, absence de retard dans le parcours), plus leurs chances de succès dans l'enseignement supérieur sont élevées (Gruel, 2002) et plus ils ont de chances d'être classé par les jurys de sélection à l'université (Gausson, 2021). Néanmoins, si nous plaçons la focale sur les lycéens positionnés en tête du classement¹⁵, le niveau scolaire des candidats technologiques de 2021 est moins élevé que celui de leurs aînés, sur des critères objectifs et subjectifs. Ainsi, les candidats de 2021 connaissent un peu plus souvent du retard dans leur parcours (+2 points). Et l'avis des enseignants figurant dans le dossier des lycéens sur Parcoursup va dans le même sens : sur les quatre dimensions évaluées (capacité à réussir, méthode de travail, autonomie, capacité à s'investir), les candidats de 2021 ont globalement moins de chances de réussite que les candidats de 2020. Ainsi, on observe un vivier de futurs inscrits aux caractéristiques scolaires moins favorables ; mais dont le recrutement est néanmoins indispensable pour garantir le remplissage des formations.

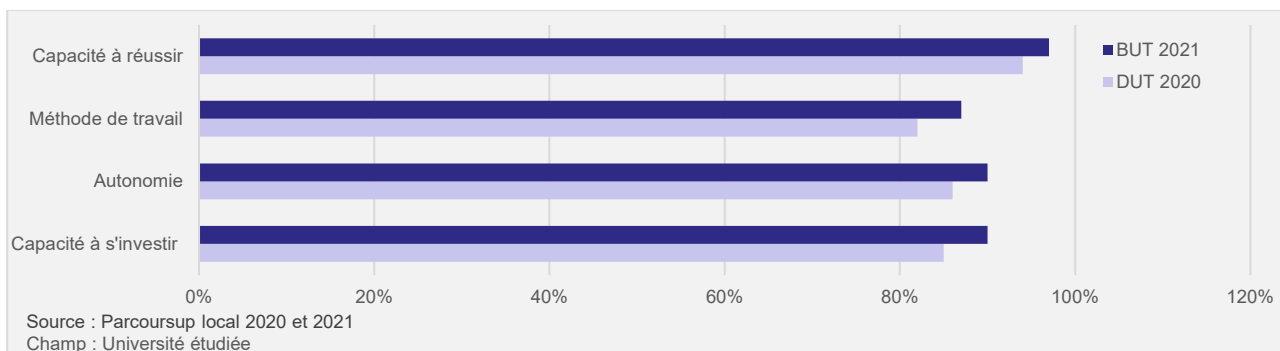
¹⁵ Sont dits classés en tête de liste, les étudiants classés jusqu'au numerus clausus des capacités d'accueil de la formation.

Graphique 4 • Part des lycéens technologiques classés en tête de liste évalués « très satisfaisant »

Toutefois, les résultats concernant l'avis des enseignants sont sans doute à nuancer, notamment dans la comparaison aux bacheliers 2020. En effet, ces derniers sont particuliers car la passation du bac a été très impactée par la crise sanitaire et peut-être les enseignants ont-ils fait davantage preuve de bienveillance à l'égard des lycéens. Les bacheliers 2019 auraient été un point de référence plus pertinent, néanmoins, l'impossibilité d'accéder aux archives Parcoursup n'en a pas permis la mise en œuvre. De plus, après le passage aux BUT, d'autres éléments semblent avoir été pris en compte dans la sélection des candidats, comme la volonté de recentrer le recrutement sur un public plus en lien avec la formation. Ainsi, dans la filière production pour laquelle le bac STI2D est recommandé, l'établissement avait moins le choix parmi les candidats. En effet, ceux-ci étaient moins nombreux qu'en 2020. Pourtant, leurs candidatures ont plus souvent été retenues (84 % contre 71 % en 2020), à l'inverse des candidats de série STMG plus nombreux mais jamais retenus. Dans la filière des services, pour laquelle les formations n'affichent pas de bagages scolaires spécifiques pour y accéder, nous n'observons pas d'évolution après la mise en place de la réforme : les candidats préparant un bac STMG sont plus souvent classés que ceux issus des autres séries.

S'agissant des bacheliers généraux, après la mise en œuvre de la réforme, le ratio du nombre de candidatures rapporté au nombre de places proposées augmente légèrement, notamment en raison de la baisse du nombre de places qui leur sont réservées. Pour les candidats, cela signifie plus de concurrence entre bacheliers et donc moins de chances de voir leur candidature retenue. Pour les formations, ce ratio induit plus de sélectivité dans le classement des candidatures.

Après le passage aux BUT, les lycéens généraux classés par les jurys présentent des caractéristiques scolaires favorables à la réussite dans la même mesure que leurs aînés de 2020. Ils sont par exemple aussi nombreux à être à l'heure dans leur parcours. Ainsi, les jurys ont continué de sélectionner des étudiants au niveau scolaire élevé. Et ces résultats corroborent l'avis des enseignants référencés dans Parcoursup : les lycéens classés en tête de classement sont évalués plus favorablement qu'en 2020 sur leurs chances de réussite dans l'enseignement supérieur.

Graphique 4 • Part des lycéens technologiques classés en tête de liste évalués "très satisfaisant"

En outre, on observe également pour les candidats généraux la volonté de resserrer le recrutement sur un public plus en lien avec la formation. Ainsi, dans les BUT relevant de la filière production, l'établissement a plus souvent classé les candidats qui avaient suivi deux enseignements de spécialités à coloration scientifique par rapport à ceux qui n'en avaient suivi aucun. De surcroît, cette prime au classement pour les profils scientifiques est encore plus forte après la réforme. C'est également le cas pour les BUT relevant du domaine des services : après la réforme, les candidatures des lycéens ayant suivi en terminale la spécialité sciences économiques et sociales d'une part et d'autre part, des mathématiques (en spécialité ou en option), ont plus souvent été classées que les autres. De surcroît, ces candidatures ont davantage été retenues que celles des lycéens qui préparaient un bac ES en 2020, avant la réforme.

Finalement, après le passage aux BUT, on observe, s'agissant des bacheliers technologiques, davantage de candidatures et moins de sélection de la part des jurys, notamment en raison du nombre de places plus élevé qui leur est réservé. En définitive, leur niveau scolaire semble *a priori* moins élevé que celui des candidats technologiques de 2020. À l'inverse, depuis le passage aux BUT, moins de places sont dédiées aux bacheliers généraux et, signe d'une sélection accrue, on observe qu'ils présentent plus souvent que leurs aînés un profil scolaire favorable à la réussite. Dès lors, il semble intéressant d'observer dans quelle mesure l'évolution des profils des candidats est impactante pour l'université en termes de public accueilli. Plus précisément, il s'agira d'observer les éventuelles conséquences de ces nouveaux profils sur la réussite et les parcours de formation.

2. L'après-sélection : impact de cette nouvelle donne pour l'établissement

À l'issue du classement des candidatures, les candidats reçoivent une proposition selon le rang établi par les jurys ; proposition qu'ils peuvent accepter ou refuser s'ils décident de rejoindre une autre formation par exemple. Ainsi, au fur et à mesure des renoncements, l'établissement appelle des candidats positionnés plus bas dans les classements.

Nous avons observé, jusqu'ici dans cette étude, des évolutions depuis la mise en place de la réforme, tant au niveau des candidatures émises que de leur sélection par l'établissement. Dès lors, il s'agira d'observer comment ces évolutions se traduisent sur le public effectivement inscrit à l'université. En particulier, nous nous intéresserons à l'évolution des caractéristiques scolaires des étudiants qui influencent grandement la réussite en première année.

Pour observer ces évolutions, nous nous appuyons sur les données SISE de l'établissement enrichies des données issues de la base de gestion administrative et pédagogique de l'université étudiée. À la rentrée 2021, 490 néo-bacheliers sont inscrits en première année de BUT, soit un peu plus qu'à la rentrée précédente (429). La hausse des effectifs concerne principalement une spécialité parmi les six (génie thermique et énergie). Notons que la faiblesse des effectifs invite à la prudence et limite de fait les analyses fines.

2.1. Impact sur le remplissage des formations

Au regard des capacités d'accueil et des effectifs inscrits, le taux de remplissage pour l'ensemble des BUT de l'université étudiée s'élève à 86 % à la rentrée 2021, soit un taux en hausse par rapport à 2020 (+4 points). Toutefois, cela concerne surtout les bacheliers généraux : en effet, depuis la mise en place de la réforme, les places qui leur sont réservées sont bien plus souvent pourvues (+11 points), et en particulier dans le domaine de la production. À l'inverse, on note peu d'évolution s'agissant des bacheliers technologiques : le taux de remplissage reste très élevé après la réforme, bien qu'il le soit un peu moins dans le domaine production et un peu plus dans celui des services.

Finalement, l'hypothèse que nous faisons selon laquelle les formations ne seraient peut-être plus assurées de faire le plein si elles devaient accueillir davantage de bacheliers technologiques n'est pas vérifiée. À l'inverse, un taux de remplissage en hausse, au moins pour les bacheliers généraux, s'accompagne d'une plus grande sélectivité depuis la mise en place des BUT.

2.2. Évolution du public accueilli

À la rentrée 2021, les bacheliers technologiques représentent la moitié des nouveaux bacheliers inscrits en première année de BUT (contre moins de quatre sur dix avant). Ces derniers possèdent un profil scolaire globalement moins favorable à la réussite que leurs aînés entrés en première année de DUT : ils ont moins souvent obtenu une mention « très bien » ou « bien » au bac (-12 points par rapport aux entrants en 2019) et accusent un peu plus souvent de retard dans leur parcours (+2 points). Leur position plus éloignée de la tête du classement lors de la phase de sélection est peut-être une piste explicative : en effet, les inscrits en 2021 sont moins souvent issus du premier quartile du classement des jurys que les inscrits en 2020.

Toutefois, ceci va de pair avec l'évolution du profil des candidats classés par l'établissement et donc vivier des inscrits à l'université : puisque les candidats retenus, et de surcroît, les mieux classés, signalent un niveau scolaire moins élevé, il en va logiquement de même des inscrits. Toutefois, la baisse observée pour la promotion 2021 correspond finalement à un retour vers les taux en vigueur (ou s'en approchant) avant ces années particulières durant lesquelles la réussite était exceptionnellement élevée (Annexe 2). En effet, à partir de 2019, on note une forte croissance des taux de réussite au bac et de surcroît, de lauréats avec mention « très bien » ou « bien »¹⁶, sans doute corollaire du contexte sanitaire et législatif particulier : en effet, la réforme du bac et la crise sanitaire du Covid ont possiblement conduit à plus d'indulgence dans les notations des enseignants.

Les titulaires des nouveaux bacs généraux représentent quasiment l'autre moitié des nouveaux bacheliers inscrits en 2021 (48 %). Et quelques bacheliers sont issus des séries professionnelles. À l'inverse des bacheliers technologiques, le vivier des candidats issus des séries générales possédait de meilleurs atouts scolaires. Ainsi, au niveau national, les taux de mention au bac se sont stabilisés à un niveau élevé après la hausse des dernières années. Logiquement, le public des bacheliers généraux inscrit en BUT à l'université présente donc un profil scolaire également plus favorable. D'ailleurs, un tiers des bacheliers généraux cumulent des atouts (pas de retard au bac et mention « très bien » ou « bien ») contre un cinquième avant la réforme. Par ailleurs, on observe moins de bacheliers généraux détenant un profil scientifique, c'est-à-dire ayant suivi deux spécialités du pôle scientifique en terminale. Toutefois, 85 % des bacheliers en ont suivi au moins une, et cette plus forte coloration scientifique s'observe particulièrement au sein des BUT tertiaires (+12 %).

Finalement, les inscrits à l'université suivent logiquement la même tendance que le public des candidats : les bacheliers technologiques inscrits en première année détiennent un niveau scolaire globalement moins élevé qu'avant le passage aux BUT tandis que les bacheliers généraux cumulent plus souvent des atouts favorables à la réussite.

2.3. Impact sur la réussite

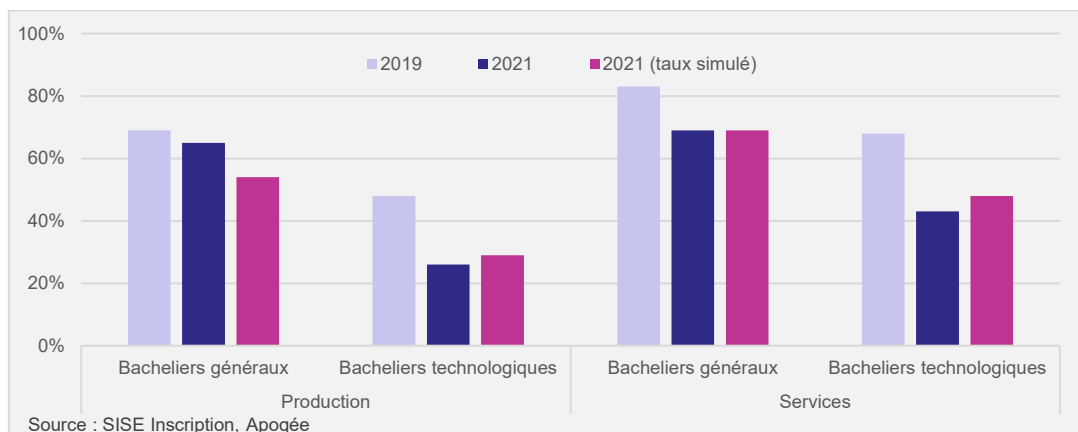
Pour observer l'évolution de la réussite des inscrits en première année après la mise en place du BUT, nous nous intéresserons au résultat d'admission à l'issue de l'année universitaire. Comme nous l'avons vu précédemment, les bacheliers 2020 étant particuliers, la comparaison portera sur les inscrits en BUT en 2021 et en DUT en 2019. Notons que les inscrits 2019 ont eux aussi été impacté par la crise sanitaire, néanmoins, leur réussite en première année est proche de l'année précédente (identique pour les bacheliers technologiques, un peu inférieure pour les bacheliers généraux). Finalement, l'ensemble des cohortes considérées a vécu la crise sanitaire pendant ses études, y compris les inscrits 2021 qui l'ont traversé au lycée et pour lesquels on peut envisager des conséquences *a posteriori*, comme le fait d'avoir manqué certains enseignements nécessaires aux apprentissages ultérieurs.

Globalement, la réussite en première année des bacheliers entrés après la réforme est inférieure à celle des entrants en DUT en 2019 (53 % contre 73 %). La baisse de la réussite concerne aussi bien les bacheliers technologiques (-24 points) que les bacheliers généraux (-12 points). L'évolution du public des inscrits, sous le prisme de leur caractéristiques scolaires, n'explique pas tout car la réussite en 2021 est également moindre, à profil scolaire équivalent. Ainsi, les bacheliers technologiques ayant obtenu leur bac avec une mention « très bien » ou « bien » en 2021 ont moins souvent validé leur première année que leurs homologues en 2019

¹⁶ MENJ-DEPP, Résultats définitifs des sessions 2018, 2019, 2019 et 2020 au bac.

(- 27 points). Il en va de même s'agissant des bacheliers généraux : à profil scolaire équivalent, leur réussite est inférieure à celle des bacheliers 2019. Finalement, il en résulte que si les entrants en BUT avaient les mêmes bagages scolaires que ceux entrés en DUT en 2019, les écarts de réussite seraient moindres mais persisteraient¹⁷.

Graphique 6 • Évolution des taux de réussite en première année de DUT/BUT



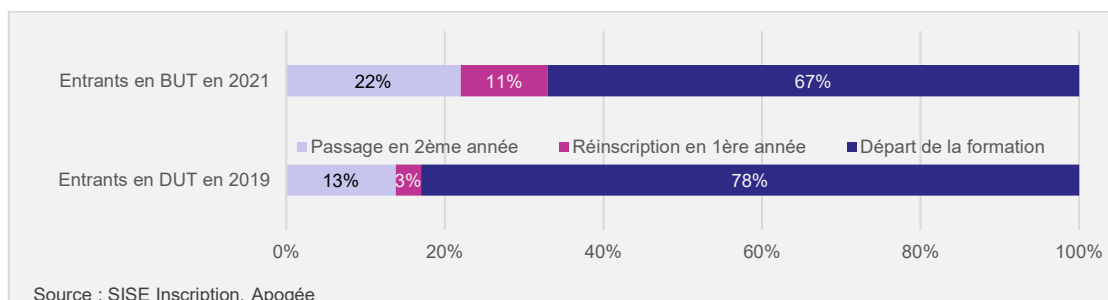
Toutefois, la réussite aux examens ne présage pas complètement du devenir des étudiants à l'issue de la première année. En effet, malgré le caractère sélectif de la formation, au sein de l'université observée, « la poursuite d'études dans un nouveau semestre est de droit pour tout étudiant à qui ne manque au maximum que la validation d'un seul semestre »¹⁸. Et ceci était déjà le cas pour les inscrits en DUT à la rentrée 2019. Or, après l'adoption de la réforme, lorsque les étudiants ne valident pas leur première année de BUT, les étudiants sont plus nombreux à passer en année supérieure (+9 points) et les départs de la formation sont moins fréquents. La réussite en première année ne mesure donc que partiellement la réussite puisqu'elle occulte ces étudiants (qui représentent 11 % des entrants), passés en année supérieure et qui demeurent susceptibles d'obtenir leur diplôme sans retard. Néanmoins, depuis la mise en place de la réforme, et parmi l'ensemble des entrants, les départs de formation à l'issue de la première année sont plus nombreux, et en définitive, la réussite au diplôme avec ou sans retard dans le parcours, sera probablement moindre que ce qu'elle était.

Finalement, l'ajout d'une année supplémentaire au diplôme engendrera peut-être plus de diversité dans les parcours jusqu'à la diplomation : validation de plusieurs semestres en même temps, retard dans l'obtention du diplôme, etc., à l'image des parcours moins linéaires observés en licence. Ceci appelle donc une autre piste explicative de la moindre réussite des bacheliers entrés après la mise en place de la réforme : la transformation du diplôme lui-même. En effet, la transformation des DUT en BUT s'est accompagnée d'une évolution des maquettes de formation : dans l'université étudiée, les BUT sont désormais organisés en bloc de compétences sur trois années qui intègrent les anciennes unités d'enseignements. D'ailleurs, sans doute les programmes ont-ils été réorganisés et enrichis dès la première année du diplôme ; le passage aux BUT ne se réduisant pas au fait d'ajouter une année supplémentaire aux anciens DUT. Ainsi, ces évolutions rendent les comparaisons DUT/BUT délicates. Toutefois, elles n'en demeurent pas moins probablement impactantes sur les parcours des bacheliers, en particulier ceux des plus fragiles scolairement.

¹⁷ Des taux simulés ont été calculés pour évaluer la réussite des bacheliers 2021 si ces derniers présentaient la même répartition par mention au bac que les bacheliers 2019.

¹⁸ Extrait des modalités de contrôle des connaissances générales en BUT à la rentrée 2021 de l'université étudiée.

Graphique 7 • Devenir des inscrits lorsqu'ils n'ont pas validé leur première année



Conclusion

L'analyse à court terme du passage aux BUT au sein de l'université étudiée montre peu d'évolution sur la démarche de candidatures des lycéens. En effet, les candidatures des bacheliers technologiques sont plus nombreuses après la réforme, toutefois, les formations de BUT ne dissuadent pas pour autant les bacheliers généraux. Peut-être que quelques années de recul montreront d'autres évolutions.

En revanche, après la mise en œuvre de la réforme, on observe une évolution significative de la sélection des candidatures, et notamment parmi les bacheliers généraux. Toutefois, la combinaison d'une plus forte sélection des bacheliers généraux aux caractéristiques scolaires les plus favorables à la réussite et de l'élargissement du recrutement à des bacheliers technologiques au niveau scolaire moins élevé n'est pas sans conséquence, notamment du point de vue pédagogique. En effet, les enseignants pourraient se retrouver face à des étudiants au bagage scolaire encore plus hétérogène. D'ailleurs, le Comité éthique et scientifique de Parcoursup préconise une adaptation des programmes et des méthodes pédagogiques aux lycées et en BUT en réponse à l'évolution du public¹⁹. Au demeurant, on observe une baisse de la réussite en première année expliquée en partie par l'évolution des profils du public. Sans doute d'autres facteurs contribuent à la moindre réussite des bacheliers entrés en BUT après la réforme, et en particulier des facteurs liés à la formation elle-même. En effet, la transformation du DUT en BUT a probablement engendré des évolutions dans le contenu de la formation, les modalités de contrôle des connaissances, la répartition des enseignements, etc., mais qui sont difficilement mesurables.

Finalement, la transformation des BUT qui visait un meilleur accès des bacheliers technologiques aux formations des IUT a vu ses objectifs comptables (50 % de bacheliers technologiques) atteints dès la sur-élévation des quotas. Toutefois, l'accès des bacheliers technologiques n'en demeure pas moins limité. En effet, l'accès des bacheliers technologiques étant borné par les quotas fixés sur la plateforme Parcoursup, l'objectif des 50 % ne pourra donc pas être dépassé. De plus, les désistements et refus de proposition des candidats classés à l'issue de la phase de sélection rappellent qu'en définitive, c'est aux bacheliers que revient la décision finale de s'inscrire ou non dans les formations. Enfin, l'accès des bacheliers technologiques aux BUT ne doit être résumé à l'entrée en formation mais devrait être observée à l'aune de l'ensemble de leurs parcours de formation. Ainsi, les taux de passage en deuxième année des bacheliers technologiques posent question (57 % contre 83 % des bacheliers généraux à l'échelle nationale²⁰). Et ceci peut interroger quant à la congruence du cursus secondaire technologique avec les compétences attendues en BUT. Toutefois, rappelons que la première année à l'université peut constituer un temps de réflexion dans la construction des parcours, notamment grâce à l'élasticité des filières qui facilite les expérimentations et réajustements de parcours (Bodin & Orange, 2015). D'ailleurs, les auteurs rappellent le rôle positif que l'université peut jouer sur les trajectoires des étudiants en se faisant un espace de régulation des orientations et des parcours. Ainsi, il serait intéressant d'analyser les départs de formation car tous ne sont sans doute pas assimilables à de l'échec. Peut-être correspondent-ils à des réorientations vers d'autres formations du supérieur et/ou pour lesquelles les vœux d'orientation des lycéens n'avaient pas été exaucés. Plus largement, quand le recul sur la transformation des DUT en BUT le permettra, il sera intéressant d'observer comment les étudiants construisent leur parcours d'études avec ce nouveau diplôme. En particulier, les sorties entre la deuxième et la troisième année du diplôme pourront être étudiées à l'aune des poursuites d'études en école d'ingénieur à

¹⁹ Comité éthique et scientifique de Parcoursup, février 2023.

²⁰ Parcours et réussite en DUT : les résultats de la session 2021, Note flash du SIES n°31, MESRI, novembre 2022.

l'issue du DUT, répandues au sein de l'université étudiée (un étudiant sur cinq poursuivant ses études et un sur deux dans les spécialités secondaires²¹). Enfin, l'objectif de ce travail était de présenter les évolutions observées depuis la mise en œuvre de la réforme de la licence professionnelle et de la transformation des DUT en BUT. Toutefois, sur la même période, la réforme du bac et le contexte sanitaire ont fortement impacté les conditions d'enseignement²². Et ces conditions ne permettant pas de mesurer d'effet propre de la réforme, les changements observés ne peuvent être imputés à elle-seule. Enfin, replacer la focale sur une amplitude plus large que celle d'une année autour de la mise en place des BUT sera sans doute nécessaire afin de pouvoir mesurer plus précisément l'ampleur des changements.

Bibliographie

Baudry M. (2022). Projection des effectifs dans l'enseignement supérieur pour les rentrées de 2021 à 2030. *Note d'information du SIES, 22.04*.

<https://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/sites/default/files/2022-04/ni-sies-2022-04-17984.pdf>

Belghith F., Couto M-P., Ferry O., Morvan Y., Patros T. (2021). Une année seuls ensemble. Enquête sur les effets de la crise sanitaire sur l'année universitaire 2020-2021. *OVE Infos, 45*.

<https://www.ove-national.education.fr/wp-content/uploads/2021/11/OVE-INFOS-45-Une-annee-seuls-ensemble-.pdf>

Bluntz C., Boulet P., Perrin T. (2022). Parcoursup et le nouveau baccalauréat général. *Note d'information du SIES, 22.01*.

<https://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/sites/default/files/2022-01/ni-sies-2022-01-16232.pdf>

Bodin R., Orange S. (2019). La gestion des risques scolaires. « Avec Parcoursup, je ne serais peut-être pas là ». *Sociologie, 10*, 217-224. DOI : 10.3917/socio.102.0217.

URL : <https://www.cairn.info/revue-sociologie-2019-2-page-217.htm>

Bodin R., Orange S. (2015). Le réformisme conservateur. Examen de quelques paradoxes des analyses et des réformes contemporaines de l'enseignement supérieur. *Regards croisés sur l'économie, 16*, 218-232. DOI : 10.3917/rce.016.0218.

<https://www.cairn.info/revue-regards-croises-sur-l-economie-2015-1-page-218.htm>

Calmand J., Epiphane D. (2014). *Évaluer les universités. Analyse critique des indicateurs d'établissements et méthodologie des enquêtes auprès des recruteurs*. Marseille : Céreq, coll. « Relief » (n° 47).

<https://www.cereq.fr/evaluer-les-universites-analyse-critique-des-indicateurs-detablissements-et-methodologie-des>

Charlot A., Pigelet J-L. (1989). *L'après BAC Itinéraires et réussite après trois ans d'études*. Céreq, coll. « études » (n°52).

https://pmb.cereq.fr/doc_num.php?explnum_id=5196

MESRI. *État de l'Enseignement supérieur, de la recherche et de l'innovation en France* (n°15).

https://publication.enseignementsup-recherche.gouv.fr/eessr/FR/EESR15_ES_08/les_nouveaux_bacheliers_et_leur_entree_dans_les_filières_de_l_enseignement_supérieur/#ILL_EESR15_ES_08_03

Gausson L. (2021). *Les étudiants les mieux classés dans Parcoursup réussissent-ils plus ?* Ofipe, Université Gustave Eiffel.

http://www.u-pem.fr/ofipe/publications/recherche-thematique/projets-detudes-orientation/?eID=dam_frontend_push&docID=69166

Gautier C. (2016). Professionnalisation et poursuite d'études In Lemistre P. (Coord.), Mora V. (Coord.), *Professionnalisation des publics et des parcours à l'université*. Marseille : Céreq, coll. « Échanges » (n° 3).

<https://www.cereq.fr/professionnalisation-des-publics-et-des-parcours-luniversite-groupe-de-travail-sur-lenseignement>

²¹ Enquête insertion auprès des diplômés 2021, OFIPE, 2023.

²² Une année seuls ensemble. Enquête sur les effets de la crise sanitaire sur l'année universitaire 2020-2021, OVE Infos n°45, Observatoire national de la vie étudiante, novembre 2021.

Grelet Y., Romani C., Timoteo J. (2010). *Les étudiants des STS et des IUT : Comparaison des conditions d'orientation, des parcours de formation et d'insertion*. Céreq, Net.Doc (n° 65).

<https://www.cereq.fr/les-etudiants-des-sts-et-des-iut-comparaison-des-conditions-dorientation-des-parcours-de-formation>

Gruel L. (2002). Les conditions de réussite dans l'enseignement supérieur. *OVE info*, 2.

https://www.ove-national.education.fr/wp-content/uploads/2019/01/oi2_oi2.pdf

Klipfel J., Marlat D. & Perraud-Ussel C. (2022). Etudiants inscrits en DUT/BUT en 2021-2022. *Note flash du SIES*, 13.

<https://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/sites/default/files/2022-06/nf-sies-2022-13-18527.pdf>

Laïb N. (2005). La réussite des étudiants selon les difficultés financières et la perception d'une allocation d'études. *Note d'info du SIES*, 14.05.

https://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/sites/default/files/content_migration/document/NI_ESR_14_05_340913.pdf

Lemêtre C., Orange S. (2016). Les ambitions scolaires et sociales des lycéens ruraux. *Savoir/Agir*, 37, 63-69. DOI : 10.3917/sava.037.0063.

<https://www.cairn.info/revue-savoir-agir-2016-3-page-63.htm>

Marlat D., Perraud-Ussel C. (2021). Stabilité du nb d'étudiant en DUT en 2020-2021. *Note flash du SIES*, 11.

https://cache.media.enseignementsup-recherche.gouv.fr/file/2021/75/1/NF2021.11-IUT_num_1410751.pdf

Theophile N. (2017). S'orienter en licence après un bac technologique : entre logiques individuelles et mécanismes institutionnels. *Éducation et Formations*, 93, 89-10.

http://cache.media.education.gouv.fr/file/revue_93/38/8/EF-93-article-05_763388.pdf

Veyrac H., Blanc J., Murillo A. (2021). Les catégories de jugement mobilisées dans la construction des avis des établissements d'enseignement secondaire sur les vœux d'orientation des élèves. Dans *Sélections, du système éducatif au marché du travail. Actes des XXVIèmes JDL* (p. 575-583). Marseille : Céreq, coll. « Échanges » (n° 16). (hal-03145181).

https://jdl2020.sciencesconf.org/data/VEYRAC_BLANC_MURILLO_JDL2020.pdf

Magazine *Ambition IUT* (2021). Hors Série - Spécial B.U.T.

<https://fr.calameo.com/read/004766466dd323512e576>

MESRI (2022). *Repères et références statistiques*.

<https://www.education.gouv.fr/reperes-et-references-statistiques-2022-326939>

MESRI (2022). *Open data de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche*.

<https://data.esr.gouv.fr/FR/>

Textes de loi et rapports

Décret n°66-27 du 7 janvier 1966 portant création d'instituts universitaires de technologie.

Décret n° 2008-265 du 17 mars 2008 modifiant le décret n° 84-1004 du 12 novembre 1984 relatif aux instituts universitaires de technologie.

NOR : ESRS0801075D.

LOI n° 2013-660 du 22 juillet 2013 relative à l'enseignement supérieur et à la recherche.

NOR : ESRJ1304228L.

LOI n° 2018-166 du 8 mars 2018 relative à l'orientation et à la réussite des étudiants.

NOR : ESRX1730554L.

Arrêté du 6 décembre 2019 portant réforme de la licence professionnelle.

NOR : ESRS1934915A.

IGEN et IGAENR (2015). *Affectation des bacheliers technologiques et professionnels dans les instituts universitaires de technologie et les sections des techniciens supérieurs.*

https://cache.media.enseignementsup-recherche.gouv.fr/file/2015/88/2/2014-089_affectations_bacs_pros_et_technos_497882.pdf

Comité éthique et scientifique de Parcoursup (2023). *5ème rapport annuel au Parlement.*

<https://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/fr/comite-ethique-et-scientifique-de-parcoursup-5e-rapport-annuel-au-parlement-89283>

Annexe 1

Champ :

*Base Parcoursup : Candidatures des lycéens. Le champ est restreint aux lycéens à défaut d'avoir des informations sur le bac des non-lycéens lors de la formulation des vœux.

*Base des inscrits à l'université : Néo-bacheliers entrants en première année de DUT ou BUT hors apprentis.

Données mobilisées :

- Base Parcoursup de l'université observée pour les candidatures en DUT en 2020 et en BUT en 2021
- SISE Inscriptions
- Apogée (Base de données administrative et pédagogique de l'université)
- Plaquettes de formation de l'université étudiée et de l'ONISEP

Périmètre de calcul et effectif

Données Parcoursup			
		DUT 2020	BUT 2021
Échantillon total de candidatures présentes dans la base		18 400	18 174
Candidatures prises en compte		15 642	14 587
dont candidatures de lycéens		10 128	10 002
Soit nb de candidats lycéens		6 980	7 408
Nb de candidats généraux		4 272	4 316
Nb de candidats technologiques		2 536	2 848
Données sur les inscrits de l'université étudiée			
	DUT 2019	DUT 2020	BUT 2021
Échantillon total	759	802	789
Inclus dans l'étude	417	429	490

Annexe 2

Taux de réussite au bac – Niveau national

	Session 2018	Session 2019	Session 2020	Session 2021
Bac général				
Effectif présents	395 097	391 271	393 716	381 132
Effectifs admis	359 455	356 384	384 158	371 705
Taux de réussite	91%	91%	98%	98%
Bac techno				
Effectif présents	156 033	157 196	158 230	145 125
Effectifs admis	138 570	138 284	149 972	136 296
Taux de réussite	89%	88%	95%	94%

Effectifs de bacheliers ayant obtenu une mention "bien" ou "très bien" au bac– Niveau national

	Session 2018	Session 2019	Session 2020	Session 2021
Bac général				
Effectif	118529	111121	153549	150547
% parmi les admis	33%	31%	40%	41%
Bac techno				
Effectif	20596	21221	33703	24236
% parmi les admis	15%	15%	22%	18%

Source : ministère de l'Éducation nationale et de la jeunesse, Note d'info de la DEPP

<https://doi.org/10.48464/ni-19-03>

<https://doi.org/10.48464/ni-20-10>

<https://doi.org/10.48464/ni-21-12>

<https://doi.org/10.48464/ni-22-10>

NB : Chiffres retravaillés pour avoir les taux parmi les admis.

La sélection à l'entrée des STS au centre des nouveaux parcours des bacheliers professionnels

Fanette Merlin*

Introduction

Cet article vise à documenter l'évolution récente des perspectives d'accès des bacheliers professionnels à l'enseignement supérieur et plus particulièrement, à une section de technicien supérieur (STS). La décennie 2010-2020 est charnière pour cette question, en raison d'une conjonction de phénomènes pouvant être qualifiée de troisième vague de massification de l'enseignement supérieur français (Rossignol-Brunet *et al.*, 2022). Dans un contexte d'allongement du niveau d'éducation stimulé autant par ses déterminants individuels que sociaux (Baudelot & Leclercq, 2005 ; Béjean & Monthubert, 2015 ; Labruyère & Kogut-Kubiak, 2013), la réforme du baccalauréat professionnel précipite à partir de 2009 deux tendances déjà à l'œuvre depuis sa création en 1985 : la croissance du nombre de bacheliers professionnels ainsi que de leur taux d'inscription dans l'enseignement supérieur. S'ajoute un boom démographique initié en 1995 qui conduit mécaniquement, à partir du début des années 2010, à une forte augmentation du nombre de jeunes entrant dans l'enseignement supérieur (+34 % entre 2010 et 2020, Mesri-Dgesip, 2022). Ce contexte a naturellement conduit à l'explosion récente du nombre de bacheliers professionnels s'engageant dans l'enseignement supérieur : entre 2010 et 2020, il est passé de 41 000 à 81 000, soit quasiment une multiplication par deux en dix ans.

Durant cette période, deux réformes affectent les principes d'affectation des bacheliers dans l'enseignement supérieur : la première instaure en 2013 des places réservées (des quotas) aux bacheliers professionnels en section de technicien supérieur (STS), la seconde modifie en 2018 l'outil de candidature et d'admission dans l'enseignement supérieur (APB laisse la place à Parcoursup) tout en instaurant une forme de sélection en licence. Ce contexte occasionne une repolarisation des poursuites d'études des bacheliers professionnels vers les STS, liée à l'introduction des quotas mais aussi au renforcement des mécanismes de sélection à l'entrée de l'université. Par conséquent, le nouvel afflux de bacheliers professionnels dans l'enseignement supérieur n'a pas contribué à diversifier les filières dans lesquelles ils s'inscrivent. Au contraire, leur filière d'inscription de prédilection – la section de technicien supérieur (STS) – l'est plus encore en 2020 qu'en 2010. Plus de 80 % des bacheliers professionnels inscrits dans l'enseignement supérieur en 2020 l'ont fait en STS, contre 76 % en 2010 (Mesri-Dgesip, 2022). Sur une période récente, les opportunités de formation supérieure des bacheliers professionnels semblent donc avoir augmenté numériquement, tout en s'étant resserrées vers une voie de formation quasiment monopolistique.

Jusqu'à 2013, le processus d'écartement des bacheliers professionnels des bancs de l'université s'est opéré de manière informelle, essentiellement au lycée, par le biais des acteurs de l'orientation qui diffusent aux bacheliers professionnels une information et un accompagnement différenciés, cadrés (Orange, 2010 ; Van Zanten, 2015), conduisant à une modération de leurs aspirations scolaires (Lemêtre, Mengneau & Orange, 2016) ou *a minima*, une canalisation de ces projets en direction des STS (Orange, 2013). Si malgré tout, certains bacheliers professionnels maintenaient un projet scolaire jugé inadapté pour eux, les entreprises de dissuasion ont pu se faire encore plus précises, à travers des séances de prérentrée à l'université dédiées exclusivement aux bacheliers professionnels et portant l'objectif explicite de les convaincre de renoncer à leur projet (Beaud & Pialoux, 2001).

À partir de 2013, la canalisation des poursuites d'études de bacheliers professionnels vers les STS devient donc formelle avec la loi ESR et l'instauration de quotas. Son objectif affiché est d'améliorer la réussite des bacheliers professionnels « *en les affectant dans les formations qu'ils ont choisies et qui sont mieux adaptées à leur parcours antérieur* » (loi n° 2013-660 du 22 juillet 2013 relative à l'enseignement supérieur et à la recherche, exposé des motifs), soit « *par voie de conséquence, limiter leur accès aux autres formations* »

* Céreq, Département des entrées et évolutions dans la vie active (Deeva).

(Comité éthique et scientifique de Parcoursup, 2022, page 35) au premier rang desquelles, l'université. À partir de 2018, la loi ORE vient prolonger la politique des quotas en STS dans la mesure où elle contribue à renforcer les mécanismes de sélection vers l'université en particulier.

Dans ce contexte de dérivation organisée des bacheliers professionnels vers les STS, ce papier s'intéresse aux transformations récentes du public recruté en STS. Il se fonde sur les travaux de Merle (2002) et Duru-Bellat & Kieffer (2008) ayant mis au jour les effets contraires de la création du baccalauréat professionnel : si cette politique d'éducation a quantitativement augmenté l'accès d'une classe d'âge au baccalauréat, la diversification des filières a aussi conduit à davantage de ségrégation dans l'accès aux différents types de baccalauréat. La désignation d'une filière d'enseignement supérieur dédiée aux bacheliers professionnels pourrait constituer le prolongement de cette démocratisation ségrégative en suscitant de phénomènes comparables à ceux observés suite à la création du bac pro : en l'occurrence, davantage de séparation des publics à ce palier d'éducation et finalement, des opportunités plus uniformes pour le « nouveau public » visé.

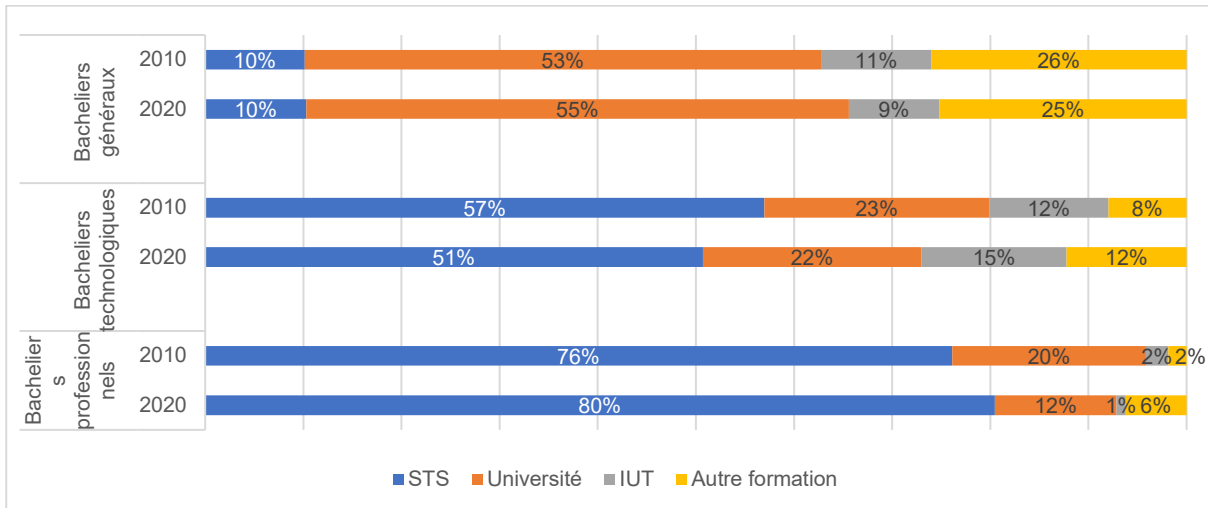
L'article s'appuie également sur les analyses de Rossignol-Brunet *et al.* (2022) ayant établi que la troisième vague de massification de l'enseignement supérieur français s'opère surtout par de nouvelles répartitions des arrivants dans l'espace social hiérarchisé de l'enseignement supérieur, la notion de « nouveaux publics » masquant parfois simplement un jeu de vases communicants entre les filières : plus que de démocratisation, il s'agit davantage de nouvelles segmentations de l'enseignement supérieur, qui affectent prioritairement les STS et l'université. Nous parlerons donc des nouveaux parcours des bacheliers professionnels dans l'enseignement supérieur. Le caractère nouveau de ces parcours repose pour partie sur l'ouverture de l'enseignement supérieur à des publics effectivement inédits (le doublement du nombre de bacheliers professionnels entrant dans l'enseignement supérieur), et pour une autre, sur une nouvelle répartition des bacheliers dans l'enseignement supérieur tendant vers davantage de séparation entre les publics.

La première partie de l'article revient sur les principales évolutions marquant les parcours des bacheliers professionnels entre 2010 et 2020. Elle s'appuie d'une part sur des données administratives de cadrage, et d'autre part sur une exploitation des données Parcoursup 2018 conduite pour une précédente recherche (Merlin, 2022), dont les conclusions sont prolongées ici. La deuxième partie introduit la suivante en présentant les enjeux méthodologiques d'une comparaison entre les données APB 2014 et Parcoursup 2018. La troisième partie présente les résultats de cette comparaison : elle décrit les évolutions à l'œuvre entre 2014 et 2018 dans le recrutement des bacheliers en STS, et brosse le portrait de ces nouvelles recrues – bacheliers professionnels ou non. Elle montre que la segmentation induite par cette vague de massification de l'enseignement supérieur s'opère également à l'échelle intra-STs, à travers une différenciation du profil des recrutés selon les secteurs d'enseignement ou les spécialités de formation.

1. Les parcours des bacheliers professionnels 2010-2020 : entre nouvelles opportunités et nouveaux obstacles

Le contexte et les politiques publiques présentés en introduction ont contribué à redessiner l'accès des néo-bacheliers aux différentes filières de l'enseignement supérieur (Figure 1). On mesure d'abord l'ampleur de la fermeture de l'université aux bacheliers professionnels, dont seulement 12 % y accèdent en 2020 quand ils étaient 20 % en 2010. On voit également que la STS confirme sa place de voie quasiment unique de poursuite d'études des bacheliers professionnels. Les bacheliers technologiques, eux, se dirigent un peu plus souvent en IUT (comme prévu par la loi de 2013 qui leur y réserve également des places) ainsi que dans les autres formations mais se retirent notablement des STS, ce qui n'était pas nécessairement un objectif affiché ou attendu – les STS restent toutefois leur filière de prédilection. D'autant que sur la même période, la poursuite des bacheliers généraux en STS se maintient. L'arrivée des bacheliers professionnels en STS semble s'être opérée uniquement par le recul des bacheliers technologiques de la filière, pendant que les bacheliers généraux s'y sont maintenus.

Figure 1 • Filière de poursuite d'études des bacheliers (2010-2020)



Source : EESR 2022, fiche 11.

Lecture : en 2010, 10 % des bacheliers généraux poursuivant des études supérieures le font en STS.

Par ailleurs, en termes d'opportunités individuelles, détenir un baccalauréat professionnel n'est pas devenu un sésame pour accéder aux STS. S'intéressant aux critères de la sélection formelle dans cette filière sur cette période, une première exploitation des données de Parcoursup en 2018 (Merlin, 2022) a montré que l'avantage sélectif relatif des bacheliers professionnels en STS n'était pas avéré, en dépit d'une politique publique très claire en termes déclaratifs. À l'été 2018, cinq années après la mise en place de quotas favorables aux bacheliers professionnels, ces derniers restent pourtant largement pénalisés pour entrer en STS, par rapport aux bacheliers généraux. Les bacheliers technologiques sont eux aussi désavantagés.

La première explication à ce résultat se trouve dans le rapport d'information sur l'évaluation de l'accès à l'enseignement supérieur, présenté à l'Assemblée nationale en 2020 après sollicitation de la Cour des comptes (Cour des comptes, 2020 ; Juanico & Sarles, 2020). Sa treizième proposition consiste à « créer des places supplémentaires en sections de techniciens supérieurs (STS) ». L'argumentaire préalable évoque en effet « une augmentation massive des effectifs de bacheliers professionnels sans augmentation corrélative du nombre de places disponibles en STS » : on y apprend que le nombre de places disponibles en STS a augmenté de 7 % entre 2000 et 2017, alors que le nombre de bacheliers professionnels a augmenté de 92 %. Sur la même période, en comparaison, le nombre de bacheliers généraux a augmenté de 25 % quand le nombre de places disponibles à l'université a augmenté de 19 % et celui en CPGE de 32 %. Au total, entre 2000 et 2017, le nombre de places créées en STS représente 3 % de l'augmentation totale des places disponibles dans l'enseignement supérieur, quand les places supplémentaires à l'université en représentent 45 %.

Il existe un paradoxe important entre l'énonciation d'une politique publique visant à élargir l'accès des bacheliers professionnels aux STS, d'une part, et la réalité extrêmement concurrentielle, d'autre part, d'un nombre de places de plus en plus faible au regard de l'explosion des effectifs de bacheliers professionnels se présentant dans l'enseignement supérieur. D'ailleurs, le comité d'évaluation et de contrôle des politiques publiques conclut sans ambiguïté : « Ce déséquilibre global entre l'augmentation massive de la demande et la relative stagnation des places en STS porte fortement préjudice aux bacheliers professionnels » (Juanico & Sarles, 2020, p. 135).

Si en dix ans, le nombre total d'inscriptions en STS a augmenté de 29 %, notons que l'évolution diffère sensiblement selon le secteur ou la voie d'enseignement (Tableau 1) : en se restreignant à la voie scolaire, la hausse n'est que de 10 % (cet indicateur est le même que celui mobilisé deux paragraphes plus haut par la Cour des comptes, cette fois pour la période 2010-2020). Dans le secteur privé, elle tombe à 4 %. C'est surtout le nombre d'inscriptions en apprentissage qui a bondi, ayant plus que doublé en dix ans. La forte présence du secteur privé et de l'apprentissage est spécifique à ce type de formation : en 2020, 31 % des inscriptions en STS relèvent du secteur privé (contre 21 % sur l'ensemble du supérieur) et 41 % de l'apprentissage (contre 12 % pour l'ensemble du supérieur).

Tableau 1 • Évolution du nombre d'inscriptions en STS et assimilés entre 2010 et 2020

	2010	2020	Taux d'évolution
Inscriptions en voie scolaire	242 247	267 350	+10 %
Dont : inscriptions dans le secteur privé	79 949	82 754	+4 %
Inscriptions en apprentissage	50 000	109 500	+119 %
Total inscriptions	292 212	376 830	+29 %

Sources : RERS 2020 (6.12), EESRI 2022 (12.02).

Par ailleurs, la disponibilité de l'offre de formation se lit également selon une frontière forte entre ses deux grands domaines de spécialités que sont celles des services (dites aussi tertiaires), d'une part, et celles de la production (dites aussi industrielles) d'autre part. Au manque de places disponibles en STS, s'ajoute en effet un défaut de répartition qu'évoque également le rapport Juanico et Sarles (2020). Si les chaises manquent dans un grand nombre de sections de techniciens supérieurs, elles restent vides dans d'autres moins demandées. Ainsi, environ 250 STS affichent en 2020 un taux de remplissage inférieur à 50 %. Notamment, le rapport pointe une offre de formation surdimensionnée dans les spécialités de la production, quand la demande se dirige davantage vers les services. La treizième proposition visant à créer des places supplémentaires en STS est ainsi complétée d'une méthode : « *Notamment, par redéploiement de moyens résultant de la suppression des places vacantes dans les formations peu prisées.* » On comprend mieux, dès lors, l'autre résultat de la recherche précitée (Merlin, 2022) qu'est la pénalité que subissent à l'admission, autant les lycéens du tertiaire que les candidats souhaitant se diriger vers ces spécialités, que ce soit parmi l'ensemble des candidats ou spécifiquement des bacheliers professionnels.

S'ajoutant à cette problématique d'une offre de formation insuffisante et mal adaptée, une déficience est constatée dans l'application des quotas de places réservées aux bacheliers professionnels. Elles sont évoquées dans les deux rapports sus-cités et détaillées dans le rapport sur l'affectation des bacheliers technologiques et professionnels dans les IUT et les STS (IGEN & IGAENR, 2015). L'efficacité des quotas est qualifiée de « *faible* » en STS et « *relative* » en IUT (Juanico & Sarles, 2020, p. 139). L'effet de cette mesure sur la représentation des bacheliers est resté en-deçà des objectifs fixés, en raison d'un « *volontarisme insuffisant pour appliquer les quotas* ». Le secteur privé est particulièrement pointé du doigt.

Les recherches de Karabel (2005) avaient montré qu'à chaque modèle de sélection correspond un public-cible bien défini, recruté prioritairement soit par le biais de quotas minimaux ou maximaux, soit par des critères administratifs d'éligibilité revenant à appliquer des quotas de façon contournée. Si les STS ont bien leur public-cible et leur outil (les quotas) pour le recruter, elles manquent donc aujourd'hui de trois éléments : des places disponibles, une allocation de ces places en adéquation avec la demande, ainsi qu'une application réelle de la politique du quota. Ces trois lacunes ont conduit à dessiner une filière très fortement sélective au plan scolaire, concurrentielle et de façon déséquilibrée selon les spécialités, expliquant finalement qu'elle soit restée seulement « *entrouverte* »¹ aux bacheliers professionnels en dépit d'une parole institutionnelle volontaire. Dans un cadre aussi contraint, on comprend que favoriser formellement les bacheliers professionnels dans le processus de sélection n'a pas pu suffire à établir une égalité des chances d'admission entre les bacheliers ou à tout le moins, davantage d'équité.

¹ Lemêtre, Mengneau & Orange, 2016, "La fac, on me dit que c'est possible mais que c'est pas faisable". Les portes entrouvertes de l'enseignement supérieur.

2. Enjeux méthodologiques pour la comparaison 2014-2018

Pour étudier la transformation du processus d'admission en STS, les bases APB 2014 et Parcoursup 2018 sont mobilisées. L'évolution de l'offre de formation disponible dans les applications ne correspond pas à la totalité de l'offre de formations puisque certaines pouvaient recruter, surtout en 2014, en dehors du dispositif informatique national.

Sur un total de 14 861 formations présentes au total dans les deux applications, les évolutions sont différenciées selon les types de formations (Annexe 2, Tableau 6). Ainsi le nombre de DUT et leurs intitulés sont extrêmement stables ; les licences ont connu des mutations d'appellation, ce qui semble indiquer qu'une comparaison nécessiterait beaucoup de précautions ; le secteur médico-social a connu également des évolutions. L'augmentation constatée des mentions complémentaires pourrait correspondre au mouvement de création de classes passerelle initié en 2013 et renforcé ensuite.

Entre 2014 et 2018, le nombre de BTS intégrés à l'application augmente de 20 % (Tableau 2), pour arriver à environ 7 500 formations proposées en 2018. Les BTS privés ainsi que ceux en apprentissage représentent environ un tiers de cette offre : la part de ces BTS a augmenté dans les deux cas, mais la hausse la plus nette concerne les formations en apprentissage (+32 %). Quant aux grands domaines de spécialités, leur présence relative évolue peu : le secteur de la production occupe une part un peu plus importante en 2018 relativement à 2014, et par conséquent les services un peu moins.

Tableau 2 • Les formations proposées dans les applications

	APB 2014	Parcoursup 2018	Taux d'évolution	
Nombre de BTS	6 229	7 451	20 %	
Part de BTS privés	31 %	33 %	8 %	
Part de BTS en apprentissage	24 %	31 %	32 %	
Grand domaine de spécialité	Production	36 %	39 %	7 %
	Services	52 %	50 %	-3 %
	Agriculture	12 %	11 %	-7 %

Champ 1 « complet » : toutes les STS présentes dans les applications APB en 2014 ou Parcoursup en 2018.

Le Tableau 3 vise à identifier les segments de formation ayant le moins évolué entre les deux applications, afin de définir un champ d'analyse pertinent pour la suite du travail. Si la grande majorité des STS en voie scolaire (88 %) est restée stable entre 2014 et 2018, c'est le cas de seulement la moitié des STS en apprentissage. Ces formations sont nécessairement exclues des comparaisons ultérieures. Le secteur privé a davantage évolué que le public mais présente tout de même une certaine stabilité, avec 70 % des STS privées qui étaient présentes dans les deux éditions. On retrouve dans ce tableau l'augmentation des formations dans le secteur de la production, qui est moins stable que ceux des services et de l'agriculture.

Enfin, la stabilité des formations a également été examinée selon l'intitulé détaillé de la formation, ce qui a permis de choisir deux spécialités de formations comme sous-champs d'analyse permettant de réaliser des études de cas : il s'agit des STS conception et réalisation de systèmes automatiques (CRSA), et management des unités commerciales (MUC). Ces formations ont été choisies pour plusieurs raisons : leur forte stabilité entre 2014 et 2018 ; le fait qu'elles recouvrent les deux grands domaines de spécialité, la première relevant du domaine de la production et la seconde des services ; le nombre consistant de formations dans ces spécialités au regard du secteur choisi.

Tableau 3 • Stabilité des formations dans les applications selon le secteur, la voie d'enseignement et l'intitulé de formation

		Nombre total de formations (2014 + 2018)	Part de formations présentes en 2014 et en 2018
Voie d'enseignement	Scolaire	5 247	88 %
	Apprentissage	2 524	51 %
Secteur d'enseignement	Public	5 195	79 %
	Privé	2 576	70 %
Grand domaine de spécialité	Production	3 013	70 %
	Services	3 895	80 %
	Agriculture	863	81 %
Spécialités de formation	Conception et réalisation de systèmes automatiques	109	95 %
	Management des unités commerciales	333	96 %

Champ 1 « complet » : toutes les STS présentes dans les applications APB en 2014 et Parcoursup en 2018.
Formation stable= formation présente en 2014 et en 2018.

Au terme de cette observation du champ des formations présentes respectivement dans APB en 2014 et Parcoursup en 2018, plusieurs champs sont définis et mobilisés sous les intitulés suivants dans la suite de l'article :

- Le champ 1 correspond au champ complet des STS.
- Le champ 2 correspond au champ comparable ou considéré comme tel, c'est-à-dire aux STS en voie scolaire
- Le champ 3 correspond au champ constant, c'est-à-dire aux STS qui étaient proposées dans les deux applications, en 2014 et en 2018
- Le champ 4 correspond aux études de cas, c'est-à-dire à deux sous-champs rassemblant chacun l'intégralité des formations d'une spécialité donnée, parmi les deux choisies pour leur stabilité : MUC et CSRA.

Les traitements ont été exécutés successivement sur les champs 1, 2 et 3 afin de s'assurer de la constance des tendances observées sur les trois champs. Seuls les résultats observés sur le champ 2 sont présentés dans l'article.

Pour appréhender l'évolution du public recruté en STS à partir des bases APB 2014 et Parcoursup 2018, une série d'indicateurs a d'abord été produite pour les deux millésimes et sur différents sous-champs de population. Leur nature diffère et ils sont mobilisés à de nombreuses reprises dans l'étude sous un intitulé très abrégé. Le Tableau 4 recense et décrit ces indicateurs.

L'origine sociale est synthétisée dans une variable construite à partir de la nomenclature des professions et catégories socioprofessionnelles (PCS) utilisée par la direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (Depp), agrégée selon la méthodologie développée par Lemistre (2019). Le détail de la méthodologie figure en Annexe 1, Tableau 5.

Sont considérés comme « candidats » les néobacheliers ayant émis au moins un vœu vers une STS ; sont comptés comme « admis » les candidats ayant reçu et accepté une proposition d'admission en STS. La catégorie des admis porte donc à la fois la sélection de l'institution, mais également de la personne admise dont le choix est intervenu sur l'acceptation de la proposition. Néanmoins, c'est la seule information qui soit comparable entre les deux applications, puisque les modalités de candidature et de sélection ont évolué : la hiérarchisation des vœux par le candidat ayant disparu, tous les vœux reçoivent désormais une réponse, ce qui n'était le cas auparavant.

Tableau 4 • Liste des indicateurs mobilisés dans l'article

Intitulé abrégé	Unité	Détail
Candidats	Effectifs	Nombre de néobacheliers ayant émis au moins un vœu en STS
Recrutés	Effectifs	Nombre de candidats ayant reçu et accepté une proposition en STS
Femmes	Pourcentage	Part de femmes
Bac G	Pourcentage	Part de bacheliers généraux
Bac T	Pourcentage	Part de bacheliers technologiques
Bac P	Pourcentage	Part de bacheliers professionnels
Mention BTB	Pourcentage	Part de néobacheliers ayant obtenu la mention bien ou très bien au baccalauréat
Favorisés	Pourcentage	Part de néobacheliers d'origine sociale favorisée
Boursiers	Pourcentage	Part de boursiers
Ori dép	Pourcentage	Part de néobacheliers recrutés dans une STS du même département que celui de leur lycée d'origine
Vœux STS	Pourcentage	Part des vœux STS dans le panier des vœux des candidats

Ces indicateurs sont calculés, successivement, pour les deux années étudiées (2014 et 2018) et sur une série de sous-champs de population :

- Les candidats en STS voie scolaire (champ 2)
- Les recrutés en STS voie scolaire
- Les recrutés en STS voie scolaire de l'enseignement public
- Les recrutés en STS voie scolaire de l'enseignement privé
- Les recrutés en STS voie scolaire dans les spécialités de la production
- Les recrutés en STS voie scolaire dans les spécialités des services
- Les recrutés en STS voie scolaire dans les spécialités de l'agriculture
- Les recrutés en STS voie scolaire management des unités commerciales (MUC)
- Les recrutés en STS voie scolaire conception et réalisation des systèmes automatiques (CRSA)

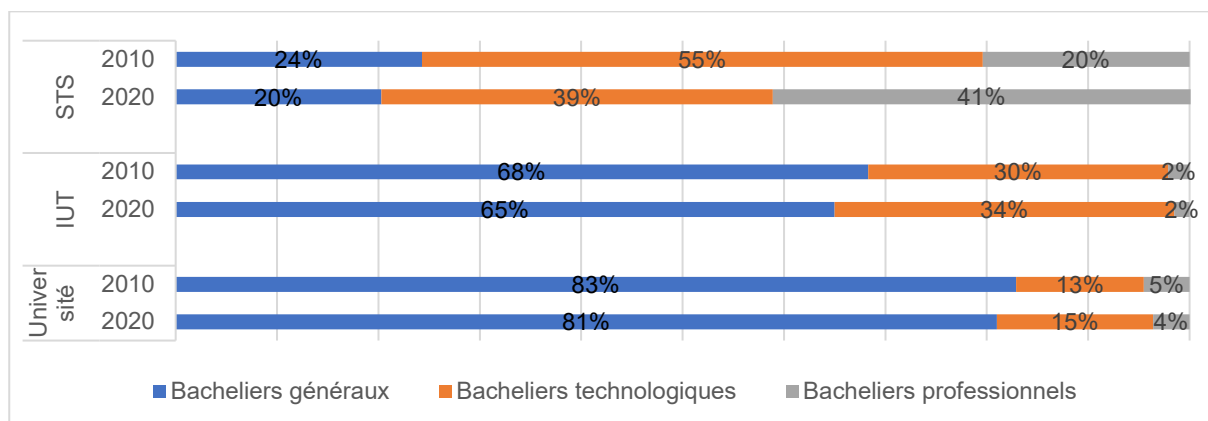
La série de tableaux issus de ces calculs est intégralement produite en Annexe 3 (Tableau 7 à Tableau 14) et certains indicateurs sont parfois mentionnés dans le texte. Néanmoins, pour faciliter la lecture et décrire l'évolution du public de manière synthétique, les graphiques présentés dans le corps du papier expriment tous des **taux d'évolution**. Ils se rapportent soit à des effectifs, soit à des parts et dans les deux cas, leur utilisation permet de saisir l'ampleur de l'évolution par rapport à la valeur initiale – ce que ne permet pas le commentaire de l'évolution des effectifs absolus ou des points de pourcentage. Lorsque l'évolution n'est pas significative (test du χ^2), la barre est hachurée dans les graphiques et la donnée n'est pas commentée.

3. La filière STS entre 2014 et 2018 : un recrutement bouleversé

Dans cette partie, la perspective est placée du point de vue de la filière STS, afin d'examiner l'évolution de la composition du public qui y est recruté. Un peu moins de dix ans après l'instauration des quotas de bacheliers professionnels en STS, la composition de la filière est grandement modifiée (Figure 2). La présence relative des bacheliers professionnels dans la filière a doublé en dix ans, passant de 20 % à 41 %. Leur arrivée avait démarré avant 2013, du fait de la canalisation informelle de leurs aspirations scolaires évoquée précédemment.

En IUT, la représentation des bacheliers technologiques progresse légèrement, de même qu'à l'université. En licence, la présence des bacheliers professionnels recule. En termes de baccalauréat, c'est toutefois la STS qui reste la filière la plus affectée par les modifications de distribution des entrants dans l'enseignement supérieur.

Figure 2 • Origine scolaire des entrants en STS, IUT et licence générale selon le type de baccalauréat, 2010-2020



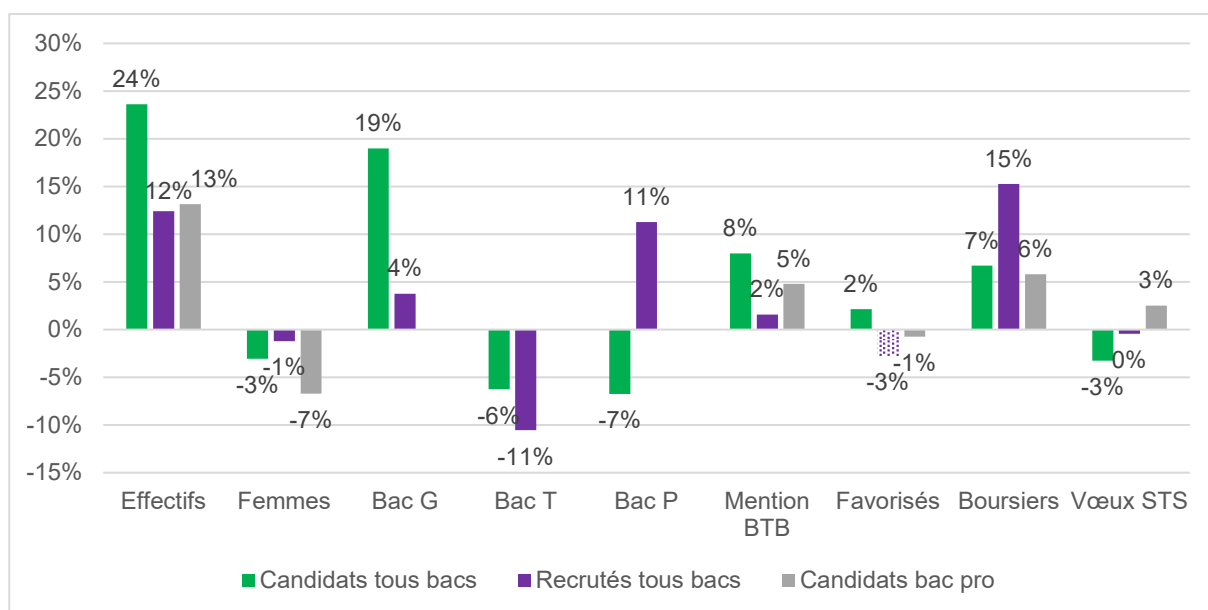
Source : EESR 2022, 8.03

Lecture : En 2010, 24 % des inscrits en STS détiennent un baccalauréat général. En 2020, ils sont 20 %.

3.1. Les quotas de bacheliers professionnels et de boursiers visibles dans la sélection des candidats

On s'intéresse d'abord à l'évolution du profil des recrutés en STS voie scolaire, en général, que l'on examine en parallèle de l'évolution des candidats vers ce même segment d'enseignement (Figure 3), entre 2014 et 2018. Le premier constat est qu'en dépit des créations de places annoncées (voir partie 1), la hausse du nombre de candidats à l'entrée des STS (+24 %) est deux fois plus importante que la hausse des recrutés (+12 %). Signe probable de l'instauration des quotas, la part de bacheliers professionnels recrutés en 2018 a augmenté alors que leur représentation parmi les candidats a baissé. La présence relative des bacheliers généraux augmente également (parmi les candidats comme les recrutés), quand celle des bacheliers technologiques affiche une baisse.

Figure 3 • Evolution 2014-2018 du profil des candidats et recrutés en STS voie scolaire (taux d'évolution)



Source : APB 2014, Parcoursup 2018.

Champ : néobacheliers ayant formulé au moins un vœu en STS.

Lecture : entre 2014 et 2018, le nombre de néobacheliers candidats aux STS a augmenté de 24 %.

La part de recrutés d'origine sociale favorisée a un peu baissé, ce qui s'explique autant par les quotas de bacheliers professionnels à recruter que par ceux de candidats boursiers. Par ailleurs, la part de ces derniers a plus fortement augmenté parmi les recrutés que parmi les candidats, ce qui s'explique également par l'instauration des quotas. En revanche, la hausse des mentions bien ou très bien observée parmi les candidats ne se répercute pas complètement sur les recrutés. L'évolution de ces différents indicateurs dessine une filière qui se modifie vers davantage d'ouverture sociale et scolaire, conformément à ce que laissait supposer le contexte institutionnel et la vague de massification décrits précédemment.

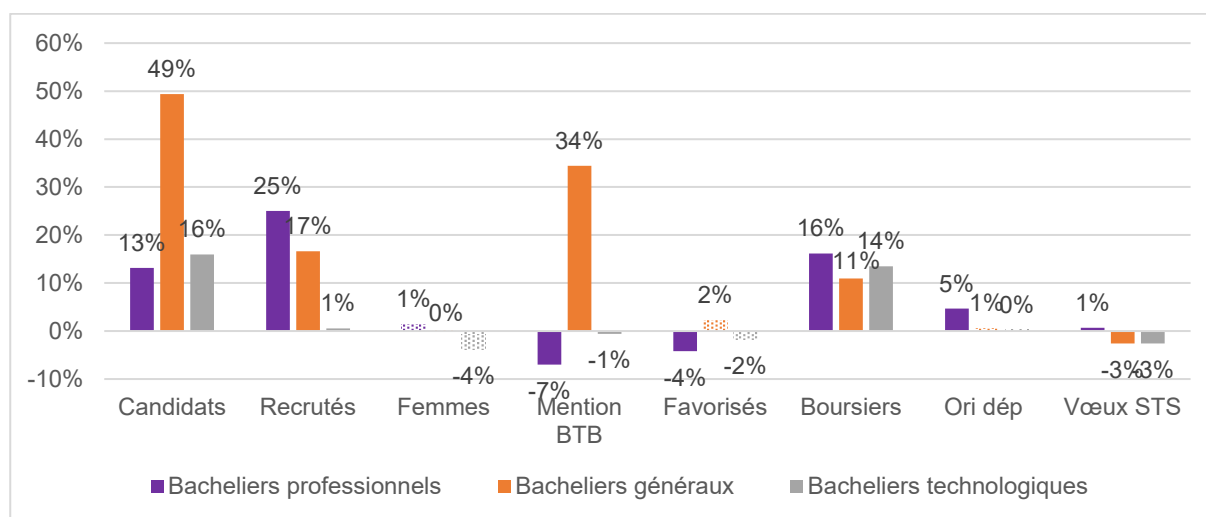
On note enfin que les candidatures des bacheliers professionnels se portent de plus en plus unanimement vers les STS : cette filière rassemble 90 % de leurs vœux en 2018, c'était 87 % en 2014 (Annexe 3, Tableau 7). Pour l'ensemble des candidats, à l'inverse, cette part a plutôt baissé. C'est ici la confirmation et l'accentuation récente d'une tendance déjà observée par Lemêtre *et al.* (2016), selon laquelle l'espace de l'enseignement supérieur se limite aux STS pour la plupart des bacheliers professionnels.

3.2. L'accentuation des différences de recrutement selon le bac : vers plus d'hétérogénéité dans les classes

On reste ici sur le champ de l'ensemble des STS (voie scolaire) en examinant, cette fois, les nouvelles caractéristiques du public recruté selon qu'il détient tel ou tel type de baccalauréat (Figure 4). Ce graphique complète le précédent sur le rapport entre candidature et recrutement : la hausse des candidatures est portée par l'augmentation des candidatures de bacheliers généraux ; la hausse des recrutements est portée par l'augmentation des recrutements de bacheliers professionnels.

Derrière cela, se trouvent les bacheliers technologiques dont le recrutement stagne alors que leurs candidatures ont augmenté. Il semble que l'instauration des quotas de bacheliers professionnels se joue au détriment des bacheliers technologiques, public pourtant prioritaire des STS jusqu'à 2013², dont le recrutement s'enraye quand celui des bacheliers généraux se poursuit.

Figure 4 • Evolution 2014-2018 du public recruté en STS, par type de baccalauréat



Source : APB 2014, Parcoursup 2018.

Champ : néobacheliers ayant formulé au moins une candidature en STS (colonne candidats), néobacheliers ayant reçu et accepté une proposition d'affectation en STS (autres colonnes), voie scolaire.

Lecture : entre 2014 et 2018, le nombre de néobacheliers professionnels candidats aux STS a augmenté de 13 %.

S'agissant des caractéristiques des recrutés, une évolution nette apparaît chez les bacheliers généraux dont la proportion de mentionnés BTB bondit, quand celle des bacheliers professionnels diminue. Ces derniers sont, par ailleurs, moins souvent favorisés socialement que quatre ans plus tôt et plus souvent originaires du

² Ce principe inscrit dans la version initiale du décret de 1995 portant règlement général du BTS se voit renforcé par la modification de son article 7 en 2007, qui réaffirme que « l'admission des bacheliers technologiques dans une section de technicien supérieur fait l'objet d'un examen prioritaire. »

même département. Ces évolutions suggèrent qu'au sein des STS, les différences entre bacheliers vont en s'accroissant, selon les mêmes logiques que celles montrées par Gautier dans le présent ouvrage : la mise en place d'un mécanisme de priorité aux bacheliers technologiques (en IUT) et professionnels (en STS) induisant mécaniquement davantage de concurrence entre les bacheliers non prioritaires, elle conduit à davantage de sélectivité dans le recrutement de ces derniers et par conséquent, au recrutement d'un public de plus en plus polarisé entre deux types de profils.

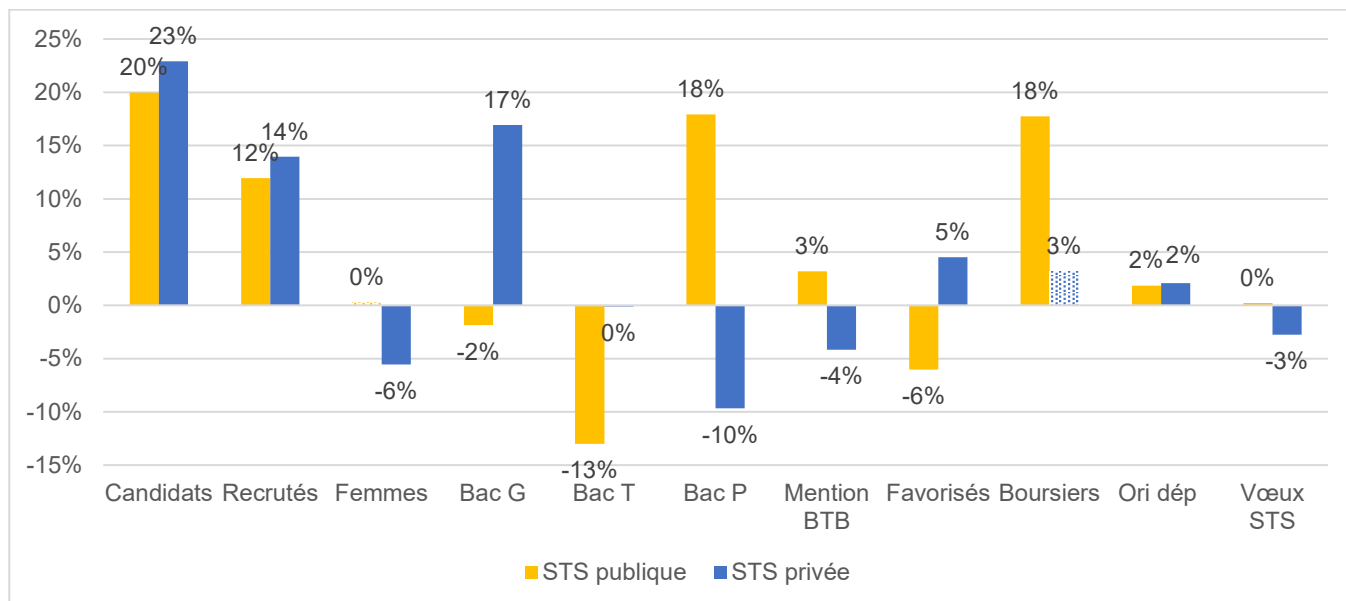
Cette tendance soulève de nombreuses questions sur la composition des classes des STS à l'avenir, d'autant que la frontière sociale et scolaire entre bacheliers professionnels et bacheliers généraux était déjà pointée par Troger, Bernard & Masy (2016) comme un enjeu notable de la réussite des bacheliers professionnels en STS. À partir de données recueillies en 2009, leur ouvrage signale notamment que l'une des difficultés éprouvées par ces derniers dans l'enseignement supérieur tient en partie à un sentiment d'humiliation sociale émergeant chez les bacheliers professionnels face aux « autres », les bacheliers technologiques et généraux, qui contrairement à eux maîtrisent les enseignements généraux et attirent l'attention des enseignants. La sensation de se trouver dominés socialement dans l'espace de la classe peut ainsi contribuer à développer chez les bacheliers professionnels le sentiment de ne pas être à leur place dans cet enseignement supérieur.

Plus généralement, l'amplification d'une polarisation socio-scolaire du public recruté en STS n'est pas anodine en matière de pédagogie et d'enseignement, surtout au regard des taux de réussite dans cette filière qui accusent récemment une baisse notable (Mesri-Dgesip, 2022 ; ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de l'Innovation, 2018). On pourrait comprendre cette évolution dans la mesure où l'accès des bacheliers professionnels à l'enseignement supérieur s'étend sur la même période : de nouveaux arrivants intègreraient les STS, moins armés pour l'enseignement supérieur et moins susceptibles d'y réussir. Mais cette explication ne suffit pas car le taux de réussite des autres bacheliers baisse aussi. C'est bien la réussite dans la filière STS en général qui interroge, d'autant que la réussite en licence générale en trois ans progresse légèrement sur la même période (Mesri-Dgesip, 2022 ; ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de l'Innovation, 2018) et que les sorties non diplômées de STS ne sont pas sans conséquence (Merlin, 2020).

Quant à l'origine géographique, les candidats recrutés sont plus souvent issus du département dans lequel ils sont recrutés : cette tendance concerne essentiellement les bacheliers professionnels et peut signaler, à la fois et paradoxalement, une meilleure accessibilité géographique des formations ou un accroissement de la ségrégation territoriale.

3.3. La massification des STS publiques, l'élitisation des STS privées

Nous poursuivons les comparaisons de recrutement entre 2014 et 2018, en focalisant cette fois l'analyse sur le secteur d'enseignement (Figure 5). On y voit des tendances tout à fait divergentes ; tout d'abord, dans le recrutement selon le type de baccalauréat : dans le secteur public, la part de bacheliers généraux recrutés a légèrement baissé, quand celle des bacheliers professionnels a nettement grimpé. Dans le secteur privé, à l'inverse, la représentation des bacheliers professionnels diminue pour laisser davantage de place aux bacheliers généraux. C'est donc uniquement le recrutement des STS privées qui explique l'accroissement des bacheliers généraux observé dans la population générale.

Figure 5 • Evolution 2014-2018 du public recruté en STS, par secteur d'enseignement

Source : APB 2014, Parcoursup 2018.

Champ : néobacheliers ayant formulé au moins une candidature en STS (colonne candidats), néobacheliers ayant reçu et accepté une proposition d'affectation en STS (autres colonnes), voie scolaire.

Lecture : entre 2014 et 2018, le nombre de néobacheliers candidats en STS publiques a augmenté de 20 %.

Dans la même perspective, les profils recrutés en 2018 dans le secteur public sont moins favorisés socialement qu'en 2014, et plus souvent boursiers ; quand ces deux indicateurs évoluent en sens inverse dans le secteur privé. Relevons que la part de boursiers recrutés est influencée par l'instauration de quotas, mise en place pour la première fois en 2018 avec la première campagne de Parcoursup : s'ils ont été immédiatement visibles dans la filière STS, ils n'ont concerné que les établissements publics pour la première édition (Comité éthique et scientifique de Parcoursup, 2019). Ceci explique au moins en partie la quasi-stagnation de la part des boursiers parmi les recrutés du secteur privé.

On note aussi que l'élévation du profil social n'est pas systématiquement associée à davantage de sélection scolaire, dans la mesure où la part de mentionnés BTB augmente dans le public et diminue dans le privé. Parmi les critères de recrutement dans ce dernier secteur figure en effet celui des capacités financières, qui peut venir concurrencer l'importance du critère des résultats scolaires.

Il faut relever, enfin, une baisse significative de la part de femmes recrutées en STS dans le secteur privé, alors que leur présence relative est restée constante dans le secteur public.

En regardant succinctement les seuls bacheliers professionnels recrutés dans les deux secteurs d'enseignement, ces tendances sont confirmées et l'une d'elle est précisée : la part de mentionnés BTB baisse parmi les bacheliers professionnels quel que soit leur secteur de recrutement, ce qui pourrait signifier que la hausse de ces mentions dans l'ensemble du secteur public s'explique surtout par une sursélection scolaire des autres bacheliers, dans la même logique que les constats précédents sur la polarisation socioscolaire des publics recrutés.

En quatre ans, le public des STS privées devient donc plus favorisé, plus masculin et plus souvent détenteur d'un baccalauréat général, alors que les STS privées proposent plus souvent des formations tertiaires³ (spécialités au public traditionnellement plus féminin et ouvert aux bacheliers non généraux). Sur la même période, la composition des STS publiques connaît une évolution tout à fait différente : les bacheliers professionnels y deviennent majoritaires, l'origine sociale baisse en même temps que la part de boursiers augmente considérablement. Pour cette filière, c'est donc dans le secteur public que s'opère la massification

³ 82 % de formations tertiaires dans le privé contre 65 % dans le public (source : Effectifs d'apprenants inscrits en première année de STS en 2018, Base centrale de pilotage, Depp)

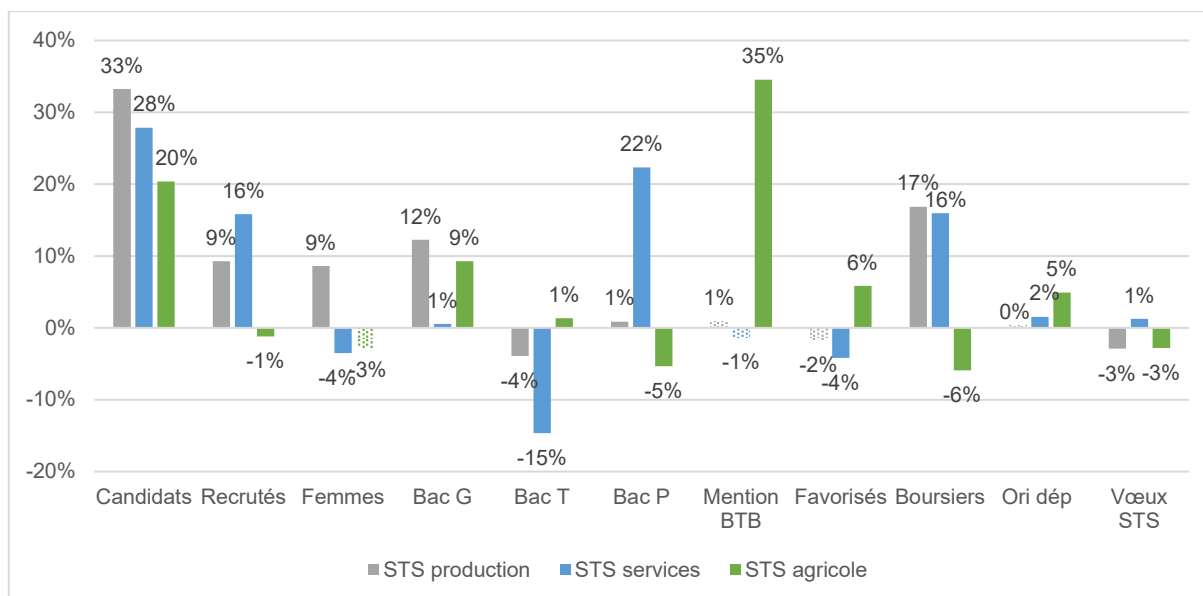
de l'enseignement supérieur. C'est ici que se déroulent les nouveaux parcours de bacheliers professionnels dans l'enseignement supérieur. La porte des STS privées, elle, s'est ouverte aux bacheliers généraux.

3.4. L'amplification de la séparation des publics entre spécialités de formation

3.4.1. Par grand domaine

En se penchant maintenant sur l'évolution des publics en fonctions des domaines de spécialité (Figure 6), on constate que c'est surtout dans les STS des services que le recrutement est bouleversé entre 2014 et 2018.

Figure 6 • Evolution 2014-2018 du recrutement en STS, par grand domaine de spécialité



Source : APB 2014, Parcoursup 2018.

Champ : néobacheliers ayant formulé au moins une candidature en STS (colonne candidats), néobacheliers ayant reçu et accepté une proposition d'affectation en STS (autres colonnes), voie scolaire.

Lecture : entre 2014 et 2018, le nombre de néobacheliers candidats en STS production a augmenté de 33 %.

Ce sont essentiellement ces spécialités qui connaissent une hausse des effectifs recrutés. Augmentent également la part des bacheliers professionnels, ainsi que de celle des boursiers. La part de jeunes issus de milieu favorisé, elle, diminue. Dans les spécialités de la production, si les effectifs recrutés progressent aussi (bien que moins nettement que dans les services), la présence relative des bacheliers professionnels stagne en dépit de la politique des quotas – et celle des bacheliers généraux augmente. Si la part de mentionnés BTB n'évolue pas significativement dans la population générale, elle accuse une baisse marquée dans le secteur des services en considérant les seuls bacheliers professionnels (Annexe 4, Figure 9).

Les STS agricoles font figure d'exception : en effectifs, le nombre de recrutés a (très) légèrement baissé, de même que la part de bacheliers professionnels ainsi que celle de boursiers. L'origine sociale des recrutés est devenue beaucoup plus favorisée.

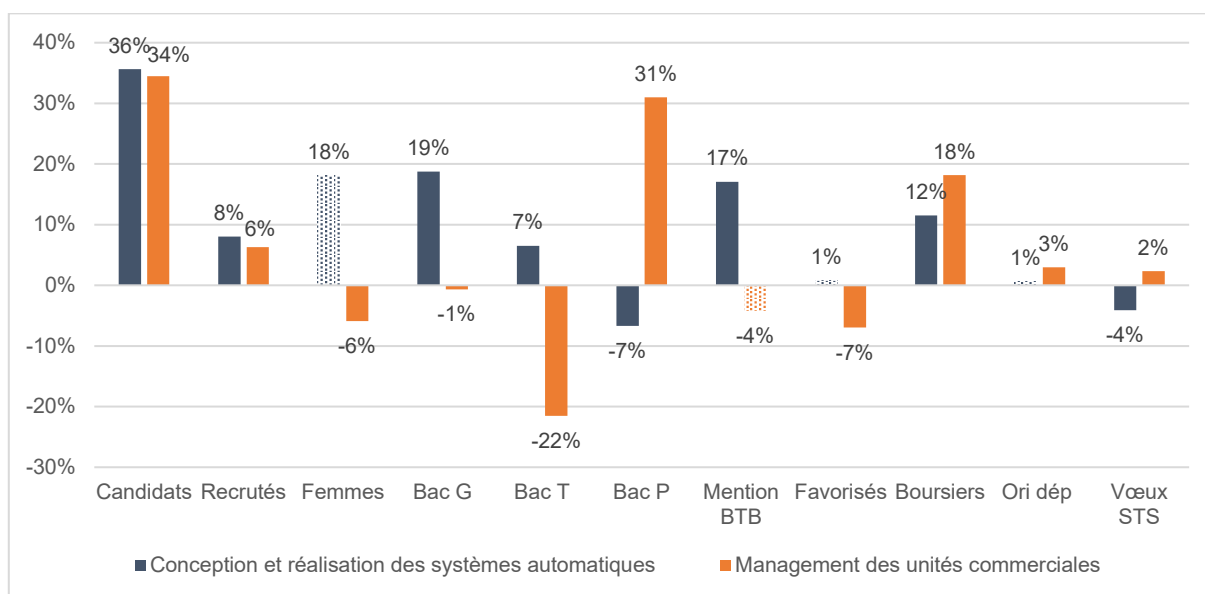
Si une massification s'opère bel et bien dans les spécialités tertiaires (elles-mêmes davantage représentées dans le secteur privé que celles de la production), un mouvement bien plus timide est à l'œuvre dans les autres domaines, qu'on pourrait même qualifier d'inverse dans les spécialités agricoles, ou dans les spécialités industrielles en considérant le recrutement par type de baccalauréat. On relève, en revanche, une tendance au rééquilibrage dans la séparation genrée selon les spécialités : on parle bien ici de tendance mais la parité demeure extrêmement lointaine, puisque seulement 16 % de femmes ont été recrutées en STS production en 2018 et parmi les bacheliers professionnels, cette proportion tombe à 10 % (Annexe 3, Tableau 11 et Tableau 12).

3.4.2. Deux études de cas

Pour finir, on s'est intéressé à deux formations plus précisément, l'une relevant des services (la spécialité management des unités commerciales, MUC) et l'autre de la production (conception et réalisation de systèmes automatiques, CRSA). En se penchant sur ces deux spécialités identifiées comme très stables entre 2014 et 2018 (voir partie 2), on relève quelques variations aux tendances observées précédemment.

Concernant les admissions en STS de management des unités commerciales (MUC), la baisse de la part des femmes est plus nette que dans l'ensemble de la filière (Figure 7). La hausse des mentions BTB n'est pas observée, en revanche l'augmentation de la part des bacheliers professionnels est particulièrement forte (+31 % contre +11 % sur l'ensemble des STS). En STS MUC, les tendances précédemment commentées ne sont pas contredites, mais on devine un effet de la loi de 2013 plus fort ici que sur certaines autres spécialités.

Figure 7 • Evolution 2014-2018 du public recruté en STS dans deux spécialités : MUC et CRSA



Source : APB 2014, Parcoursup 2018.

S'agissant de la STS CRSA (Figure 7), les admissions ont évolué entre 2014 et 2018 comme si la loi de 2013 n'existait pas : la part de bacheliers généraux a progressé de quasiment 20 %, quand celle des bacheliers professionnels a baissé (-7 %). La part de bacheliers mentionnés bien ou très bien a fortement augmenté.

Ici, tout laisse à penser que la sélection sociale et scolaire s'est intensifiée à l'entrée de la spécialité CRSA entre 2014 et 2018. Si la loi de 2013 n'y montre pas ses effets, le changement d'outil d'affectation a pu y renforcer les mécanismes de sélection.

Au total, les nouveaux parcours de bacheliers professionnels dans l'enseignement supérieur ont lieu essentiellement dans les STS publiques et dans les spécialités des services. Ces différentes tendances sont confortées par les effectifs de bacheliers professionnels recrutés dans les STS publiques (en effectifs, le nombre de bacheliers professionnels recrutés y augmente de +32 % contre +3 % dans le secteur privé – Annexe 3, Tableau 10) et dans le domaine des services (le nombre de bacheliers professionnels recrutés évolue de +42 %, contre +10 % dans la production et -6 % dans les STS agricoles – Annexe 3, Tableau 12), ce qui converge avec les l'évolution de leur présence relative observée sur la population générale.

Le profil de ces bacheliers professionnels est moins favorisé, moins performant scolairement, plus souvent boursier. Les bacheliers technologiques, eux, se retirent globalement des STS quand les bacheliers généraux les plus dotés tirent leur épingle du jeu : plus fortement sélectionnés socialement et scolairement, ils accèdent davantage au secteur privé et aux spécialités industrielles. Dans l'ensemble, le profil de ces étudiants en STS tend vers davantage de différenciation selon le baccalauréat détenu. A tous les points de vue, les évolutions observées témoignent d'un mouvement global engagé vers davantage de ségrégation, entre les filières, entre

les bacheliers, entre les secteurs d'enseignement et entre les spécialités de formation. Les données relatives aux formations en apprentissage seraient précieuses pour compléter ce tableau.

Conclusion

En définitive, pour accueillir l'afflux de bacheliers professionnels dans l'enseignement supérieur, l'action publique récente a essentiellement consisté à les diriger vers une filière jugée la mieux appropriée pour eux : les STS. Portée par les quotas, cette intention vise en même temps à éloigner les bacheliers professionnels de l'université, tendance atteinte et renforcée en 2018 avec l'instauration d'une forme de sélection à l'université. En dépit des recommandations émises en ce sens, ces dispositions ne se sont accompagnées ni d'une vague de création de places dans la filière STS, ni d'une mobilisation pédagogique permettant d'améliorer la préparation des bacheliers professionnels aux STS puis leur accueil une fois inscrits dans la filière. L'absence d'action publique portant sur le dimensionnement de l'offre de formation ainsi que sur les conditions d'accueil des bacheliers professionnels, en dépit d'une explosion de la demande stimulée par les pouvoirs publics eux-mêmes, interroge quant à la considération pour ces parcours et dépeint la STS des bacheliers professionnels comme une orientation ambivalente, porteuse d'un accès facilité à l'enseignement supérieur en même temps que d'un mécanisme de relégation.

Dans ce contexte, cet article décrit les mutations en cours dans les processus de sélection à l'entrée des STS et les nouvelles compositions des classes qui en découlent. Il identifie certaines évolutions en miroir de celles à l'œuvre dans les autres filières de l'enseignement supérieur, mais aussi, dégage des mouvements propres à la filière STS à laquelle l'accès est loin d'être uniforme. Des sous-espaces émergent et permettent de dresser le portrait des nouveaux arrivants en STS.

Ces derniers sont, effectivement, des bacheliers professionnels (les effectifs recrutés en STS croissent de 25 % les concernant), conformément à la loi de 2013 instituant des quotas de recrutement ; mais aussi, de manière moins attendue, des bacheliers généraux, dont les effectifs recrutés en STS ont augmenté de 17 %. À cette hausse répond le retrait des bacheliers technologiques des STS : la baisse du nombre de bacheliers technologiques s'explique en partie par leur orientation facilitée en IUT. Cet effacement demeure toutefois remarquable, alors que pendant près de vingt ans et jusqu'à 2013, les bacheliers technologiques ont formé le public privilégié des STS.

Par ailleurs, les nouveaux arrivants en STS sont recrutés dans le domaine des services et dans le secteur public : si au global, le secteur privé et les spécialités de la production connaissent une hausse de leurs effectifs recrutés, celle-ci ne concerne aucunement les bacheliers professionnels : ces derniers, supposés former le « nouveau public » des STS, sont essentiellement recrutés dans le secteur public (+32 %) et dans les spécialités des services (+42 %). C'est en réalité dans ces STS que s'opère la massification : de cette évolution, les différentes formations sortent avec un public plus ségrégué qu'auparavant, ce qui s'apparente à un renforcement de segmentations déjà anciennes de cette filière.

Finalement, la troisième massification d'enseignement supérieur français semble contribuer, d'une part, à renforcer la hiérarchisation entre les différentes filières de l'enseignement supérieur – la part des bacheliers professionnels accédant à l'université diminue, par exemple – et d'autre part, à renforcer les segmentations au sein même des STS : dans cette filière, les nouveaux flux d'inscriptions sont essentiellement absorbés par le secteur public et les spécialités tertiaires (ces dernières étant sous-représentées dans le premier, il s'agit bien de deux tendances distinctes). Les formations privées ou relevant des spécialités de la production restent largement fermées à la massification.

Cette étude comporte un angle mort non négligeable : l'absence des formations en apprentissage, voie d'enseignement pourtant particulièrement représentée en STS, est regrettable. Elle l'est d'autant plus que cette voie d'enseignement a connu un bouleversement propre sur la période, le nombre d'inscriptions en STS apprentissage ayant plus que doublé entre 2010 et 2020 (Tableau 1). On suppose que l'exploitation de données plus complètes permettrait de compléter les observations ici présentées, dans la mesure où l'apprentissage constitue déjà, en STS ou ailleurs, une propriété qualitative du diplôme accessible aux élèves les mieux dotés scolairement comme socialement (Kergoat & Sulzer, 2017).

Il serait aussi intéressant de prolonger cette étude par des analyses territoriales. En l'ébauchant (Annexe 4, Figure 11), nous avons constaté que le bouleversement du recrutement est loin d'être uniforme sur tout le territoire. Un rapide examen montre des évolutions locales fortement disparates. Ainsi la part des bacheliers généraux augmente particulièrement en Loire-Atlantique ou à Paris, quand elle baisse en Seine-Saint-Denis. Dans ce dernier département, la part des bacheliers professionnels admis en STS connaît une hausse très sensible. À l'opposé, la représentation des bacheliers professionnels en STS diminue en Loire-Atlantique entre 2014 et 2018. La hausse de la part de candidats locaux est particulièrement élevée dans le département de Paris. Ce portrait brièvement brossé de trois départements suggère que de nouvelles répartitions des publics s'opèrent aussi selon une hiérarchie socio-spatiale accrue.

Bibliographie

Baudelot, C. & Leclercq, F. (2005). *Les effets de l'éducation*. Rapport à l'intention du PIREF.

Beaud, S. & Pialoux, M. (2001). Les « bacs pro » à l'université. Récit d'une impasse. *Revue française de pédagogie*, 136(1), 87-95. <https://doi.org/10.3406/rfp.2001.2828>

Béjean, S. & Monthubert, B. (2015). *Pour une société apprenante : propositions pour une stratégie nationale de l'enseignement supérieur*. Paris : ministère de l'Éducation nationale de l'enseignement supérieur et de la recherche.

Comité éthique et scientifique de Parcoursup (2019). *1er rapport annuel au Parlement*. Paris : CESP.

Comité éthique et scientifique de Parcoursup (2022). *4e rapport annuel au Parlement*. Paris CSEP.

Cour des Comptes (2020). Un premier bilan de l'accès à l'enseignement supérieur dans le cadre de la loi orientation et réussite des étudiants. Communication au comité d'évaluation et de contrôle des politiques publiques de l'Assemblée nationale.

Duru-Bellat, M. & Kieffer, A. (2008). Du baccalauréat à l'enseignement supérieur en France : déplacement et recomposition des inégalités, Abstract, Resumen. *Population*, 63 (1), 123-157. <https://doi.org/10.3917/popu.801.0123>

IGEN & IGAENR (2015). *Affectation des bacheliers technologiques et professionnels dans les instituts universitaires de technologie et les sections des techniciens supérieurs*. Rapport n° 2014-089.

Juanico, R. & Sarles, N. (2020). « Evaluation de l'accès à l'enseignement supérieur ». Rapport d'information déposé par le Comité d'évaluation et de contrôle des politiques publiques. Paris, Assemblée Nationale.

Karabel, J. (2005). *The chosen: The hidden history of admission and exclusion at Harvard, Yale, and Princeton*. Boston, MA : Houghton, Mifflin and Company.

Kergoat, P. & Sulzer, E. (2017). *Mesure et analyse des discriminations d'accès à l'apprentissage*. Rapport d'évaluation pour le compte du Fond d'Expérimentation pour la Jeunesse (FEJ).

Labryère, C. & Kogut-Kubiak, F. (2013). Le baccalauréat professionnel de sa création à sa place actuelle dans les formations professionnelles ». *CPC Info*, 53, 7-15.

Lemêtre, C., Mengneau, J. & Orange, S. (2016). « La fac, on me dit que c'est possible mais que c'est pas faisable ». Les portes entrouvertes de l'enseignement supérieur ». Dans *Actes du colloque organisé pour les 30 ans du baccalauréat professionnel* (p. 389-400). Paris (CPC études).

Lemistre, P. (2019). Affectations post-bac et aspirations à la poursuite d'études au baccalauréat et aux formations bac+2. Dans *Parcours d'études et insertion des diplômés du supérieur : le rôle des baccalauréats et des formations Bac+2* (p. 13-32). Cnesco.

Merle, P. (2002). Démocratisation ou accroissement des inégalités scolaires ? L'exemple de l'évolution de la durée des études en France (1988-1998). *Population*, 57(4-5), 633-660.

Merlin, F. (2020), Sortir sans diplôme de STS : l'autre échec de l'enseignement supérieur. *Formation Emploi*, 149, 7-37.

Merlin, F. (2022). Entrer dans l'enseignement supérieur avec un « bac pro » : une sélection biaisée. *Lien social et Politiques*, 89, 35-56. <https://doi.org/10.7202/1094547ar>

Mesri-Dgesip (2022). *État de l'Enseignement supérieur et de la Recherche en France n°15*. Paris : ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de l'Innovation.

Ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de l'Innovation (2018). *État de l'Enseignement supérieur et de la Recherche en France*. Paris : ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de l'Innovation.

Orange, S. (2010). Le choix du BTS. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 183, 32-47. <https://doi.org/10.3917/arss.183.0032>

Orange, S. (2013). *L'autre enseignement supérieur : les BTS et la gestion des aspirations scolaires*. Paris : Presses universitaires de France.

Rosignol-Brunet, M., Frouillou, L., Couto, M.-P. & Bugeja-Bloch, F. (2022). Ce que masquent les « nouveaux publics étudiants » : les enjeux de la troisième massification de l'enseignement supérieur français. *Lien social et Politiques*, 89, 57-82. <https://doi.org/10.7202/1094548ar>

Troger, V., Bernard, P.-Y. & Masy, J. (2016). *Le baccalauréat professionnel : impasse ou nouvelle chance ? Les lycées professionnels à l'épreuve des politiques éducatives*. Paris : Presses universitaires de France.

Van Zanten, A. (2015). Les inégalités d'accès à l'enseignement supérieur. *Regards croisés sur l'économie*, 16, 80-92.

Annexe 1. Construction d'une origine sociale agrégée

La variable agrégée d'origine sociale mobilisée dans les analyses des données de Parcoursup 2018 est construite à partir des variables renseignant la position professionnelle des deux référents légaux, en suivant deux étapes. D'abord, la position professionnelle de chaque référent légal est agrégée selon la nomenclature utilisée régulièrement par la Depp et disponible sur le site du ministère de l'Éducation nationale⁴, dont les quatre groupes sont les suivants :

- favorisée A : cadres et assimilés, chefs d'entreprise, professeurs des écoles et assimilés ;
- favorisée B : professions intermédiaires ;
- moyenne : employés, agriculteurs, artisans, commerçants ;
- défavorisée : ouvriers, inactifs.

Dans un deuxième temps, la PCS ainsi regroupée des référents légaux est agrégée en une information unique par candidat, en suivant la méthodologie développée par Lemistre (2019) et agrégée par Frouillou et Rossignol-Brunet dans leurs travaux de ce présent ouvrage. Finalement, l'information relative à l'origine sociale est synthétisée dans une variable se déclinant en sept ou trois modalités, dont le détail figure dans le Tableau 5. Dans cet article, c'est la modalité « relativement favorisée » qui est mobilisée.

Tableau 5 • Agrégation des informations relatives à la situation des parents en une variable d'origine sociale

Origine sociale en 3 modalités	Origine sociale en 7 modalités	Origine sociale du père ou de la mère (Depp)	Si autre référent légal
Relativement favorisée	Très favorisée	Deux "Favorisée A"	
	Favorisée	"Favorisée A" et "Favorisée B"	
	Plutôt favorisée	"Favorisée A" et "Moyenne"	
		"Favorisée A" et "Défavorisée"	
		Un(e) "Favorisée A"	
	Deux "Favorisée B"		
Moyenne	Moyenne supérieure	"Favorisée B" et "Moyenne"	
		"Favorisée B" et "Défavorisée"	
	Moyenne	Un(e) "Favorisée B"	
		Deux "Moyenne"	
Relativement défavorisée	Défavorisée	"Moyenne" et "Défavorisée"	
		Un(e) "Moyenne"	
			"Moyenne" ou plus
	Très défavorisée	Deux "Défavorisée"	
		Un(e) "Défavorisée"	
		"Défavorisée" ou non renseignée	

⁴ « Les définitions des termes et indicateurs statistiques de l'éducation nationale », <https://www.education.gouv.fr/les-definITIONS-des-termes-et-indicateurs-statistiques-de-l-education-nationale-5123#O>, consulté le 1^{er} septembre 2021.

Annexe 2. Le champ des formations

Tableau 6 • Evolution des formations proposées entre APB 2014 et Parcoursup 2018

Pourcentage de ligne	A disparu en 2018	Pas d'évolution	Est apparu en 2018
Année préparatoire	8 %	54 %	38 %
BPJEPS	0 %	0 %	100 %
BTS - Production	5 %	70 %	26 %
BTS - Services	4 %	80 %	17 %
BTSA	5 %	81 %	14 %
Bachelor	0 %	100 %	0 %
CPES	0 %	33 %	67 %
CUPGE - Arts Lettres Langues	0 %	100 %	0 %
CUPGE - Droit-économie-gestion	0 %	100 %	0 %
CUPGE - Sciences humaines et sociales	0 %	100 %	0 %
CUPGE - Sciences, technologie, santé	27 %	57 %	17 %
Cadre Technique	0 %	100 %	0 %
Classe préparatoire aux études supérieures	6 %	64 %	30 %
Classe préparatoire littéraire	0 %	95 %	5 %
Classe préparatoire scientifique	2 %	95 %	3 %
Classe préparatoire économique et commerciale	1 %	99 %	1 %
Classes préparatoires aux écoles du social	0 %	71 %	29 %
Classes préparatoires aux écoles paramédicales	0 %	65 %	35 %
Concours Sciences Po	0 %	0 %	100 %
DCG	4 %	89 %	7 %
DEJEPS	0 %	0 %	100 %
DEUST	0 %	60 %	40 %
DEUST - Production	100 %	0 %	0 %
DEUST - STAPS	100 %	0 %	0 %
DEUST - Services	100 %	0 %	0 %
DN MADE	0 %	0 %	100 %
DU	0 %	22 %	78 %
DUT - Production	1 %	97 %	3 %
DUT - Service	1 %	92 %	7 %
Diplôme d'établissement	0 %	100 %	0 %
Diplôme des métiers d'arts	28 %	62 %	10 %
Ecole d'architecture	0 %	88 %	12 %
Ecole supérieure d'art	25 %	40 %	35 %
Ecoles de commerce	20 %	54 %	27 %
Formation en ingénierie	0 %	41 %	59 %
Formations d'ingénieurs	18 %	48 %	33 %
Formations diplômantes du social	0 %	20 %	80 %
Formations diplômantes paramédicales	0 %	59 %	41 %
L1 - Arts-lettres-langues	100 %	0 %	0 %
L1 - Droit-économie-gestion	100 %	0 %	0 %

L1 - Sciences - technologies - santé	100 %	0 %	0 %
L1 - Sciences humaines et sociales	100 %	0 %	0 %
Licence - Arts-lettres-langues	0 %	81 %	19 %
Licence - Arts-lettres-langues / Sciences humaines et sociales	0 %	50 %	50 %
Licence - Droit-économie-gestion	0 %	74 %	26 %
Licence - Droit-économie-gestion / Arts-lettres-langues	0 %	100 %	0 %
Licence - Droit-économie-gestion / Sciences - technologies - santé	0 %	0 %	100 %
Licence - Droit-économie-gestion / Sciences humaines et sociales	0 %	50 %	50 %
Licence - STAPS	0 %	100 %	0 %
Licence - Sciences - technologies - santé	0 %	71 %	29 %
Licence - Sciences humaines et sociales	0 %	79 %	21 %
Licence - Sciences humaines et sociales / Sciences - technologies - santé	0 %	100 %	0 %
Mention complémentaire	4 %	21 %	76 %
Mise à niveau	25 %	69 %	6 %
Secteur Paramédical	100 %	0 %	0 %
Secteur social	100 %	0 %	0 %
Technicien supérieur	4 %	29 %	68 %
Titre professionnel	7 %	0 %	93 %

Source : APB 2014 et Parcoursup 2018.

Champ : ensemble des formations présentes dans la table des formations.

Annexe 3. Évolution du recrutement (tableaux de contingences)

Tableau 7 • Profil des candidats en STS, 2014-2018

		Ensemble		Bacheliers professionnels	
		2014	2018	2014	2018
	Effectifs	223 945	276 835	76 905	87 023
Part de femmes		49,8	48,2	46,8	43,7
	Général	25,5	30,3		
Bac	Technologique	39,0	36,6		
	Professionnel	35,5	33,1		
Mention B/TB		13,6	14,7	16,7	17,5
Origine sociale favorisée		28,8	29,4	17,5	17,4
Part de boursiers		23,2	24,7	28,3	29,9
Originaire du département		43,4	44,9	35,6	40,5
Origine : secteur privé		21,0	20,0	26,0	24,6
Part de vœux en STS		67,3 %	65,1 %	87,4 %	89,6 %

Champ : néobacheliers ayant émis au moins un vœu en STS (quelle qu'elle soit)

Tableau 8 • Recrutement en STS (ensemble et secteur d'enseignement)

	Ensemble		STS publique		STS privée		
	2014	2018	2014	2018	2014	2018	
	Effectifs	87 059	97 851	67 328	75 367	19 731	22 484
Part de femmes		47,6	47,0	45,9	46,0	53,4	50,4
	Général	17,5	18,2	16,1	15,8	22,4	26,2
Bac	Technologique	45,6	40,8	47,6	41,4	38,8	38,7
	Professionnel	36,9	41,0	36,3	42,8	38,9	35,1
Mention B/TB		15,4	15,6	15,7	16,2	14,2	13,6
Origine sociale favorisée		25,8	25,1	23,5	22,1	33,7	35,2
Part de boursiers		23,7	27,3	25,9	30,5	16,4	16,9
Originaire du département		67,4	68,7	67,2	68,4	68,3	69,7
Origine : secteur privé		20,2	19,6	9,6	9,3	56,6	54,1
Part de vœux en STS		81,0 %	80,7 %	80,9 %	81,1 %	81,3 %	79,1 %

Champ : néobacheliers ayant reçu et accepté une proposition en STS voie scolaire (champ 2)

Tableau 9 • Recrutement selon le type de baccalauréat

	Bacheliers professionnels		Bacheliers généraux		Bacheliers technologiques		
	2014	2018	2014	2018	2014	2018	
	Effectifs	32 085	40 122	15 262	17 795	39 712	39 934
Part de femmes		42,9	43,5	58,5	58,6	47,2	45,4
Mention B/TB		22,9	21,3	8,0	10,8	12,1	12,0
Origine sociale favorisée		17,8	17,1	37,6	38,5	27,7	27,2
Part de boursiers		28,0	32,5	16,9	18,8	22,9	26,0
Originaire du département		67,6	70,8	61,1	61,4	69,7	69,8
Origine : secteur privé		25,1	23,0	20,3	20,2	16,3	15,8
Part de vœux en STS		93,4 %	94,1 %	60,6 %	59,0 %	78,9 %	76,8 %

Champ : néobacheliers ayant reçu et accepté une proposition en STS voie scolaire (champ 2)

Tableau 10 • Recrutement des bacheliers professionnels selon le secteur d'enseignement

	STS publique		STS privée	
	2014	2018	2014	2018
Effectifs	24 420	32 231	7 665	7 891
Part de femmes	40,7	42,5	50,2	47,9
Mention B/TB	23,3	21,6	21,7	20,4
Origine sociale favorisée	16,1	15,1	23,4	25,4
Part de boursiers	30,3	35,1	20,8	22,0
Originaire du département	67,1	70,3	69,2	72,7
Origine : secteur privé	11,7	11,6	67,8	69,3
Part de vœux en STS	93,3 %	93,9 %	93,8 %	94,7 %

Champ : néobacheliers professionnels ayant reçu et accepté une proposition en STS voie scolaire (champ 2)

Tableau 11 • Recrutement en STS (domaine de spécialité)

	STS production		STS services		STS agricole	
	2014	2018	2014	2018	2014	2018
Effectifs	24 481	26 755	54 478	63 091	8 100	8 005
Part de femmes	14,8	16,0	63,2	61,0	42,0	40,8
Général	10,2	11,5	20,6	20,7	19,2	21,0
Bac						
Technologique	42,2	40,6	48,3	41,2	38,0	38,5
Professionnel	47,6	48,0	31,2	38,1	42,8	40,5
Mention B/TB	15,3	15,4	16,4	16,2	8,5	11,4
Origine sociale favorisée	26,9	26,5	24,8	23,8	29,3	31,0
Part de boursiers	21,4	25,0	25,5	29,6	18,6	17,5
Originaire du département	66,1	66,4	71,1	72,2	46,4	48,6
Origine : secteur privé	13,9	13,8	21,2	20,4	33,1	32,2
Part de vœux en STS	83,6 %	81,2 %	78,8 %	79,8 %	88,3 %	85,8 %

Champ : néobacheliers ayant reçu et accepté une proposition en STS voie scolaire (champ 2)

Tableau 12 • Recrutement des bacheliers professionnels selon la spécialité de formation

	STS production		STS services		STS agricole	
	2014	2018	2014	2018	2014	2018
Effectifs	11 645	12 835	16 971	24 042	3 469	3 245
Part de femmes	9,2	10,1	66,7	62,4	40,0	35,9
Mention B/TB	19,3	19,2	28,0	23,4	10,4	14,3
Origine sociale favorisée	19,5	18,5	16,1	15,6	21,1	22,7
Part de boursiers	25,5	29,5	30,7	35,6	23,4	21,5
Originaire du département	66,4	68,2	72,1	74,2	49,7	55,4
Origine : secteur privé	15,3	14,4	28,0	24,8	43,6	43,6
Part de vœux en STS	94,4 %	94,4 %	92,1 %	93,5 %	96,8 %	97,2 %

Champ : néobacheliers professionnels ayant reçu et accepté une proposition en STS voie scolaire (champ 2)

Tableau 13 • Recrutement selon la spécialité

	CRSA		MUC	
	2014	2018	2014	2018
Effectifs	1 588	1 716	8 040	8 548
Part de femmes	2,3	2,7	56,9	53,5
Général	4,9	5,8	13,8	13,7
Bac				
Technologique	41,3	44,0	50,7	39,8
Professionnel	53,8	50,2	35,5	46,5
Mention B/TB	11,7	13,6	16,0	15,3
Origine sociale favorisée	23,9	24,1	23,2	21,6
Part de boursiers	22,1	24,7	25,5	30,1
Originaire du département	82,6	83,1	79,3	81,6
Origine : secteur privé	13,0	13,9	23,1	22,9
Part de vœux en STS	88,9 %	85,2 %	82,9 %	84,8 %

Champ : néobacheliers ayant reçu et accepté une proposition en STS voie scolaire (champ 2)

Tableau 14 • Recrutement des bacheliers professionnels selon la spécialité

	CRSA		MUC	
	2014	2018	2014	2018
Effectifs	854	861	2 857	3 978
Part de femmes	1,2	1,5	63,4	58,0
Mention B/TB	15,1	20,6	31,1	24,4
Origine sociale favorisée	19,1	16,1	17,6	14,8
Part de boursiers	25,8	28,9	28,3	34,6
Originaire du département	82,2	82,1	77,5	81,6
Origine : secteur privé	17,0	16,1	30,5	27,2
Part de vœux en STS	95,9 %	96,3 %	94,3 %	95,8 %

Champ : néobacheliers professionnels ayant reçu et accepté une proposition en STS voie scolaire (champ 2)

Annexe 4. Evolution du recrutement (taux d'évolution)

Figure 8 • Evolution 2014-2018 des caractéristiques des bacheliers professionnels recrutés en STS, par secteur d'enseignement

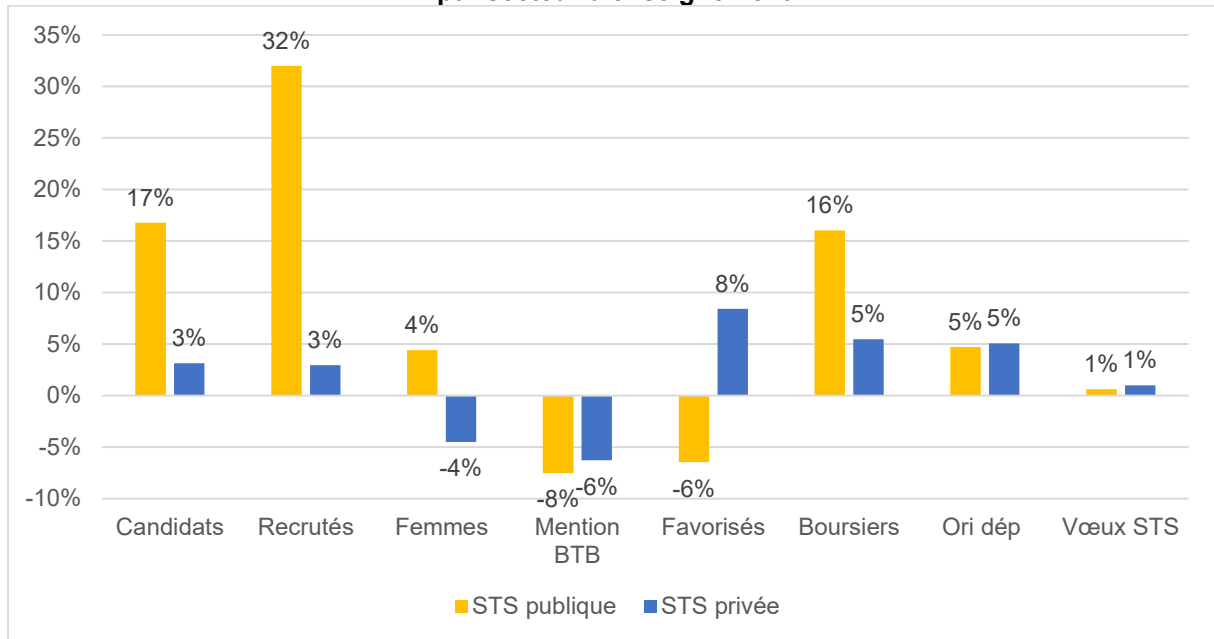


Figure 9 • Evolution 2014-2018 des caractéristiques des bacheliers professionnels recrutés en STS, par domaine de spécialité

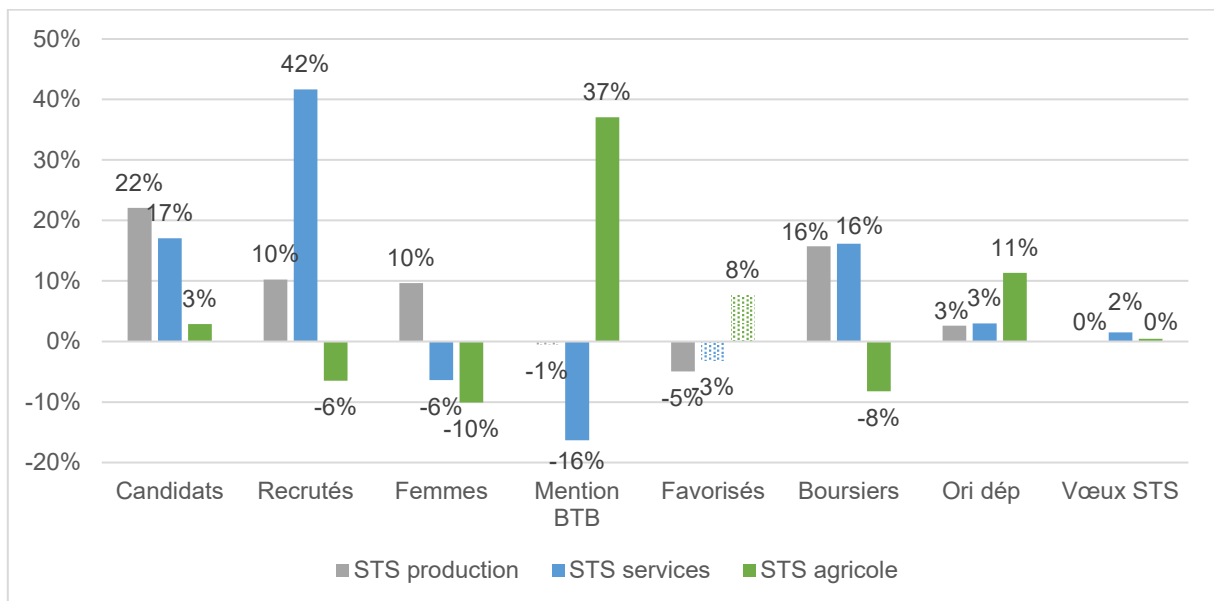


Figure 10 • Evolution 2014-2018 des bacheliers professionnels recrutés en STS dans deux spécialités : MUC et CRSA

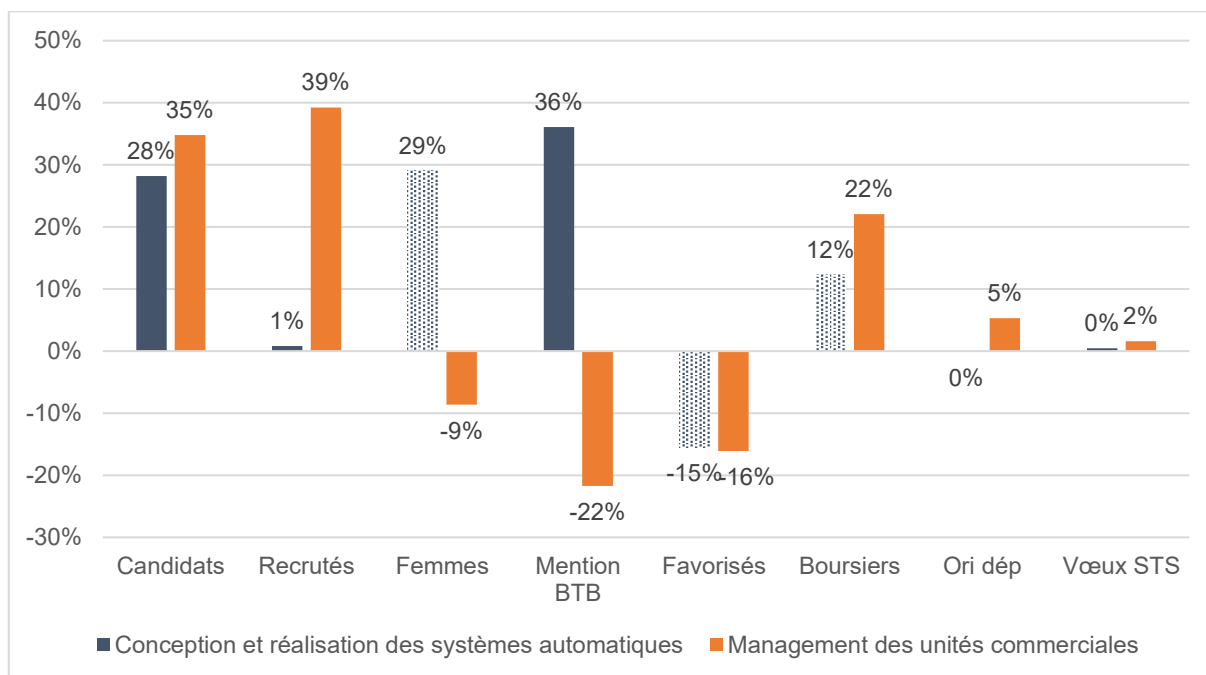
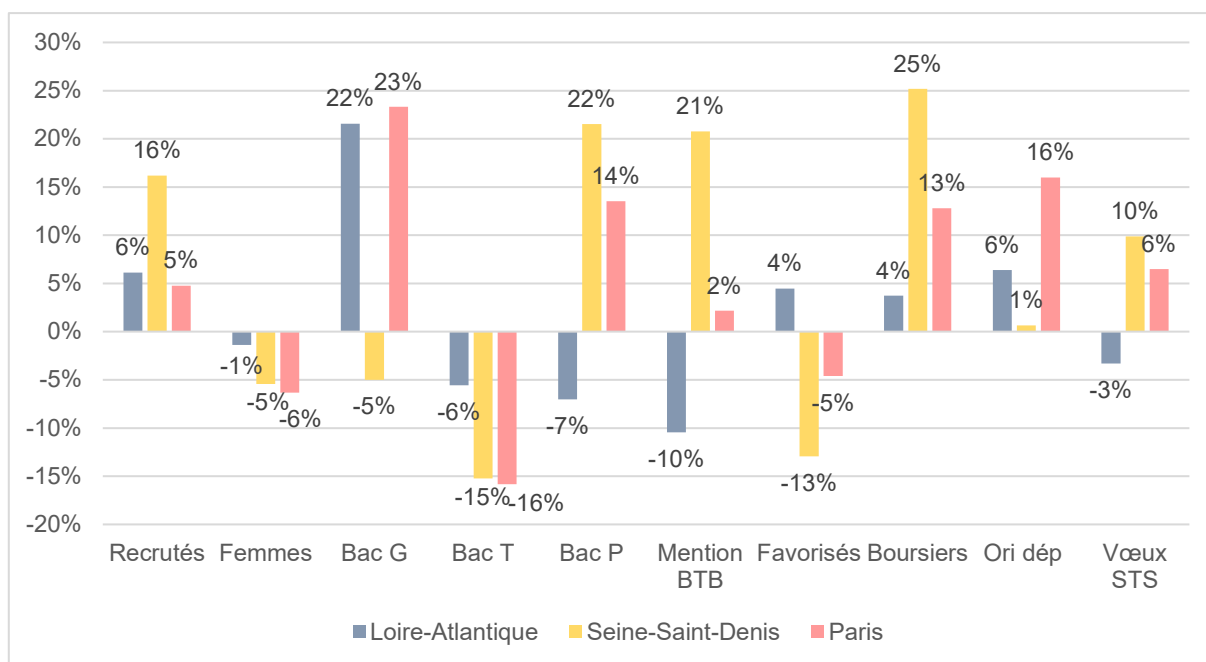


Figure 11 • Evolution 2014-2018 du recrutement en STS dans trois départements



L'évolution de la sélection en master : effets sur les parcours d'études après la licence en droit

Manon Brézault, Paul Magnand et Émilie Raquet***

Introduction

L'arrivée de la plateforme nationale « Mon master » vise à gérer le flux de candidats en première année de master à l'échelle nationale à partir de la rentrée 2023, à l'instar de Parcoursup pour l'entrée en licence, et en substitution des démarches de candidature effectuées jusqu'alors au sein de chaque établissement. Ce dispositif parachève la mise en œuvre de la loi du 23 décembre 2016¹ portant adaptation du deuxième cycle de l'enseignement supérieur français au système licence-master-doctorat, 25 ans après l'initiation du processus de Bologne. Cette loi introduit principalement la fixation de capacités d'accueil en première année de deuxième cycle, l'accès de droit à la deuxième année pour les étudiants l'ayant validée, et la proposition d'une inscription dans une formation du deuxième cycle pour les titulaires d'un diplôme national de licence non admis dans la première année de deuxième cycle de leur choix, après recours auprès du rectorat (on parlera de « saisine », et pour faciliter la lecture, de « M1 » et « M2 »). L'admission en M1 se trouvant désormais subordonnée à un concours d'entrée ou un examen de dossier de candidature, c'est un processus de sélection formelle qui est ainsi instauré pour les titulaires du diplôme national de licence. Lors de sa mise en œuvre, la plupart des filières ont fixé des capacités d'accueil pour la rentrée 2017 alors que d'autres se sont vues accorder des dérogations (en droit et en psychologie) leur permettant de continuer à sélectionner les entrants en M2. La quasi-totalité² des établissements dispensant des formations de droit ont obtenu ces dérogations les deux premières années, la moitié d'entre eux en 2019, environ deux tiers en 2020 et seulement quelques-uns en 2021.

Dans sa mission d'évaluation³ de la version précédente de la plateforme (« Trouvez mon master »), le Haut Conseil de l'évaluation de la recherche et de l'enseignement supérieur (Hcéres) décrit un contexte de forte pression sur l'entrée en master, se traduisant par une augmentation des saisines de 126 % pour la rentrée 2020 (5 325 à 12 050), le tiers d'entre-elles attribuables à la discipline droit et sciences politiques. Plus généralement, les disciplines en tension sont identiques à celles qui concentrent les vœux à l'entrée en licence sur Parcoursup. Le constat dans les deux établissements que nous avons étudiés, où les capacités d'accueil en M1 ont été mises en place à la rentrée 2020, a témoigné de l'augmentation de cette pression : que ce soit à l'Université Toulouse Capitole (UT Capitole), spécialisée en droit, économie, gestion, ou à l'échelle d'une université pluridisciplinaire comme l'Université Grenoble Alpes (UGA), les données font état d'un doublement des candidatures de 2020 à 2021 pour un nombre de places resté stable sur ces deux années (en 2021, un total de 40 000 candidatures pour 1 500 places en M1 de droit). Cette stabilité des places en M1 avait été précédée d'une période d'ajustement des effectifs : observable au niveau national⁴, le nombre d'inscrits sur les deux années des masters de droit et sciences politiques est passé de 50 000 à 48 500 environ, avec une part de M1 plus élevée jusqu'à 2019 (56 %) qu'après, où chaque niveau représente exactement la moitié des effectifs du cycle. Entre les périodes 2017-2019 et 2020-2021, l'ajustement des effectifs de M1 s'est donc appuyé sur les capacités d'accueil qui préexistaient en M2 afin d'y assurer l'accès de droit, ce qui parallèlement à la baisse du nombre de redoublants, a donné lieu à une diminution du nombre d'inscrits en M1 (de 28 000 à 24 000 environ).

* Université Toulouse Capitole, Observatoire des formations et de l'insertion professionnelle.

** Université Grenoble Alpes, Observatoire des formations.

¹ Loi n°2016-1828 du 23 décembre 2016 portant adaptation du deuxième cycle de l'enseignement supérieur français au système LMD

² Décret n° 2016-672 du 25 mai 2016 relatif au diplôme national de master.

³ Rapport du HCERES d'avril 2021 sur l'évaluation du téléservice trouvermonmaster.gouv.fr.

⁴ Tableau de bord de l'enseignement supérieur, MESR – DGESIP/DGRI – SIES – SISE.

Ces premiers constats chiffrés de l'évolution des effectifs de master de droit, de la hausse des recours et des candidatures doivent être abordés au regard d'autres éléments de contextualisation : d'abord de la dimension particulièrement tubulaire des parcours d'études juridiques, mais aussi de la hausse des effectifs de diplômés de licence dans cette même discipline. Dans sa note d'information de juin 2017 (Maetz, 2017), la sous-direction des systèmes d'information et des études statistiques (SIES) présentait la poursuite d'études des diplômés de licence comme stable entre les promotions 2010 et 2015, malgré une hétérogénéité forte entre les disciplines. Sur l'ensemble des disciplines de licence, 62 % des diplômés 2015 poursuivaient en master disciplinaire⁵, un taux atteignant 85 % à cette période pour la licence en droit, la discipline la plus homogène quant au devenir de ses diplômés. En parallèle, la hausse de 24 % du nombre de diplômés de licence en droit entre les promotions 2016 et 2021 fait écho à l'évolution du nombre de bacheliers et à l'attractivité toujours élevée de la discipline dans le premier cycle.

Au regard de ces éléments, nous avons questionné les effets de l'adaptation du deuxième cycle de l'enseignement supérieur français au système LMD sur l'accès au master des titulaires de la licence en droit, et plus précisément au travers des hypothèses suivantes : l'existence d'une baisse de la proportion de diplômés de licence qui accèdent au master depuis 2020, qui s'accompagnerait d'une hausse de la mobilité géographique lors de cette transition, et d'un effet du niveau académique sur la poursuite en M1, par analogie à Parcoursup (Frouillou, 2020). Au regard des éléments précédents, nous faisons également l'hypothèse d'une mise en place progressive de stratégies étudiantes visant à augmenter les chances d'accès en M1.

Il est important de garder à l'esprit que nous analysons la période qui précède l'arrivée de la plateforme « Mon master » et donc les effets de la mise en œuvre de la sélection à l'entrée en M1 en droit sur une période spécifique de transition, marquée à la fois par des effets de flux potentiels et de forte évolution dans les comportements de candidature. Pour mener à bien ce travail, nous l'avons structuré autour de deux méthodes, à la fois sur des données nationales et sur celles de deux établissements dont les différences permettent aussi de contrôler l'évolution des pratiques étudiantes sur des terrains différents (taille des promotions de licence et de master, différences de contexte géographique et d'offre de formation).

La retranscription des résultats tient compte de cette méthodologie et s'attache à répondre aux hypothèses en deux parties. La première s'appuie sur des données nationales pour analyser l'évolution du devenir des titulaires du diplôme général de licence en droit et dans un second temps sur l'analyse des données locales permettant de faire apparaître les situations des diplômés au regard des notes obtenues en licence. La deuxième partie développe les résultats des enquêtes que nous avons menées sur les stratégies de candidature (un angle peu documenté de la recherche sur la sélection) auprès des diplômés des promotions 2020 et 2021 des deux établissements étudiés, en traitant des pratiques de candidature, des avis reçus et de la satisfaction à l'égard du master obtenu.

1. L'évolution du flux des diplômés de licence vers le M1

1.1. La baisse de la proportion de diplômés qui entrent directement en M1

Pour conserver une continuité statistique tout au long de la période depuis la valeur de référence de la promotion 2015, nous avons utilisé le périmètre de la note d'information mentionnée précédemment : celui des diplômes nationaux de licence appartenant à la discipline droit et sciences politiques. Ce domaine est constitué à 90 % des inscrits en licence générale en droit⁶. La comparaison des proportions de poursuite en M1 montre une homogénéité entre l'ensemble de la discipline (droit et sciences politiques) et la licence générale en droit, cette dernière ayant des taux de passage en M1 supérieurs d'un à deux points quelle que soit l'année observée. Dans le tableau 1, on observe l'évolution du flux des diplômés de licence vers les masters disciplinaires, c'est-à-dire en dehors des M1 Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation (MEEF), dont la proportion représente 0,7 %.

⁵ Diplôme national de master hors M1 Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation (MEEF)

⁶ Codes diplômes SISE 2100360 puis 2300002

Tableau 1 • Poursuite en M1 des diplômés de licence en droit et sciences politiques

Promotion	2016	2017	2018	2019	2020	2021
Diplômés	21 337	21 222	21 638	21 415	25 303	26 534
Poursuites en M1 l'année suivante	18 036	17 814	18 263	17 830	18 492	18 152
Taux de poursuite en M1	85 %	84 %	84 %	83 %	73 %	68 %
Inscrits dans une autre académie qu'en L3	3 468	3 314	3 687	4 065	4 806	5 528
Taux de mobilité académique	19 %	19 %	20 %	23 %	26 %	31 %

Lecture : 68 % des diplômés en 2021 d'une licence de droit poursuivent en M1 (hors MEEF) à la rentrée suivante ; parmi ces entrées en M1, 31 % s'inscrivent dans un changement d'académie par rapport à l'obtention du diplôme de licence.

Champ : licences de la discipline « Droit et sciences politiques ».

Source : MESRI-SIES, SISE, 2016 à 2021.

Deux résultats principaux peuvent être mis en avant. De 2016 à 2021, on observe une stabilité des effectifs admis en M1 (+0,6 %), et dans le même temps, une hausse du nombre de diplômés de licence (+24 %). C'est donc logiquement que la proportion de poursuite d'études baisse de 11 points. Dès la promotion 2020, la baisse de la part des diplômés de licence intégrant le master⁷ est statistiquement significative, et la promotion 2021 accentue encore cette tendance avec une baisse de 16 points par rapport à la période en amont de la mise en place de la sélection.

Le deuxième résultat observable est celui de la hausse de la proportion des poursuites qui s'effectuent en mobilité. Cette notion peut recouvrir des définitions différentes : on pourrait parler de mobilité géographique ou de mobilité d'établissement (pouvant intervenir sans mobilité géographique), et même de mobilité disciplinaire (pouvant intervenir sans changement d'établissement). Il convient ici de rappeler que la discipline du droit est marquée par une transition de la licence au master qui demeure tubulaire : la proportion des diplômés qui changent de discipline est inférieure à 3 %, et malgré une tendance haussière, elle reste inférieure à 5 % en 2021. Nous avons donc choisi de traiter la mobilité au niveau académique, à la fois car elle correspond à une mobilité géographique et à un changement d'établissement, et parce qu'au niveau du département, on trouve des mobilités « attendues » des antennes vers les « universités mères ». Dans le tableau 1, on peut donc constater la hausse de la mobilité académique (+2 060, soit +59 % entre les promotions 2016 et 2021), qui confirme qu'une stratégie d'accès au M1 a bien été d'élargir géographiquement le périmètre de candidature, et ce dès 2020⁸.

⁷ $\text{Chi}^2 = 1657.8$, $df = 4$, $p < 2.2e-16$.

⁸ $\text{Chi}^2 = 470.66$, $df = 4$, $p < 2.2e-16$.

Encadré 1 • Méthodologie de production des données**Traitement des bases SISE**

Les données ont été construites à partir du traitement des bases SISE Universités de 2016 à 2021 afin d'obtenir un cadrage national de la poursuite d'études. Pour chaque année d'obtention du diplôme, un fichier des diplômés de licence est appareillé avec les inscriptions de l'année suivante. Le choix méthodologique principal consiste à classer les informations sur le devenir des étudiants selon la finalité poursuivie. Compte tenu de notre problématique, nous avons adopté une priorisation de la poursuite en master (hors MEEF), en retenant cette situation par préférence à tout autre type de diplôme. Puis, pour des inscriptions dans deux diplômes équivalents selon la règle précédente, la poursuite d'études dans l'établissement de la licence a été privilégiée. En s'appuyant sur la méthodologie de la note d'information de 2017 produite par le SIES sur les diplômés en 2015, où le taux observé d'entrée en M1 était de 85 % (hors MEEF), nous avons pu confirmer ce chiffre et assurer ainsi la continuité statistique des résultats.

Taux de couverture du devenir des diplômés des établissements étudiés

A l'échelle locale, la combinaison des données des systèmes d'information Apogée et SISE permet d'obtenir une couverture des situations supérieure à 80 %. Les enquêtes que nous avons menées ont permis d'établir la connaissance du devenir des diplômés à un taux de 95 % et contrôler ainsi la fiabilité des indicateurs produits uniquement à partir de SISE : la couverture des situations de passage en M1 est supérieure à 99 % (les masters poursuivis à l'étranger représentant moins de 1 % des situations des diplômés de licence).

1.2. L'effet du niveau académique sur l'accès au M1

Après avoir observé la tendance nationale, nous concentrons la lecture sur les données des deux établissements étudiés à la fois pour supprimer des effets potentiels qui ne sont pas observables dans SISE⁹, mais aussi pour qualifier chaque diplômé par son niveau académique à partir du système d'information de gestion des inscriptions¹⁰. Dans un premier temps, on observe la baisse du taux de poursuite d'études en M1 des diplômés de licence des deux établissements étudiés (cf. tableau 2) : les nouvelles règles d'accès en master ont donc engendré une baisse significative¹¹ de l'accès en M1 conformément aux données observées au niveau national au profit d'une augmentation des interruptions d'études d'une part (+13 points) et des poursuites dans d'autres formations d'autre part (+7 points : diplômes d'université, nouvelles inscriptions en L3, et dans une proportion moindre, licences professionnelles). Avec un recul de plusieurs années, il pourra être intéressant de voir quelle proportion de ces diplômés parviennent à accéder au M1 au cours des années suivantes.

Tableau 2 • Évolution du devenir des diplômés de licence en droit

Promotion	2018		2019		2020		2021	
Taux de poursuite en M1	1 279	90 %	1 335	91 %	1 094	71 %	1 181	70 %
Autres formations	49	3 %	48	3 %	176	11 %	175	10 %
Interruptions d'études*	91	6 %	90	6 %	281	18 %	327	19 %
Total	1 419	100 %	1 473	100 %	1 551	100 %	1 683	100 %

Lecture : parmi les 1683 diplômés de licence en 2021, 70 % poursuivent en M1 l'année suivante (hors MEEF).

Champ : diplômés d'une licence de droit hors formation à distance.

Source : Apogée UGA et UTCapitole, et MESRI-SIES, SISE.

* Sorties des établissements sous tutelle du ministère de l'Enseignement Supérieur (cf. encadré 1).

⁹ La modalité de formation (enseignement à distance), la diplomation dans le cadre d'accords internationaux, l'inscription parallèle en Institut Catholique, la sélectivité de certains parcours ou encore la double diplomation bi-disciplinaire.

¹⁰ Apogée (Application pour l'organisation et la gestion des enseignements et des étudiants).

¹¹ $\text{Khi}^2 = 500.32$, $\text{df} = 8$, $p\text{-value} < 2.2\text{e-}16.q$

Sur cette population, on peut observer la relation entre la mention obtenue au diplôme¹² et la poursuite en M1 (cf. tableau 3). L'évolution n'est pas régulière entre 2019 et 2021 et s'apparente plutôt à une forme d'ajustement de la sélection pour l'entrée en M1, les écarts d'accès au M1 entre les différentes mentions obtenues au diplôme étant moindres en 2020 qu'en 2021. Les diplômés avec mention « assez bien », « bien » ou « très bien » (AB, B, TB) gagnent 10 points pour revenir en proximité avec les standards d'avant 2019, là où les diplômés avec mention « passable » (P) accusent une chute de la transition par rapport aux trois années d'observation antérieures, de 27 points en 2020, jusqu'à 37 points en 2021. Nous faisons ici l'hypothèse que dans la mise en place progressive de la sélection, le critère académique gagne en importance en sa qualité d'élément observable dans un contexte d'accroissement exceptionnel de la quantité de candidatures, traduisant un centrage des critères de sélection vers des éléments quantitatifs permettant d'opérer un classement des candidatures au détriment d'éléments plus qualitatifs moins opérationnels face au nombre de dossiers.

Tableau 3 • Taux de poursuite en M1 selon la mention obtenue à la licence

Promotion	2018	2019	2020	2021
Ensemble des mentions	90 %	91 %	71 %	70 %
Passable	88 %	89 %	61 %	51 %
Assez bien	91 %	93 %	75 %	86 %
Bien et très bien	94 %	91 %	85 %	95 %

Lecture : parmi les titulaires d'une licence en 2021 obtenue avec la mention passable, 51 % poursuivent en M1 (hors MEEF) l'année suivante.

Champ : diplômés d'une licence de Droit hors formation à distance.

Source : Apogée UGA et UTCapitole, MESRI-SIES, SISE.

Après avoir montré que les diplômés au niveau académique le plus faible continuaient moins que les autres vers le M1, on peut approfondir la compréhension de la poursuite en regardant si parmi ceux qui poursuivent, la mobilité est différenciée selon la mention obtenue (cf. tableau 4). Ce qui est effectivement le cas : à partir de la promotion 2020, les étudiants ayant obtenu leur licence avec la mention passable poursuivent moins dans leur établissement d'origine - donc plus en mobilité - que ceux ayant obtenu leur diplôme avec mention AB, B, TB. Néanmoins, dans une moindre mesure, ces derniers sont également impactés par l'augmentation de la mobilité entre la licence et le master.

Tableau 4 • Évolution de la part des M1 dans le même établissement

Promotion	2018	2019	2020	2021
Ensemble des mentions	86 %	87 %	68 %	69 %
Passable	88 %	91 %	64 %	61 %
Assez bien	86 %	84 %	72 %	74 %
Bien et très bien	79 %	81 %	69 %	70 %

Lecture : parmi les diplômés 2021 poursuivant en M1 69 % le font sans changer d'établissement.

Champ : diplômés d'une licence de Droit hors formation à distance, qui poursuivent en M1.

Source : Apogée UGA et UTCapitole, MESRI-SIES, SISE.

Il est intéressant de noter que le phénomène est homogène sur les deux universités observées, qui n'ont ni la même taille, ni la même offre de formation territoriale, ce qui tend à dire qu'il s'agit d'un effet de la façon dont la sélection s'opère, et que le processus favorise la poursuite des diplômés ayant le meilleur niveau

¹²La mention au diplôme est calculée à partir des notes obtenues aux deux derniers semestres de licence

académique au sein de l'établissement d'obtention de leur licence. L'éclairage apporté par les enquêtes sur les stratégies de candidature est développé dans la partie suivante.

2. Des candidatures à l'admission en M1

Dans cette partie nous regardons la transition entre la licence et le master qui fait l'objet d'un processus chronologique de la candidature aux avis des commissions de sélection, jusqu'à l'inscription en master. Pour cela, nous verrons si les pratiques de candidature influencent l'obtention d'un avis favorable indépendamment du profil scolaire des candidats, mais aussi si les résultats de la sélection permettent aux diplômés de choisir le master de leur choix et selon quels critères. *In fine*, si les étudiants sont satisfaits du master obtenu suite à ce processus.

Pour analyser ces différentes étapes, nous avons mené une enquête sur les pratiques de candidature auprès des diplômés de licence de droit 2020 et 2021 des deux établissements étudiés, les diplômés 2020 étant les premiers à connaître la sélection en M1 suite à l'obtention de dérogations les années précédentes¹³.

Les analyses présentées portent uniquement sur les diplômés de licence de droit candidats à l'entrée en M1, c'est-à-dire qui indiquent avoir effectué au moins une candidature pour intégrer un M1 l'année suivant l'obtention de la licence. Notons que les non-candidats à l'entrée en M1 représentent 7 à 9 % des diplômés 2020 et 2021. Environ la moitié d'entre eux n'ont pas candidaté par choix, avec le souhait de s'orienter vers une autre formation ou d'entrer sur le marché du travail. Les motifs de non-candidature ne dépendent pas de la mention obtenue à la licence alors même que l'on constate un taux de candidature plus faible pour les titulaires d'une mention passable : 89 % de ces diplômés ont été candidats contre 93 % à 99 % pour les titulaires d'une mention AB, B ou TB.

La mention obtenue à la licence, voire la note pour les titulaires d'une mention passable, constitue l'une des variables explicatives principales de notre analyse et doit être considérée comme un indicateur d'évaluation du niveau des diplômés. Il s'agit d'un élément d'analyse et non d'un critère de sélection pour l'admission en M1 (les commissions de sélection n'en avaient pas connaissance dans la mesure où la sélection a eu lieu avant la fin de la 3^e année de licence).

Encadré 2 • Candidature en M1 et contexte sanitaire

Au regard du contexte au moment de la mise en œuvre des enquêtes, nous avons interrogé les diplômés sur les potentiels effets de la crise sanitaire relative à la Covid-19 sur leurs pratiques de candidature. D'après les données d'enquête dont nous disposons, les mesures liées à la crise sanitaire ne semblent pas avoir affecté de manière importante les pratiques de candidature des diplômés de licence en droit 2020 et 2021 des établissements étudiés. En effet, 4 % des diplômés ont renoncé à certaines candidatures à l'entrée en M1 en raison de la crise sanitaire et 1 à 2 % à toute candidature. 1 % des diplômés a renoncé à poursuivre des études en M1 en raison de la crise sanitaire alors même qu'il avait candidaté et reçu au moins un avis favorable.

2.1. La diversification des candidatures en M1

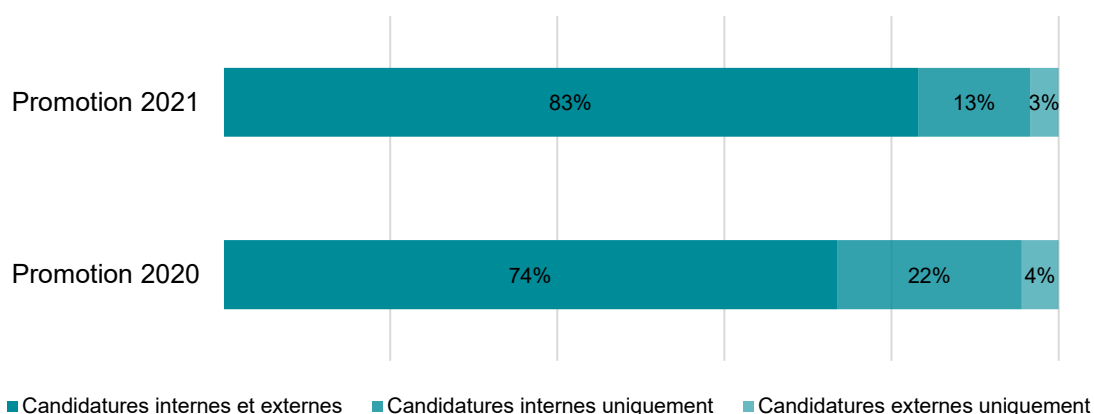
Plus de 9 diplômés sur 10 ont donc déposé au moins une candidature pour entrer en M1. Le critère de la spécialité du master est le plus souvent cité dans les éléments pris en compte dans le choix des candidatures (9 candidats sur 10), très loin devant les autres critères que nous leur avons proposés (ville, débouchés professionnels, notoriété de l'établissement ou du master...). Un candidat sur deux a candidaté en M1 en tenant compte de la ville dans laquelle la formation se déroulait et/ou des débouchés professionnels et 3 à 4 sur 10 de la notoriété de l'établissement ou du master. Les diplômés titulaires d'une mention passable à la licence ont moins souvent tenu compte de la notoriété du master ou de l'établissement que les autres et

¹³ Voir la méthodologie d'enquête en annexe 2.

d'avantage du nombre de places disponibles. On retrouve là sans doute à l'entrée en M1 une estimation du niveau de sélectivité des formations, influencée par le niveau scolaire des étudiants telle que Marion Valarcher l'analyse à l'entrée dans l'enseignement supérieur (Valarcher, 2022).

La grande majorité des diplômés de licence ont candidaté à la fois dans leur établissement d'origine (candidature interne) et dans un autre établissement (candidature externe), et quel que soit le niveau académique, la diversité des candidatures a progressé entre les deux promotions, avec une hausse des candidatures à la fois externes et internes et une baisse des candidatures uniquement internes et dans une moindre mesure, uniquement externes (déjà très peu nombreuses pour la promotion 2020). L'évolution est plus nette à Toulouse qu'à Grenoble : à Toulouse on constate une hausse de 11 points des candidatures mixtes (72 % à 83 %) et une baisse identique qui se répercute sur les candidatures uniquement internes (24 % à 13 %), à Grenoble la hausse est de 4 points (de 78 % à 82 %).

Graphique 1 • Taux de candidatures internes et/ou externes des promotions 2020 et 2021

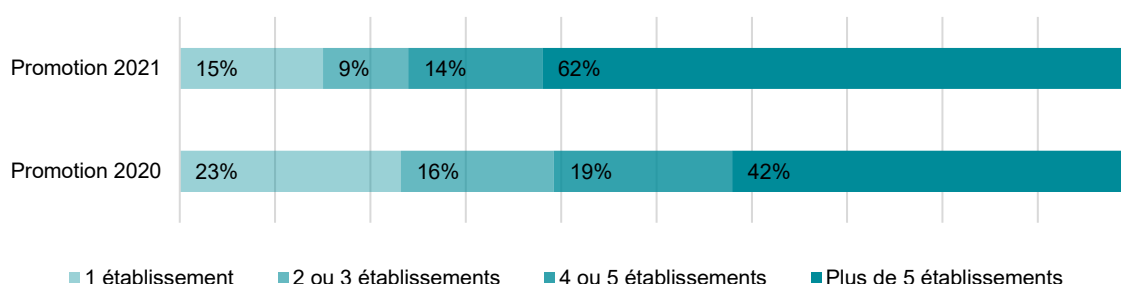


Lecture : 74 % des diplômés 2020 de licence en droit qui ont candidaté pour intégrer un M1 l'ont fait à la fois dans leur établissement d'origine (candidature interne) et dans un autre établissement (candidature externe).
 Champ : diplômés 2020 et 2021 d'une licence en droit, hors enseignement à distance.
 Source : enquête candidatures, UTCapitole, UGA.

Au sein des deux promotions cumulées, plus de la moitié des candidats ont déposé des candidatures dans plus de 5 établissements. On observe toutefois une évolution importante du nombre total d'établissements différents dans lesquels les diplômés de licence ont candidaté. Alors que les diplômés 2020 étaient 42 % à candidater dans plus de 5 établissements différents ils sont 62 % pour la promotion 2021.

Quelle que soit la promotion, les titulaires d'une mention passable ou assez bien à la licence ont plus souvent candidaté dans plus de 5 établissements (55 % contre 43 % pour les mentions B/TB).

Graphique 2 • Nombre d'établissements différents dans lesquels les diplômés de licence ont candidaté

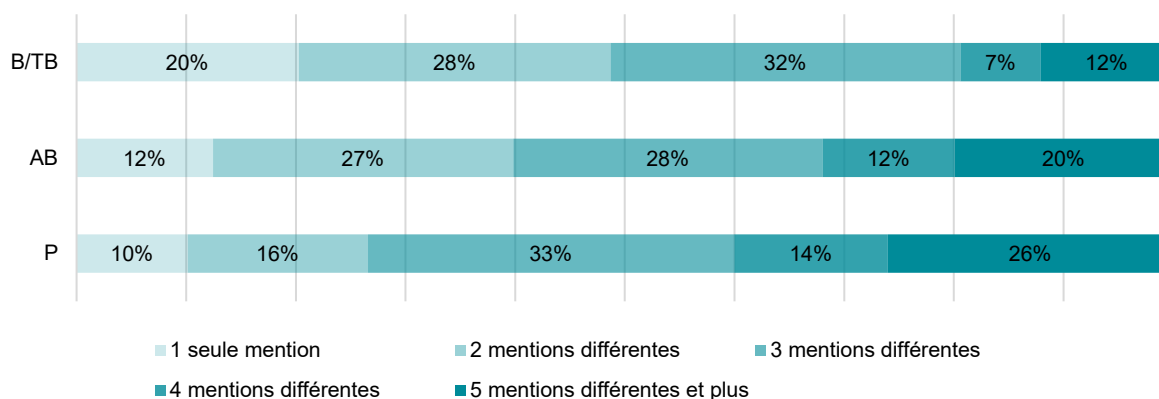


Lecture : 42 % des diplômés 2020 de licence en droit ont candidaté pour intégrer un M1 dans plus de 5 établissements différents.
 Champ : diplômés 2020 et 2021 d'une licence en droit, hors enseignement à distance.
 Source : enquête candidatures, UTCapitole, UGA.

Les diplômés avec un niveau académique moins élevé diversifient également significativement plus leurs candidatures entre des mentions différentes de master. Les candidats titulaires d'une mention passable à la licence ont plus souvent candidaté à plus de 4 mentions différentes.

D'une manière générale, et quelle que soit la mention à la licence, les diplômés grenoblois semblent plus diversifier leurs candidatures que les diplômés toulousains, à la fois en termes de nombre d'établissements que de mentions de master différentes (59 % des diplômés de Grenoble ont candidaté dans plus de 5 établissements différents contre 52 % des diplômés toulousains et 36 % des diplômés grenoblois ont candidaté à plus de 4 mentions différentes contre 17 % de ceux d'UTCapitole).

Graphique 3 • Nombre de mentions différentes de master parmi les candidatures selon la mention obtenue à la licence



Lecture : 26 % des diplômés 2021 qui ont obtenu une mention passable à la licence en droit et qui ont candidaté pour intégrer un M1 l'ont fait sur 5 mentions différentes ou plus.

Champ : diplômés 2021 d'une licence en droit, hors enseignement à distance.

Source : enquête candidatures, UTCapitole, UGA.

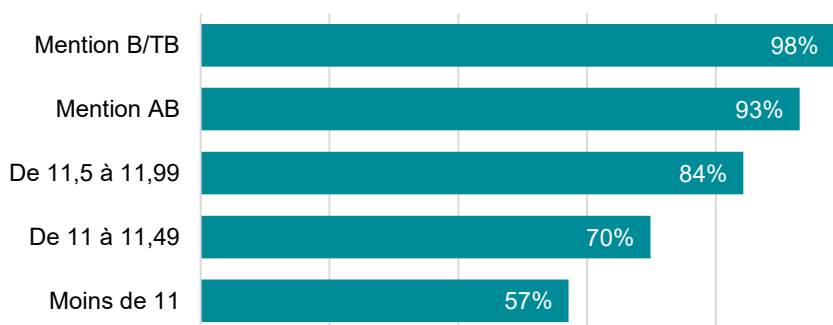
À noter : cette question n'ayant été posée que pour les diplômés 2021 il n'est pas possible de mesurer une évolution.

Nous observons une hausse de la diversité des candidatures entre les deux promotions interrogées, mais nous pouvons nous demander si cela a contribué à une augmentation des avis favorables reçus.

2.2. L'obtention d'un avis favorable impactée par le niveau académique

Parmi les candidats en M1, plus de 8 sur 10 ont obtenu au moins un avis favorable. Malgré l'augmentation du nombre et de la diversité des candidatures, on n'observe pas d'évolution significative du taux de candidats ayant obtenu au moins un avis favorable entre les deux promotions enquêtées dans les deux établissements et les notes obtenues au cours de la licence restent le critère principal d'accès au M1.

Pour l'ensemble des candidatures, près de 70 % des titulaires d'une mention passable à la licence ont obtenu au moins un avis favorable à l'entrée en master contre 93 % des titulaires d'une mention AB et presque 100 % des mentions B ou TB. Plus finement, parmi les titulaires d'une mention passable (qui représentent près de la moitié des diplômés de licence) plus la moyenne à la licence se rapproche de 10, plus le taux d'obtention d'un avis favorable à l'entrée en M1 est faible (57 % de ceux ayant obtenu une note inférieure à 11).

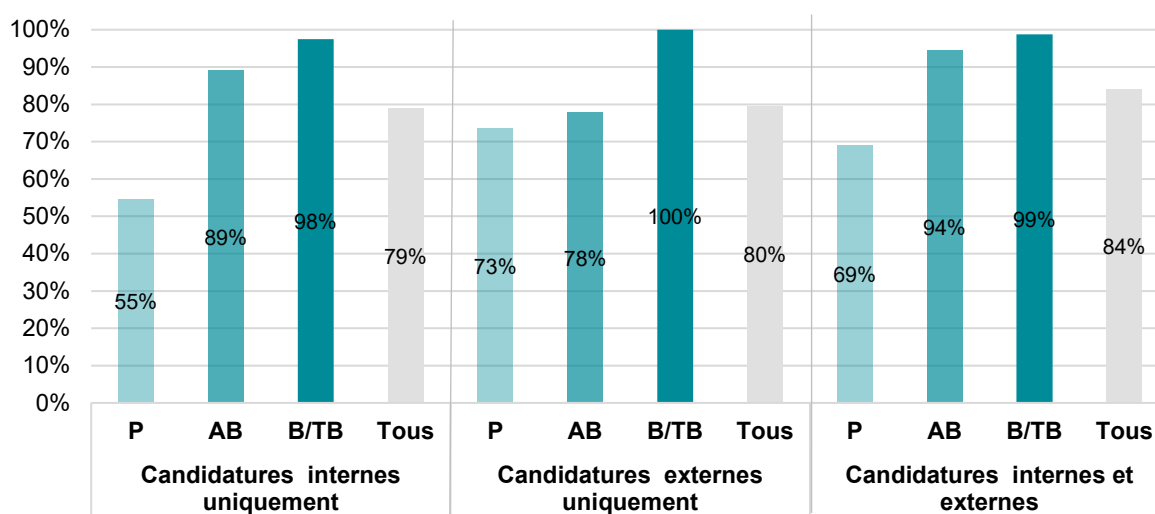
Graphique 4 • Taux d'obtention d'un avis favorable selon la note obtenue la licence

Lecture : 57 % des diplômés 2020 et 2021 qui ont obtenu une note inférieure à 11 à la licence en droit et qui ont candidaté pour intégrer un M1 ont obtenu au moins un avis favorable.

Champ : diplômés 2020 et 2021 d'une licence en droit, hors enseignement à distance.

Source : enquête candidatures, UTCapitole, UGA.

À niveau académique équivalent, il existe toutefois un lien faible entre la diversification des candidatures et l'obtention d'un avis favorable. En effet, ne candidater que dans l'établissement d'obtention de la licence lorsqu'on a un niveau académique parmi les plus faibles (mention passable) est relativement risqué. Au-delà de la mention passable, les diplômés obtiennent plus facilement au moins un avis favorable, quel que soit le niveau de diversification de leurs candidatures.

Graphique 5 • Taux d'obtention d'un avis favorable selon le type de candidatures (interne/externe/les deux) par mention obtenue à la licence

Lecture : 55 % des diplômés 2020 et 2021 qui ont obtenu une mention passable (P) à la licence en droit et qui ont candidaté uniquement dans leur établissement pour intégrer un M1 (candidatures internes uniquement) ont obtenu au moins un avis favorable.

Champ : diplômés 2020 et 2021 d'une licence en droit, hors enseignement à distance.

Source : enquête candidatures, UTCapitole, UGA.

2.3. La spécialité de la formation, prioritaire dans l'arbitrage du choix du master

Nous avons constaté une augmentation du nombre et de la diversité des candidatures sur deux promotions sans hausse de l'obtention d'avis favorables. Pour les titulaires d'une licence avec une mention passable, il ressort une nécessité de candidater dans son établissement d'origine ainsi que dans un ou plusieurs autres établissements afin d'avoir plus de chances d'obtenir au moins un avis favorable. Lorsque plusieurs avis favorables sont obtenus, le diplômé doit faire un choix pour s'inscrire en M1. Nous avons interrogé les candidats ayant reçu au moins deux avis favorables sur les critères qui leur ont permis de choisir le master dans lequel ils se sont inscrits. Ils représentent 60 % des diplômés, avec une différence nette entre les mentions à la licence (40 % pour les mentions P, 72 % pour les mentions AB et 83 % pour les B/TB).

Pour tous, c'est la spécialité du master qui prime, qu'ils restent ou qu'ils quittent leur établissement et quelle que soit la mention obtenue à la licence. On relève toutefois des critères de choix différenciés selon le niveau académique des diplômés.

Pour ceux qui partent suivre un M1 dans un autre établissement et qui ont obtenu une mention B ou TB à la licence, le critère de la notoriété est très important dans le choix du master. Pour les diplômés ayant obtenu une mention passable, ce sont les débouchés professionnels (surtout à UTCapitole) et la ville où se déroule la formation qui sont les critères qui arrivent en seconde position (toujours derrière la spécialité du master). Pour ceux qui restent dans leur établissement d'origine, quelle que soit la mention à la licence, c'est la ville qui arrive en deuxième critère de choix.

Tableau 7 • Critères de choix entre plusieurs M1 selon la mention à la licence et le devenir des diplômés

	M1 en externe				M1 en interne			
	P	AB	B/TB	Tous	P	AB	B/TB	Tous
Spécialité du master / contenu des cours	79 %	83 %	79 %	81 %	78 %	83 %	83 %	82 %
Ville / pays de la formation	41 %	35 %	35 %	36 %	56 %	64 %	60 %	61 %
Débouchés professionnels	54 %	47 %	42 %	47 %	52 %	44 %	44 %	46 %
Notoriété master / établissement	37 %	44 %	69 %	51 %	34 %	38 %	39 %	37 %

Lecture : parmi les diplômés de licence qui ont eu le choix entre plusieurs masters et qui ont choisi un master dans le même établissement que celui dans lequel ils ont obtenu leur licence, 82 % ont pris en compte la spécialité du master et/ou le contenu des cours.

Champ : diplômés 2020 et 2021 d'une licence en droit, hors enseignement à distance.

Source : enquête candidatures, UTCapitole, UGA.

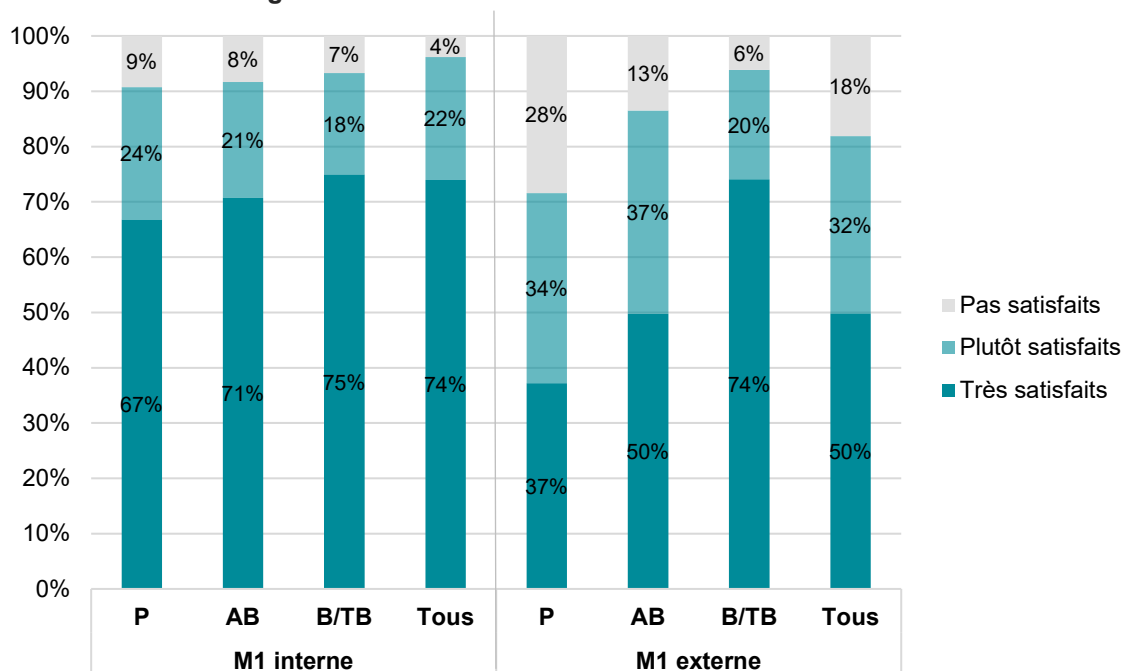
Si de nombreux travaux ont montré qu'une hiérarchie des formations et des établissements s'était constituée à l'entrée dans l'enseignement supérieur, notamment sous l'effet de Parcoursup, peu d'éléments existent aujourd'hui quant à l'existence d'une hiérarchie réelle ou supposée par les étudiants pour les formations universitaires de cycle master. Pourtant, il est probable que la mise en place de la sélection à l'entrée en M1 et la création d'une plateforme nationale de candidature accélèrent ce processus de hiérarchisation des masters et amènent les étudiants à adopter des stratégies différentes selon leur capital scolaire. Comme l'observent Frouillou et Moulin à l'échelle des universités franciliennes, nous devrions constater sous l'effet de cette réforme le renforcement d'un « *ajustement social et scolaire à travers les trajectoires interuniversitaires. Celles-ci faisant jouer à la fois le capital scolaire des étudiants (notamment à travers la sélection de leur dossier par l'établissement) et leurs capitaux économiques (possibilité de déménager) et sociaux (liens familiaux et amicaux, voire amoureux)* » (Frouillou & Moulin, 2019).

2.4. La satisfaction du M1 obtenu différenciée selon le niveau académique

Si le critère principalement lié à l'obtention d'au moins un avis favorable à l'entrée en M1 est le niveau académique de l'étudiant, est-ce également le cas pour obtenir le master souhaité ? Pour mesurer si les diplômés de licence sont satisfaits du master qu'ils ont obtenu, nous leur avons demandé de donner une appréciation de 0 à 10. Nous retiendrons que les personnes qui déclarent un niveau de satisfaction de 9 ou 10 sont très satisfaits à l'égard du master obtenu. Ceux qui indiquent un niveau de satisfaction entre 6 et 8 seront considérés comme plutôt satisfaits, et pas ou peu satisfaits pour un niveau inférieur ou égal à 5. Globalement, on constate que les diplômés titulaires d'une mention B ou TB à la licence sont nettement plus souvent satisfaits que les titulaires d'une mention AB et P.

À mention équivalente, on constate que la satisfaction du M1 obtenu n'est pas liée à la priorité qu'avaient les diplômés au moment de candidater¹⁴ mais qu'une fois encore, elle l'est avant tout au niveau académique. En effet, dans les deux établissements étudiés, les diplômés ayant obtenu une mention B ou TB sont autant satisfaits lorsqu'ils poursuivent dans leur établissement d'origine ou dans un autre établissement alors que les diplômés d'une mention AB ou P sont nettement plus satisfaits lorsqu'ils poursuivent en interne plutôt que dans un autre établissement. On peut supposer que les diplômés ayant le niveau académique le plus élevé ont obtenu en externe un master qu'ils considèrent comme ayant une meilleure notoriété. Comme nous l'avons vu, il s'agissait d'un critère de choix important pour les titulaires d'une mention B ou TB (particulièrement à UTCapitole). Les diplômés moins dotés scolairement, qui ont principalement tenu compte de la ville lors de leurs candidatures, sont davantage satisfaits de pouvoir poursuivre leurs études dans le même établissement. À l'UGA, on observe que même les diplômés les mieux dotés scolairement sont davantage satisfaits lorsqu'ils poursuivent leurs études dans leur établissement d'origine.

Graphique 6 • Taux de satisfaction des diplômés inscrits à l'égard du M1 obtenu dans leur établissement d'origine et dans un autre établissement selon leur mention à la licence



Lecture : 67 % des diplômés d'une mention P et inscrits dans un master dans leur établissement d'origine sont très satisfaits du master obtenu contre 37 % de ceux inscrits dans un autre établissement.

Champ : diplômés 2020 et 2021 d'une licence en droit, hors enseignement à distance.

Source : enquête candidatures, UTCapitole, UGA.

¹⁴ Il a été demandé aux diplômés interrogés : « Au moment de candidater en Master 1, qu'est ce qui était prioritaire pour vous ? l'établissement d'origine/un autre établissement/le master/ni l'un ni l'autre ».

Conclusion

La période de 2017 à 2021 a vu la mise en œuvre de la loi portant adaptation du deuxième cycle de l'enseignement supérieur français au système LMD : dans la discipline droit et sciences politiques, la hausse du nombre de diplômés de licence et les ajustements d'effectifs en master ont induit une très forte baisse proportionnelle de la transition directe de la licence au master (-18 %), qui était traditionnellement élevée dans cette discipline. Nous avons également pu montrer, au niveau national, une hausse des trajectoires en mobilité inter-académique (+64 %), comme une réponse stratégique des acteurs à la compréhension de la plus grande sélectivité des M1. Ces constats sont particulièrement marqués pour les diplômés de licence au niveau académique le plus faible.

Comme en témoignent les résultats des enquêtes que nous avons menées, ces stratégies ont évolué entre 2020 et 2021 : elles ont donné lieu à une augmentation nette du nombre de candidatures et de leur diversité géographique, et ce d'autant plus chez les diplômés ayant obtenu les moins bons résultats au cours du cycle de licence, qui reçoivent moins d'avis favorables que les autres à l'inscription en second cycle, et doivent éventuellement s'engager dans des mobilités non choisies. Ainsi, c'est bien l'ensemble du processus de candidature qui paraît favorable aux étudiants au niveau académique le plus élevé au détriment des autres. Ce résultat nous a conduit à faire l'hypothèse que la sélection devient plus formelle avec la hausse de la quantité globale de candidatures, s'appuyant davantage sur des critères tangibles comme le niveau académique.

Au-delà, l'évolution des comportements des diplômés de licence entre les deux années montre une forme d'assimilation des règles de cette sélection, par l'observation d'une différenciation des stratégies en fonction du niveau académique. Cependant, cette assimilation n'a pas engendré de phénomène d'autocensure à ce stade, la part de « non-candidature » restant stable d'une année sur l'autre. En revanche, l'affichage nouveau d'informations sur les M1 (ratio entre le nombre de candidatures et le nombre de places, par exemple) pourrait conduire à de nouvelles méthodes d'estimation de la probabilité d'accès à une formation, et mettre en place *in fine* des mécanismes d'auto-sélection. Au regard de ces résultats et hypothèses, il sera intéressant de suivre les évolutions de la poursuite d'études, de la mobilité et des stratégies étudiantes au cours des premières années de mise en place de la plateforme « mon master » : le nombre de candidatures qu'elle va générer devenant un enjeu d'importance à la fois pour les stratégies et pour la qualité des affectations qui en résulteront. Si nous avons jusque-là interrogé la notion de qualité à travers la satisfaction à court terme à l'égard du M1 obtenu, aujourd'hui très liée au niveau académique des étudiants comme tout le processus de candidature, une analyse complémentaire sur d'autres dimensions, l'insertion professionnelle par exemple, pourrait nous permettre de mieux appréhender les effets à long terme.

Enfin, la hausse du nombre de diplômés qui ne poursuivent pas d'études immédiatement après leur licence constitue un nouvel enjeu pour l'étude du devenir : arrêtent-ils temporairement ou durablement leurs études ? Accèdent-ils à l'emploi ? Reprennent-ils des cursus courts à visée professionnalisante ? Poursuivent-ils leurs études dans d'autres formations afin d'améliorer leur bagage de futur candidat ? Ces questions nécessiteront d'être approfondies afin d'enrichir les outils du conseil aux étudiants, leur permettant de construire des parcours d'études dans le premier cycle qui tiendront compte des évolutions de l'accès au second.

Bibliographie

- Beaud, O. & Vatin, F. (2018). « Orientation et réussite des étudiants » : Une nouvelle loi pour les universités (I). *Commentaire*, 163, 687-698.
- Blanchard, M., Chauvel, S. & Harari-Kermadec, H. (2020). La concurrence par la sélectivité entre masters franciliens. *L'Année sociologique*, 70, 423-442.
- Commission des affaires culturelles et de l'éducation de l'Assemblée Nationale. (19 mai 2021). *Rapport d'information n°4181 sur l'évaluation de la loi n° 2016-1828 du 23 décembre 2016 portant adaptation du deuxième cycle de l'enseignement supérieur français au système Licence-Master-Doctorat*.
- Convert, B. (2010). Espace de l'enseignement supérieur et stratégies étudiantes. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 183, 14-31.
- Frouillou, L. & Moulin, L. (2019). Les trajectoires socialement et spatialement différenciées des étudiants franciliens. *Formation Emploi*, 145, 7-28.
- Frouillou, L. (2020). Parcoursup : quelles sélections à l'entrée dans le supérieur ? Dans *Sélections, du système éducatif au marché du travail*. XXVI^{èmes} journées du longitudinal, Toulouse, 12-13 novembre 2020 (p. 43-50). Marseille : Céreq, coll. « Échanges » (n° 16).
- HCERES. (2021). *Le téléservice Trouvermonmaster.fr Un outil – trois finalités*.
- Le Nevé, S. (2020). Sélection en master : des étudiants s'insurgent contre l'impossibilité de poursuivre leurs études. *Le Monde*, 8 octobre 2020.
- Maetz, I. (2017, Juin). La poursuite d'études des diplômés de licence en première année de master. *Note d'information du SIES n°17.07*, MESRI-SIES.
- Mestres, F. (2022). Masters de droit à l'université : comprendre les critères de sélection des candidats. *Le Monde*, 31 mars 2022.
- Mignot-Gérard, S. & Sarfati, F. (2015). Dispositif de jugement sur la qualité ou instrument de construction de la réputation ? Le cas d'un classement universitaire ? *Terrains & Travaux*, 2015/1(26), 167-185.
- Raybaud, A. (2021). Masters à l'université, embouteillages à l'entrée. *Le Monde*, 27 janvier 2021.
- 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.
- Valarcher, M. (2022). « Ça veut dire quoi "non-sélectif" ? Ils prennent tout le monde ? ! » : socialisation à la sélection des lycéen·nes d'Île-de-France. *Formation Emploi*, 158, 23-49.

Annexe 1

LOI n° 2016-1828 du 23 décembre 2016 portant adaptation du deuxième cycle de l'enseignement supérieur français au système Licence-Master-Doctorat

Article 1

I.-La section 2 du chapitre II du titre Ier du livre VI de la troisième partie du code de l'éducation est ainsi modifiée :

1° L'article L. 612-6 est ainsi rédigé :

« Art. L. 612-6.-Les formations du deuxième cycle sont ouvertes aux titulaires des diplômes sanctionnant les études du premier cycle ainsi qu'à ceux qui peuvent bénéficier de l'article L. 613-5 ou des dérogations prévues par les textes réglementaires.

« Les établissements peuvent fixer des capacités d'accueil pour l'accès à la première année du deuxième cycle.

L'admission est alors subordonnée au succès à un concours ou à l'examen du dossier du candidat.

« Cependant, s'ils en font la demande, les titulaires du diplôme national de licence sanctionnant des études du premier cycle qui ne sont pas admis en première année d'une formation du deuxième cycle de leur choix conduisant au diplôme national de master se voient proposer l'inscription dans une formation du deuxième cycle en tenant compte de leur projet professionnel et de l'établissement dans lequel ils ont obtenu leur licence, dans des conditions fixées par décret en

Conseil d'Etat pris après avis du Conseil national de l'enseignement supérieur et de la recherche.

« Cette demande est faite par l'étudiant immédiatement après l'obtention de la licence sanctionnant des études du premier cycle ou de manière différée.

« Les capacités d'accueil fixées par les établissements font l'objet d'un dialogue avec l'Etat.

« Les titulaires du diplôme national de licence sanctionnant des études du premier cycle qui ne poursuivent pas une formation du deuxième cycle sont informés des différentes perspectives qui s'offrent à eux en matière d'insertion professionnelle ou de poursuite de leur formation. Un décret en Conseil d'Etat fixe les modalités de cette information. » ;

2° Il est ajouté un article L. 612-6-1 ainsi rédigé :

« Art. L. 612-6-1.-L'accès en deuxième année d'une formation du deuxième cycle conduisant au diplôme national de master est de droit pour les étudiants qui ont validé la première année de cette formation.

« Un décret pris après avis du Conseil national de l'enseignement supérieur et de la recherche peut fixer la liste des formations du deuxième cycle conduisant au diplôme national de master pour lesquelles l'accès à la première année est ouvert à tout titulaire d'un diplôme du premier cycle et pour lesquelles l'admission à poursuivre cette formation en deuxième année peut dépendre des capacités d'accueil des établissements et, éventuellement, être subordonnée au succès à un concours ou à l'examen du dossier du candidat. »

II.-Au cours du dernier trimestre 2019, le Haut Conseil de l'évaluation de la recherche et de l'enseignement supérieur réalise une évaluation de l'application du troisième alinéa de l'article L. 612-6 du code de l'éducation relatif à la poursuite d'études en deuxième cycle. Cette évaluation porte sur l'impact de ces dispositions sur la qualité de l'offre de formation en deuxième cycle ainsi que sur la sécurisation juridique des parcours. Elle est transmise au Parlement au plus tard le 1^{er} mars 2020.

Article 2

Au premier alinéa de l'article L. 681-1 et aux articles L. 683-1 et L. 684-1 du code de l'éducation, la référence : « loi n°2016-1321 du 7 octobre 2016 pour une République numérique » est remplacée par la référence : « loi n° 2016-1828 du 23 décembre 2016 portant adaptation du deuxième cycle de l'enseignement supérieur français au système Licence-Master-Doctorat ».

Annexe 2

Le taux de couverture du devenir

Le devenir des diplômés de licence des deux établissements étudiés a été récolté par trois sources : le système d'information des deux établissements (Apogée), les données de l'enquête sur le devenir des diplômés l'année après l'obtention de la licence et les données SISE avec l'INE (identifiant national étudiant). La combinaison des données Apogée avec SISE permet d'obtenir une couverture des situations supérieure à 80 %. La réalisation d'enquêtes complémentaires ont permis d'établir la connaissance du devenir à 95 %.

Sources de la connaissance du devenir des diplômés de licence en droit

	Diplômés 2020		Diplômés 2021	
	Effectif	%	Effectif	%
Apogée	833	54 %	913	54 %
Enquête uniquement	200	13 %	238	14 %
SISE uniquement	72	5 %	80	5 %
Enquête et SISE à la fois	366	24 %	363	22 %
Situations inconnues	80	5 %	89	5 %
Total diplômés	1551	100 %	1683	100 %

Champ : diplômés 2020 et 2021 d'une licence en droit (code diplôme SISE 2300002), hors formations à distance

Source : Apogée UGA et UTCapitole, enquête devenir des diplômés de licence et MESRI-SIES, SISE, 2020 à 2021

Quelques éléments méthodologiques de l'enquête sur le devenir et les pratiques de candidature

L'enquête s'est déroulée en ligne et les diplômés ont été contactés par courriel puis par téléphone entre novembre et janvier de l'année universitaire suivant l'obtention de la licence.

Les deux années d'enquête nous permettent de constituer une population suffisamment importante pour pouvoir mener une analyse et voir l'évolution possible entre les deux promotions.

Ayant constaté des différences marginales entre les deux établissements, nous avons choisi de grouper les résultats des enquêtes au sein des graphiques et tableaux. Les différences notables entre les deux établissements apparaissent dans les commentaires.

Taux de réponse à l'enquête sur le devenir et les pratiques de candidature

	Diplômés 2020	Diplômés 2021
Diplômés	1551	1683
Répondants	1239	1360
Taux de réponse	80 %	81 %

Champ : diplômés 2020 et 2021 d'une licence en droit (code diplôme SISE 2300002) de l'UGA et de l'UTCapitole, hors formations à distance

Source : OFIP UTCapitole, Observatoire des formations UGA

Intégrer un master après une licence professionnelle : concilier les aspirations des étudiants avec les exigences institutionnelles.

*Nadine Théophile**

Introduction

L'arrêté du 17 novembre 1999¹ instaure la création d'un nouveau diplôme universitaire : les licences professionnelles, formations de niveau bac + 3 organisées sur deux semestres et recrutant à bac+2. Pour le législateur, elles doivent être conçues et organisées dans le cadre de partenariats étroits avec le monde économique. En effet, elles visent une insertion immédiate sur le marché de l'emploi, même si dans ce premier texte les possibilités de poursuite d'études ne sont pas écartées². Néanmoins, l'arrêté précise que les dossiers de demande d'habilitation seront évalués notamment au regard de la pertinence et de la qualité du projet par rapport à sa vocation professionnelle. Vingt ans plus tard, l'arrêté du 6 décembre 2019³ portant réforme de la licence professionnelle confirme, à plusieurs endroits du texte, la finalité professionnelle du diplôme, fixant même des objectifs d'insertion chiffrés, dont la mesure sera prise en compte lors de l'évaluation externe (c'est-à-dire par un comité d'experts) de chaque formation. En outre, l'arrêté souligne dès le premier article du texte que la poursuite d'études en master n'est pas de droit.

Or, Lemistre (2019) estime, à partir d'une enquête de l'Observatoire de la vie étudiante (OVE), que plus de quatre étudiants de licence professionnelle sur dix aspirent à poursuivre leurs études, aspirations qui tendent à se concrétiser. En effet, après l'obtention d'une licence professionnelle, les diplômés sont nombreux à poursuivre leurs études. Depuis la promotion 2013, les poursuites d'études augmentent régulièrement, passant de 29 % à 41 %⁴ pour la promotion 2018 dernièrement enquêtée. Et 10 % des diplômés s'inscrivent en master à l'université⁵. Ainsi, l'inscription en master représente un quart des poursuites d'études des diplômés de licence professionnelle. Toutefois, ils ne représentent que peu d'étudiants parmi les inscrits en master (3 %). Ainsi, Gautier (2016) observe un point d'achoppement entre les recommandations, voire injonctions, institutionnelles et la demande éducative des étudiants.

Compte tenu du contexte institutionnel défavorable à la poursuite d'études de diplômés de licence professionnelle, nous nous interrogeons sur les chances de succès de leurs candidatures en master, et nous nous demandons si certaines caractéristiques individuelles augmentent les chances de recevoir un avis favorable à une poursuite en master.

Pour répondre à ces questions, nous mobiliserons les données d'une université francilienne où la carte des formations fait une place importante aux formations professionnelles et à l'apprentissage. Cette université propose une cinquantaine de licences professionnelles, réparties dans tous les domaines de formation dont quasiment toutes les composantes portent au moins une licence professionnelle. D'ailleurs, les inscrits y sont plus nombreux que les inscrits en troisième année de licence (13 inscrits en licence professionnelle pour 10 inscrits en troisième année de licence générale). De surcroît, l'apprentissage est très développé : un quart des

* Université Gustave Eiffel, Observatoire des Formations et des Insertions Professionnelles, Évaluations (OFIPE).

¹ Arrêté du 17 novembre 1999 relatif à la licence professionnelle, NOR MENS9902515A.

² « Le dossier de demande d'habilitation décrit le projet de licence professionnelle sous ses différents aspects. Il doit préciser : (...) la place et l'articulation de la licence professionnelle avec l'ensemble des formations délivrées par l'établissement ; dans ce cadre, les passerelles et les parcours de formation complémentaires accessibles aux étudiants titulaires de la licence professionnelle ainsi que les modalités qui les rendent possibles », article 13, NOR MENS9902515A.

³ NOR ESR1934915A

⁴ Notes Flash du SIES n° 19 – décembre 2016, n° 27 – décembre 2016, n° 23 – décembre 2017, n° 24 – décembre 2018, n° 25 – décembre 2020, n° 28 - décembre 2021, SIES, MESRI.

⁵ Note d'information 17.07, SIES, MESRI, juin 2017

effectifs étudient sous contrat d'apprentissage. Cette université a fait le choix de la sélection en première année de master dès l'adoption de la réforme LMD, c'est-à-dire dès la rentrée 2004. D'ailleurs, initialement, la plupart des licences professionnelles portées par des UFR se prolongeaient par un master, en continuation des Instituts Universitaires Professionnalisés (IUP) qui venaient de disparaître. Cependant, à chaque renouvellement de l'offre de formation, l'université étudiée a pris ses distances avec ce modèle pour ne pas inciter à la poursuite d'études après une licence professionnelle, conformément aux recommandations institutionnelles.

Dans cette université, les candidatures en master sont gérées *via* une application (Ecandidat). Nous exploiterons les données récoltées lors de la campagne de recrutement de 2019, conduisant à une inscription en master pour l'année universitaire 2019-2020. Nous utiliserons d'une part les données sur les candidats et d'autre part les avis obtenus sur leurs candidatures. Les données seront couplées avec Apogée, application de gestion des inscriptions, pour vérifier si les étudiants ayant reçu un avis favorable l'ont concrétisé par une inscription. Les traitements statistiques exécutés dans cette étude sont contraints par les effectifs parfois limités. Néanmoins, le caractère exhaustif de la base de données confère une représentativité optimale et donc une qualité élevée aux données exploitées.

Parmi les candidats aux masters, les inscrits en licences générales et en licences professionnelles représentent la majorité des candidats⁶ (58 %). Toutefois, et fort logiquement, les candidats de licence professionnelle sont moins nombreux (11 %) et se trouvent en concurrence avec quatre fois plus d'étudiants de filière générale. Nous travaillerons principalement sur la population des inscrits en licence professionnelle au moment de leur candidature, soit 864 candidats. 20 % d'entre eux étaient inscrits dans l'université étudiée, soit 172 étudiants. Un cinquième des postulants ont déposé une candidature pour plusieurs masters, portant à 1161 le nombre de dossiers de candidatures. Secondairement, nous utiliserons les données des candidats inscrits en licence générale pour affiner nos conclusions. Toutefois, pour certaines analyses, la faiblesse des effectifs invite à la prudence dans l'interprétation des résultats. Ils seront toutefois présentés en pourcentage pour faciliter la lecture ; seuls les écarts significatifs statistiquement seront commentés.

Selon les premiers résultats, un cinquième des candidats de licence professionnelle reçoivent un avis favorable pour une inscription en master ; ils ont deux fois moins de chances d'être acceptés en master que les candidats de licence générale. Dans un premier temps, nous étudierons quelles sont les caractéristiques individuelles les plus favorables au recrutement en master. Dans un deuxième temps, nous compléterons les analyses en nous intéressant à l'attractivité des masters, ou plutôt à leur manque d'attractivité. Remarquons que les étudiants de licence professionnelle ne postulent pas dans les mêmes masters que les étudiants de licence générale : quasiment aucun ne postule en master conduisant aux métiers de l'enseignement (contre 5 % des candidats de licence générale). Ils privilégient les masters ouverts à l'apprentissage (80 % contre 67 %), et tout particulièrement ceux où l'alternance est possible dès la première année de master (64 % contre 48 %).

1. Être accepté en master

Depuis la loi organique relative aux lois de finances (LOLF) de 2001 et plus encore la loi relative aux libertés et responsabilités des universités (LRU) de 2008, les universités ont développé une batterie d'indicateurs à des fins de pilotage, de communication et d'évaluation des formations. Ces indicateurs sont utilisés en interne, mais également en externe, pour alimenter le dialogue contractuel avec la tutelle ou pour répondre de l'efficacité des formations devant les agences mandatées (HCERES⁷ notamment). Une partie des indicateurs évalue la réussite et l'insertion professionnelle (Boras et al., 2014). Aussi, recruter en master des étudiants qui, d'une part, obtiendront leur diplôme et, d'autre part, s'inséreront rapidement est un enjeu qui dépasse la seule formation des étudiants. D'ailleurs, les travaux de Sarfati (2015) et Blanchard, Chauvel & Harari-Kermadec (2020) montrent que, pour sélectionner les étudiants à l'entrée en deuxième année de master, les jurys de recrutement cherchent à évaluer le niveau scolaire des candidats (pour sélectionner les étudiants les plus à même de réussir), essentiellement lors de la phase de l'étude des dossiers, et dans un second temps,

⁶ Les autres candidats sont inscrits dans des formations très variées, souvent non universitaires. 5 % des candidats sont titulaires d'une licence ou d'une licence professionnelle, mais non-inscrits dans une formation au moment de leur candidature.

⁷ Haut Conseil de l'évaluation de la recherche et de l'enseignement supérieur

lors des entretiens de sélection, vérifient leurs qualités professionnelles afin de retenir ceux qui s'inséreront le plus facilement. Sarfati précise même que les professionnels participant aux jurys de recrutement recherchent leurs futurs collaborateurs. En nous appuyant sur leurs résultats, nous nous interrogerons sur le recrutement des étudiants de licence professionnelle en master alors que celui-ci est vivement déconseillé, voire reproché aux universités par l'HCERES. Nous analyserons dans cette partie dans quelle mesure la sélection à l'entrée en première année de master repose sur des indices de compétences académiques (2.1) et professionnelles (2.2). Enfin, nous porterons une attention particulière à l'établissement d'origine des étudiants (2.3).

1.1. Choisir de bons étudiants

Pour appréhender le niveau académique des candidats, nous avons retenu des variables de passé scolaire : le type de bac obtenu, l'âge à l'obtention du bac, la mention obtenue et la rapidité du parcours depuis l'obtention du bac. En effet, ces éléments continuent d'influencer les chances de succès en master⁸. Ce choix est limité par les éléments disponibles dans la base E candidats : les notes post-bac ne sont pas accessibles pour nous. De plus, au moment où les étudiants postulent, l'année universitaire n'est pas terminée ; ils ne peuvent donc pas renseigner leurs notes qui pourraient être un bon indicateur pour nous, mais aussi pour les jurys.

Pour les candidats de licence professionnelle, comme pour les candidats de licence générale, le passé scolaire influence aussi les chances d'être recruté en master (Tableau 1). Ainsi, les titulaires d'un bac général reçoivent plus souvent un avis positif que les titulaires d'un bac non général, les bacheliers professionnels étant plus souvent écartés que les bacheliers technologiques. De plus, avoir obtenu le bac avec retard est négativement lié aux chances d'être accepté en master, tout comme l'est l'allongement des études depuis l'obtention du bac. C'est-à-dire que les étudiants de licence ayant un parcours linéaire, sans retard dans leur scolarité ont plus de chances d'être recrutés en master. La mention obtenue au bac est très mal renseignée dans l'application gérant les candidatures en master : près d'un cinquième des candidats n'ont pas complété cette information. Toutefois, parmi ceux ayant renseigné cette information, ceux signalant avoir obtenu une mention bien ou très bien sont plus souvent retenus. De surcroît, les caractéristiques scolaires se combinent et les atouts ont un effet cumulatif. Ainsi, les bacheliers généraux sans retard sont plus susceptibles de recevoir un avis favorable (27 %) que les bacheliers non généraux avec retard (12 %). Toutefois, les bacheliers non généraux sans retard sont légèrement plus souvent acceptés en master que les bacheliers généraux avec retard (20 % contre 16 %).

⁸ Note flash du SIES n° 7, SIES, MESRI, février 2022

**Tableau 1 • Taux d'acceptés en master selon quelques caractéristiques scolaires
Candidats de licence professionnelle et de licence générale**

		Candidats de licence professionnelle		Candidats de licence générale	
		Effectifs	Taux d'acceptés en master	Effectifs	Taux d'acceptés en master
		864	20 %	3 498	40 %
Type de bac	Bac général	470	23 %	2 664	44 %
	Bac technologique	234	19 %	242	36 %
	Bac professionnel	90	11 %	42	29 %
	Titre étranger admis en équivalence	61	13 %	531	22 %
	Équivalence au bac	9	Nc	19	Nc
Retard au bac	Sans retard	485	25 %	2 189	47 %
	Avec un an de retard	203	16 %	546	35 %
	Avec deux ans de retard ou plus	106	10 %	213	22 %
Mention au bac	Très bien ou bien	151	27 %	776	51 %
	Assez bien	258	19 %	1 035	43 %
	Passable	130	16 %	508	38 %
	Sans mention	106	22 %	204	34 %
	Non renseignée	149	19 %	425	39 %
Retard entre le bac et l'inscription en licence professionnelle	Sans retard	277	23 %	1 227	53 %
	Avec un an de retard	237	24 %	876	40 %
	Avec deux ans de retard ou plus	280	15 %	845	32 %

Source : E candidat, 2019.

Nc : Non calculé en raison de la faiblesse des effectifs.

Note de lecture : parmi les 470 candidats de licence professionnelle ayant obtenu un bac général, 23 % ont reçu un avis favorable à une inscription en master.

Autre élément de cursus : le diplôme à l'entrée en licence professionnelle. La moitié des candidats sont titulaires d'un BTS et un peu plus d'un quart ont obtenu un DUT. Les jurys ne semblent pas avoir de préférence pour l'un ou l'autre de ces diplômes, quel que soit le domaine de formation du master. Toutefois, la faiblesse des effectifs limite les analyses. Or il aurait été intéressant de croiser les variables de caractéristiques scolaires ou d'introduire d'autres éléments, si nous y avions eu accès, comme les notes obtenues lors du cursus post-bac.

Néanmoins, les résultats sommairement décrits ci-dessus corroborent ceux de Sarfati : le parcours scolaire antérieur serait lu comme un indice de la capacité des étudiants à réussir, ou tout du moins, permet de discriminer les candidats de licence professionnelle entre eux. En effet, *in fine*, les candidats de licence professionnelle retenus ne présentent pas un meilleur profil scolaire que les étudiants de licence générale retenus d'une part, et que les étudiants de licence générale non sélectionnés d'autre part. Toutefois, les candidats de licence professionnelle sélectionnés accusent moins souvent un retard dans leurs études que les candidats de licence refusés (Tableau 2).

**Tableau 2 • Profil des candidats selon quelques caractéristiques scolaires -
Candidats de licence générale et professionnelle sélectionnés
et candidats de licence générale non retenus**

		Licence académique : acceptés en master	Licence professionnelle : acceptés en master	Licence académique : refusés en master
Effectifs		1395	171	2103
Type de bac	Bac général	84 %	63 %	71 %
	Bac technologique	6 %	26 %	7 %
	Bac professionnel	1 %	6 %	1 %
	Titre étranger admis en équivalence	8 %	5 %	20 %
	Équivalence au bac	1 %	0 %	1 %
Total		100 %	100 %	100 %
Retard au bac	À l'heure ou en avance	81 %	73 %	69 %
	Avec un an de retard	15 %	20 %	21 %
	Avec deux ans de retard ou plus	4 %	7 %	10 %
	Total	100 %	100 %	100 %
Mention au bac	Très bien ou bien	31 %	26 %	23 %
	Assez bien	35 %	30 %	35 %
	Passable	15 %	13 %	19 %
	Sans mention	6 %	14 %	8 %
	Non renseignée	13 %	17 %	15 %
	Total	100 %	100 %	100 %
Retard entre le bac et l'inscription en licence professionnelle	Sans retard	51 %	39 %	35 %
	Avec un an de retard	28 %	35 %	31 %
	Avec deux ans de retard ou plus	21 %	26 %	34 %
	Total	100 %	100 %	100 %

Source : E candidat, 2019.

Note de lecture : Parmi les candidats de licence générale retenus, 84 % sont titulaires d'un bac général. C'est le cas de 63 % des candidats de licence professionnelle sélectionnés et de 71 % des candidats de licence générale refusés en master.

1.2. Choisir de bons professionnels

Les licences professionnelles ont pour finalité l'insertion professionnelle. Aussi, les enseignements font la part belle aux enseignements pratiques et mises en situation professionnelle, *via* notamment les projets tutorés et les stages⁹. De plus, l'alternance y est bien développée : 55 % des apprenants sont sous contrat d'apprentissage¹⁰.

Dans l'université choisie comme terrain, 40 % des candidats étudient en licence professionnelle sous contrat d'apprentissage et 10 % effectuent un stage de longue durée (20 semaines ou plus). Ces étudiants ont les chances les plus élevées d'être acceptés en master (23 %), *a contrario* des étudiants ayant effectué un stage de moins de 20 semaines (Tableau 3). Une part non négligeable de candidats de licence professionnelle n'ont pas renseigné d'expérience en milieu professionnel (17 %), ce qui ne manque pas d'interroger dans la mesure où dans ce type de formation, les savoirs théoriques doivent s'articuler avec des périodes de formation en milieu professionnel. D'ailleurs, un cinquième de ces candidats ont reçu un avis favorable à une inscription en master. Ces expériences en entreprise ont pu être valorisées dans des documents auxquels nous n'avons pas eu accès (curriculum vitæ, lettre de motivation) ou lors d'entretien de recrutement.

⁹ Arrêté du 6 décembre 2019 portant réforme de la licence professionnelle, NOR ESR51934915A

¹⁰ Note d'information du SIES n° 22.07, SIES, MESRI, août 2022

Tableau 3 • Expériences professionnelles pendant la licence professionnelle et acceptation en master

Type d'expérience	Effectifs	% Avis favorable
Apprentissage ou contrat de professionnalisation	343	23 %
Stage d'une durée d'au moins 20 semaines	83	23 %
Stage durant entre 12 et 20 semaines	224	15 %
Stage d'une durée inférieure à 12 semaines	70	16 %
Non renseigné	144	20 %
Total	864	20 %

Source : Ecandidat, 2019.

Note de lecture : Parmi les 343 candidats en contrat d'apprentissage pendant leur licence professionnelle, 23 % ont été acceptés en master.

Cette préférence pour les étudiants ayant déjà des expériences professionnelles dans le cadre d'une alternance ou d'un stage long s'explique par les représentations qu'ont les responsables de formation de l'apprentissage et des avantages sur l'insertion qu'il conférerait. Il s'agit bien de représentations, qui font d'ailleurs consensus dans le corps enseignant comme chez les étudiants (Beaupère, Collet et Issehane, 2017). En effet, des chercheurs se sont interrogés sur cet avantage du point de vue de l'insertion professionnelle. Leurs travaux les conduisent à modérer l'effet de l'apprentissage. D'une part, les apprentis sont fortement sélectionnés scolairement et socialement ; en outre, ils ont parfois des parcours antérieurs déjà professionnalisés, et possèdent donc déjà les codes du marché du travail (Béduwé, Danner & Giret, 2019). De plus, l'avantage que confère l'apprentissage masque l'effet d'autres variables comme le capital social ou le capital culturel des parents (Goastellec et Ruiz, 2016, Lopez & Sulzer, 2016). Enfin, les effets de l'apprentissage sur l'insertion ne sont pas univoques : si leur insertion semble rapide, leurs perspectives de carrière sont limitées et notamment l'accès aux postes de cadre (Beaupère, Collet et Issehane, *op. cit.*, Mignot-Gérard et *al.*, 2015).

Outre les expériences acquises durant leur formation, l'application Ecandidat permet de décrire jusqu'à trois expériences professionnelles. Ainsi, les étudiants ont pu également compléter quasiment l'intégralité de leurs expériences professionnelles, celles acquises durant le cursus précédant leur licence professionnelle, mais également leurs emplois étudiants, c'est-à-dire des emplois peu qualifiés (facteur, serveur, caissier...) et/ou occupés pendant moins de trois mois, ou d'autres emplois plus qualifiés et plus longs. Toutes ces expériences peuvent signaler une capacité à s'insérer professionnellement et s'ajoutent à celles acquises pendant la licence professionnelle.

Afin de synthétiser l'ensemble des expériences décrites par les candidats, nous avons créé un indicateur de professionnalité (Annexe 1). Il s'avère que la professionnalité des candidats semble peu discriminante quant à leurs chances d'être acceptés en master, sauf pour ceux ayant une professionnalité faible (Tableau 4). Néanmoins, force est de constater que les informations contenues dans la base de données Ecandidat sont peu homogènes, les champs de réponses n'étant pas bridés. Par exemple, concernant les emplois, dans la catégorie « durée », certains candidats indiquent le volume horaire hebdomadaire, d'autres la date d'entrée dans l'emploi, d'autres la durée du CDD sans précision du volume hebdomadaire. De même, dans la catégorie « descriptif de l'emploi », le verbatim est très variable : certains décrivent les tâches, d'autres le type de contrat, ou bien expliquent qu'il s'agit d'un « job étudiant » ou avoir été recrutés à la suite d'un stage... En nous référant aux travaux de Sarfati (*op. cit.*) et de Beaupère, Collet & Issehane (*op. cit.*) nous faisons l'hypothèse que les jurys de recrutement s'appuient plutôt sur les curriculum vitæ et s'il y a des entretiens, sur la posture des candidats (tenue vestimentaire, niveau de langage...) pour déceler les qualités professionnelles des candidats.

Tableau 4 • Professionnalité des candidats et acceptation en master

	Effectifs	% Avis favorable
Professionnalité faible (1 à 5)	241	17 %
Professionnalité moyenne (6 à 10)	400	21 %
Professionnalité élevée (11 et plus)	95	23 %
Pas d'expérience significative	128	20 %
Total	864	20 %

Source : Ecandidat, 2019.

Note de lecture : Parmi les 241 candidats inscrits en licence professionnelle ayant une professionnalité faible, 17 % ont reçu un avis favorable à une inscription en master.

Les inscrits en licence professionnelle ont plus de chances d'être acceptés en master quand ceux-ci sont ouverts à l'apprentissage, en particulier dès la première année, alors que leurs chances sont relativement faibles quand l'enseignement est uniquement sous statut scolaire (8 %). De surcroît, dans les masters ouverts à l'apprentissage dès la première année, la professionnalité des candidats semble liée à la décision des jurys. En effet, seuls 18 % des candidats à faible professionnalité y ont reçu un avis favorable, contre 37 % pour ceux à professionnalité élevée ; les candidats à professionnalité intermédiaire se situant entre ces deux extrêmes (23 %). En revanche, dans les formations qui ne proposent pas d'étudier sous contrat d'apprentissage, la professionnalité des candidats n'a pas d'influence. Comme la faiblesse des effectifs relativise la portée de ces résultats, nous avons réalisé plusieurs tests pour vérifier l'indicateur de professionnalité. Il s'avère que modifier les bornes des catégories confirme la conclusion : la professionnalité des candidats est positivement liée à leurs chances d'être recrutés en master quand ses liens avec l'entreprise sont affirmés.

1.3. Réduire l'incertitude en recrutant des candidats connus

Le profil académique et le profil professionnel des candidats de licence professionnelle semblent donc influencer sur leurs chances d'être recrutés en master. Nous avons vu d'ailleurs qu'ils sont plus facilement retenus quand le master est ouvert à l'apprentissage. Ceci nous invite à déplacer la focale portée sur les candidats vers les contextes de formation.

En effet, les candidats de l'établissement ont plus de chances de recevoir une proposition favorable (28 % contre 18 % pour les candidats inscrits en licence professionnelle dans une autre université). Remarquons que ce constat est identique pour les candidats de licence académique : eux aussi ont — encore plus nettement — davantage de chances d'être acceptés en master quand ils étudient déjà dans l'établissement (83 % contre 29 %). Finalement, les candidats de licence professionnelle de l'établissement ont autant de chances de recevoir un avis favorable que les candidats de licence académique originaires d'un autre établissement. De plus, les candidats postulant dans un master porté par leur composante de formation ont plus de chances de recevoir un avis favorable, ce qui est également le cas pour les étudiants de licence académique. Les interprétations de Sarfati (2014) peuvent ainsi être transposées à nos résultats : les responsables de formation connaissent bien leurs étudiants, ce qui joue en leur faveur. De plus, ne pas recruter les étudiants formés en interne décrédibilise leur formation aux yeux des professionnels partenaires qui participent aux jurys de recrutement.

Ainsi, les caractéristiques individuelles, prises séparément, semblent jouer un rôle sur la probabilité d'être retenu en master. Même si ces variables sont indépendantes (les candidats à forte professionnalité n'ont pas un meilleur profil scolaire que ceux à faible professionnalité, les candidats originaires d'un autre établissement n'ont pas un moindre niveau scolaire que ceux de l'établissement), il conviendrait de confirmer ces premiers résultats en raisonnant toutes choses par ailleurs, pour peu que les effectifs soient suffisants. Cela permettrait également d'évaluer la relative importance de tel ou tel critère.

2. Recruter des étudiants de licence professionnelle : une manière d'alimenter son master

2.1. Forte concurrence entre formations

Pour Frouillou (2015), les universités cherchent à attirer les meilleurs étudiants en développant d'une part une offre de formation spécifique et d'autre part, pour certaines, une véritable stratégie de marque. En effet, le nombre de mentions de master proposé en première année a augmenté de 16 % entre les années universitaires 2005-2006 et 2016-2017¹¹, alors qu'un arrêté de 2014¹², visant une clarification des intitulés de formation, restreint le nombre de mentions de master possibles. En Île-de-France, où est regroupé un quart de l'offre de formation de masters, le nombre de mentions a crû de 23 %. Cette expansion est sans commune mesure avec l'évolution des effectifs en troisième année de licence ou en première année de master qui ont légèrement décliné sur la période.

À la multiplication de l'offre en master s'ajoute une démographie très favorable aux étudiants de licence. Ainsi, en considérant que le nombre d'inscrits en première année de master correspond aux capacités d'accueil, en 2016-2017, quasiment chaque étudiant de licence peut espérer une place en master : le ratio des effectifs en troisième année de licence rapportés aux inscrits en première année de master est de 1,2. Il est même de 1,1 en Île-de-France. Or, tous les inscrits ne seront pas diplômés, même si le taux de réussite est élevé (80 % pour les primo-entrants en troisième année de licence¹³). Et tous les diplômés de licence ne poursuivent pas en master, même si cela reste la poursuite d'études privilégiée (73 %¹⁴). D'ailleurs, Bodin et Orange (2013) signalent que l'enseignement supérieur n'est pas un espace cloisonné, et que le passage du cycle L au cycle M est l'occasion de brassage d'étudiants entre l'université et les établissements proposant des formations non universitaires. En conséquence, en première année de master, les diplômés de licence représentent à peine plus de la moitié des effectifs¹⁵.

2.2. Pallier une faible attractivité des formations

Ainsi, les responsables de formation peuvent rencontrer des difficultés pour alimenter leur master. C'est ce que montrent Blanchard, Chauvel et Harari-Kermadec (*op cit.*) dans leur travail sur la concurrence et la sélectivité en master. Ils concluent que le recrutement en master est contraint notamment par les capacités d'accueil (qui restreignent de fait le nombre de réponses positives), mais aussi par la concurrence avec les autres formations, les autres établissements. L'enjeu pour certaines formations est alors d'être suffisamment attractives, voire de profiter des entretiens de sélection, pour convaincre les étudiants de s'inscrire.

Dans le prolongement de ces travaux, les masters de l'université étudiée ont été classés en trois catégories selon leur niveau d'attractivité, évalué ici par le nombre de candidatures reçues au regard des capacités d'accueil, approchées par le nombre d'inscrits (cf. Annexe 2). Il s'avère que les candidatures d'étudiants de licence professionnelle reçoivent plus souvent un avis favorable lorsque le master dans lequel ils postulent est faiblement attractif (37 % de chances d'être acceptés). À l'inverse, dans les masters les plus attractifs, les chances de recevoir un avis favorable sont plus minces (12 %). Et la probabilité d'être accepté en master se situe entre ces deux valeurs pour les masters à l'attractivité intermédiaire (20 %).

Dans la mesure où l'attractivité d'un master ne se mesure pas uniquement par le nombre de candidatures ou même le ratio du nombre de candidatures par place en master (Béduwé et Carré, 2014, Cassette, 2014), les masters ont été classés selon la qualité (au sens de qualification, nature) des candidatures, et plus précisément selon le taux de candidatures émanant d'étudiants de licence professionnelle (cf. Annexe 2). Néanmoins, la part que représentent les étudiants de licence professionnelle ne semble pas être un élément significativement discriminant. Autrement dit, les étudiants de licence professionnelle ont autant de chances

¹¹ Les chiffres de cette section ont été calculés à partir des données SISE inscriptions disponibles sur la Base centrale de pilotage (BCP) du ministère de l'enseignement supérieur, de la recherche et de l'innovation pédagogique.

¹² Arrêté du 4 février 2014 fixant la nomenclature des mentions du diplôme national de master, NOR : ESR1402516A.

¹³ Tableaux annexés à la Note Flash n° 22, SIES, MESRI, Octobre 2020.

¹⁴ Note d'information 17.07, SIES, MESRI, juin 2017.

¹⁵ Note d'information 17.07, SIES, MESRI, juin 2017.

d'être retenus, que le master soit peu demandé par d'autres étudiants de licence professionnelle ou à l'inverse qu'il concentre un nombre non négligeable de candidatures d'étudiants de licence professionnelle.

Ce constat mérite d'être nuancé, en croisant cette information avec celle sur l'attractivité quantitative des masters. Néanmoins, cette analyse ne pourra qu'être sommaire dans la mesure où la majorité des candidats de licence professionnelle postulent dans des masters très demandés. En effet, plus des trois quarts des candidats de licence professionnelle candidatent dans des masters à forte attractivité. À l'inverse, le nombre de candidatures est relativement faible dans les masters faiblement attractifs et à faible concentration de candidatures de licence professionnelle. Si l'analyse est restreinte en raison de la faiblesse des effectifs, elle est toutefois prometteuse, dès lors qu'on s'intéresse à deux catégories particulières. Premièrement, dans les sept masters cumulant forte attractivité et nombre élevé de candidatures d'étudiants de licence professionnelle (proportionnellement), les chances d'obtenir une autorisation d'inscription sont relativement faibles (14 %). Autrement dit, quand les responsables de formation ont le choix parmi les candidatures, les arbitrages sont rarement favorables aux étudiants de licence professionnelle (Tableau 5). Deuxièmement, dans les quatre masters à faible attractivité (en termes de nombre de candidatures) où les candidats de licence professionnelle sont bien représentés, leurs chances d'être retenus sont élevées. Dans ces masters, retenir des étudiants de licence professionnelle peut être un moyen d'alimenter le master et pallier le déficit de candidatures, comme l'a fait remarquer Gautier (*op. cit.*). Outre ces résultats, rien ne permet de distinguer les masters de chacune de ces deux catégories. En effet, du point de vue de la formation, ils sont portés par des composantes variées, répartis dans tous les domaines de formation et également ouverts à l'apprentissage. De surcroît l'origine géographique des candidats n'est pas significativement différente, c'est-à-dire que les masters du premier groupe étudié ne rayonnent pas plus que les seconds. Enfin, du point de vue scolaire (type de bac, mention obtenue), les inscrits ne se démarquent pas non plus, c'est-à-dire que les uns ne semblent pas plus élitistes que les autres.

Tableau 5 • Attractivité des masters et taux d'acceptation en master pour les candidats issus de licence professionnelle

	Attractivité faible		Attractivité moyenne		Attractivité forte		Total	
	Nombre de candidatures de LP	Taux d'avis favorable	Nombre de candidatures de LP	Taux d'avis favorable	Nombre de candidatures de LP	Taux d'avis favorable	Nombre de candidatures de LP	Taux d'avis favorable
Faible concentration de candidatures de LP (part des LP < 5 %)	32	Nc	8	Nc	18	Nc	58	19 %
Concentration modérée de candidatures de LP (part des LP : entre 5 % et 15 %)	9	Nc	151	18 %	298	9 %	458	13 %
Forte concentration de candidatures de LP (part des LP > 15 %)	62	37 %*	34	Nc	549	14 %	645	17 %
Total	103	37 %	193	20 %	865	12 %	1161	15 %

Source : Ecandidat local, 2019.

Nc : Non calculé en raison de la faiblesse des effectifs.

* Note de lecture : Dans les masters à faible attractivité et forte concentration de candidatures d'étudiants de licence professionnelle, 37 % des 62 candidatures d'étudiants issus de licence professionnelle ont reçu un avis favorable.

2.3. Assurer le remplissage des masters

Ainsi, la concurrence entre formations pour attirer les meilleurs étudiants, couplée à la faiblesse d'attractivité de certains masters, peut expliquer le recrutement plus fréquent d'étudiants de licence professionnelle, l'enjeu étant d'assurer l'alimentation des masters en sélectionnant les étudiants les plus susceptibles de s'inscrire. Ainsi, une autre lecture des résultats décrits plus haut (partie 2.3) peut être proposée : dans la mesure où les candidats de l'établissement concrétisent plus fréquemment leur candidature par une inscription quand ils reçoivent un avis favorable, et ce dans une plus forte proportion que les candidats résidant pourtant dans la

région (Tableau 6), les sélectionner permet de garantir le recrutement de masters peut-être moins attractifs. En effet, plus les candidats résident loin de l'université dans laquelle ils postulent, moins ils sont nombreux à s'inscrire s'ils reçoivent une réponse favorable. Car, s'ils en ont la possibilité, les étudiants préfèrent ne pas changer de région, ni même d'établissement. Par exemple, lors du passage de licence en master, moins d'un quart des étudiants changent d'université. Et quand les étudiants changent d'académie, ils s'inscrivent dans une académie limitrophe¹⁶. Ceci s'explique aisément par le coût que représente une mobilité, coût qui est autant d'ordre économique que psychosocial (Giret et Stoeffler-Kern, 2009).

Tableau 6 • Inscription en master des candidats acceptés selon leur provenance

	Acceptés en master	Inscrits en master	
		Effectifs	Pourcentage
Licence professionnelle de l'établissement	49	35	71 %
Licence professionnelle d'un autre établissement	122	50	41 %
Dont résidents dans l'académie de l'université	45	25	56 %
Dont résidents dans d'autres départements d'Île-de-France	45	18	40 %
Dont résidents Hors Île-de-France	32	7	22 %
Licence de l'établissement	566	455	80 %
Licence d'un autre établissement	828	270	33 %
Dont résidents dans l'académie de l'université	261	108	41 %
Dont résidents dans d'autres départements d'Île-de-France	243	73	30 %
Dont résidents hors Île-de-France	324	89	27 %

Sources : Ecandidat local, 2019, Apogée, 2020.

Note de lecture : Parmi les 49 candidats issus de licence professionnelle de l'établissement étudié, 71 % ont concrétisé l'avis favorable reçu par une inscription en master.

Conclusion

Pour le législateur, les poursuites d'études après une licence professionnelle ne sont pas souhaitables. Le nouvel arrêté sur les licences professionnelles entre toutefois en contradiction avec les aspirations des étudiants et la réalité des parcours d'études. L'exploitation de la base de données des candidatures en master permet d'appréhender comment celles des étudiants de licence professionnelle sont reçues par les responsables de formation. Les résultats de ce travail montrent que les étudiants de licence professionnelle présentant les meilleurs profils scolaires ont plus de chances d'être acceptés en master ; les jurys peuvent lire les éléments scolaires comme des indices de niveau académique. De plus, ceux montrant les expériences professionnelles les plus affirmées ont également plus de chances d'être retenus. Comme les masters sont évalués par la tutelle sur la capacité à faire réussir leurs étudiants d'une part, et sur leur capacité à favoriser l'insertion professionnelle d'autre part, les responsables de formation sont enclins à retenir les étudiants disposant d'atouts permettant de répondre à ces deux critères. D'ailleurs, parmi les entrants en première année de master, les titulaires d'une licence professionnelle réussissent plus que les diplômés de licence générale¹⁷. En outre, au-delà des enjeux de diplomation et d'insertion professionnelle, les responsables de formation doivent également prendre en compte des problématiques d'alimentation de leur master dans un contexte d'offre de formation concurrentiel.

D'ailleurs, il serait pertinent d'évaluer finement ce qui relève du contexte de la formation (sélectivité, attractivité) et ce qui relève des candidats (profil scolaire et professionnel) pour expliquer le recrutement d'étudiants originaires de licence professionnelle. Mais dans ce travail, les effectifs sont insuffisants pour aller plus loin. De plus, la base de données Ecandidat est parcellaire : d'une part les informations sont parfois mal renseignées, comme celles concernant la mention au bac ou les descriptifs des emplois. D'autre part, certaines informations, pourtant essentielles pour appréhender les poursuites d'études, sont manquantes comme celles permettant de caractériser le milieu social des candidats. Enfin, la procédure de recrutement en master n'est pas standardisée. Les modes de sélection peuvent être très variables d'un master à l'autre, chaque responsable de formation étant souverain dans l'organisation de son recrutement. Nous n'avons eu accès qu'à la base de données. Mobiliser les pièces complémentaires (lettres de motivation, curriculum vitæ par exemple) permettrait d'étoffer les conclusions. Les analyses pourraient également s'enrichir par des

¹⁶ Note d'information 17.07, SIES, MESRI, juin 2017.

¹⁷ Note Flash du SIES, N° 4, SIES, MESRI, février 2020.

données qualitatives et subjectives, c'est-à-dire en confrontant ces résultats à l'avis des responsables de master les plus ouverts au recrutement d'étudiants de licence professionnelle.

Rappelons cependant que la poursuite d'études en master ne représenterait qu'un quart des poursuites d'études après une licence professionnelle. Ainsi les études se poursuivent majoritairement dans d'autres formations, par exemple des diplômes non nationaux, parfois non reconnus par les autorités. Ces poursuites d'études constituent un angle mort de la statistique, qui empêche de comprendre totalement les déterminants de la poursuite d'études après une licence professionnelle. D'ailleurs, comme Merlin (2020) qui s'intéresse au devenir des bacheliers professionnels n'ayant pas vu leurs candidatures *via* Parcoursup se concrétiser, nous nous interrogeons sur celui des « recalés » de master. Se tournent-ils vers ces formations non reconnues ? Cherchent-ils à s'insérer sur le marché de l'emploi ? Si c'est le cas, ont-ils une insertion équivalente aux diplômés n'ayant pas envisagé de poursuite d'études ? Ces questions ne sont pas dénuées d'intérêt d'autant qu'avec la crise sanitaire de grande ampleur, le contexte a évolué depuis la réalisation de cette étude. Les diplômés de licence professionnelle chercheront-ils à contourner un marché du travail morose ? Plusieurs universités ont interrogé les diplômés de la promotion 2020. D'après les éléments que nous avons recueillis sur les sites internet de quelques-unes¹⁸, il semblerait que les poursuites d'études aient augmenté de manière très significative. Toutefois, dans l'université francilienne retenue pour notre étude, les diplômés ayant connu le premier confinement n'ont pas davantage postulé en master. En revanche, la promotion suivante (2020-2021), qui a connu des restrictions sanitaires tout au long de l'année universitaire, a proportionnellement plus souvent demandé à entrer en master (+ 4 points). Cependant, les jurys y ont moins souvent répondu favorablement, possiblement en lien avec les capacités d'accueil qui ne sont pas extensibles : le taux d'acceptation en master pour les candidats de licence professionnelle a baissé de 6 points.

À partir de 2023, les procédures de recrutement en master deviennent nationales, via la plateforme « Trouver mon master », avec un fonctionnement similaire à celui de Parcoursup, selon les premiers éléments diffusés par l'Agence Éducation et Formation (AEF¹⁹). *A priori*, les étudiants de licence professionnelle pourront postuler comme ceux de licence académique. Nous espérons que les données récoltées par la plateforme seront ouvertes aux chercheurs, ce qui permettra de reproduire nos analyses, les approfondir et les affiner grâce à des effectifs plus conséquents.

18 Aix-Marseille Université, Université de Bordeaux, Université Grenoble Alpes, Université de Lille
19 Dépêche n° 662845

Annexe 1 : Indicateur de professionnalité

Les candidats en première année de master ont décrit leurs expériences professionnelles : stages, apprentissages et leurs autres activités professionnelles. Afin d'évaluer l'influence de ces expériences sur les résultats de leurs candidatures, nous avons créé un indicateur en affectant des points à chaque expérience puis en sommant ces points.

Les expériences acquises en formation

83 % des candidats inscrits en licence professionnelle ont décrit une expérience formatrice pendant leur licence professionnelle. Nous les avons pondérées de la façon suivante :

- Contrat d'apprentissage ou contrat de professionnalisation : 7 points
- Stage de minimum 20 semaines : 5 points
- Stage de 12 à 20 semaines : 3 points
- Stage inférieur à 12 semaines : 0 point
- Aucune expérience décrite : 0 point

86 % des candidats ont également décrit une ou deux expérience(s) acquise(s) dans leur cursus antérieur à la licence professionnelle. Nous avons affecté les points suivants, en ne considérant que l'expérience la plus longue dans le cas où deux expériences ont été notées :

- Contrat d'apprentissage ou contrat de professionnalisation : 5 points
- Stage de minimum 20 semaines : 3 points
- Stage de 12 à 20 semaines : 1 point, sauf s'il s'agit d'un stage effectué en DUT ou BTS : 2 points
- Stage inférieur à 12 semaines : 0 point
- Aucune expérience décrite : 0 point

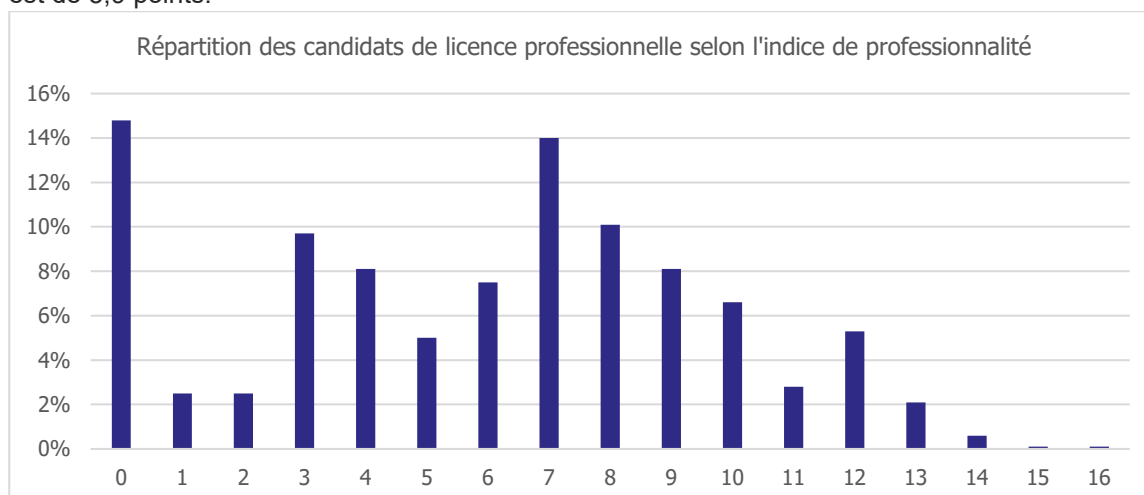
Les emplois occupés

Les candidats avaient la possibilité de décrire jusqu'à trois emplois, en plus d'expériences acquises en formation. Nous avons classé ces emplois en « job étudiant », c'est-à-dire des emplois peu qualifiés (caissier, serveur, inventariste...) et/ou de courte durée (maximum trois mois) et « autre emploi » pour les expériences plus qualifiées et de plus de trois mois.

37 % des candidats ont décrit un ou plusieurs jobs étudiants. Nous avons affecté 1 point pour les candidats ayant occupé ce type d'emploi, quel que soit le nombre de jobs étudiants décrits. Un quart des candidats ont occupé d'autres emplois : 16 % ont décrit un emploi et 8 % plusieurs emplois. Nous avons pondéré ces expériences ainsi :

- Plusieurs emplois qualifiés : 4 points
- Un emploi qualifié : 2 points.

L'indice de professionnalité est donc mesuré sur une échelle de 17 points. 15 % des candidats n'ont aucun point et le maximum observé est de 16 points pour un seul candidat. En moyenne l'indice de professionnalité est de 5,9 points.



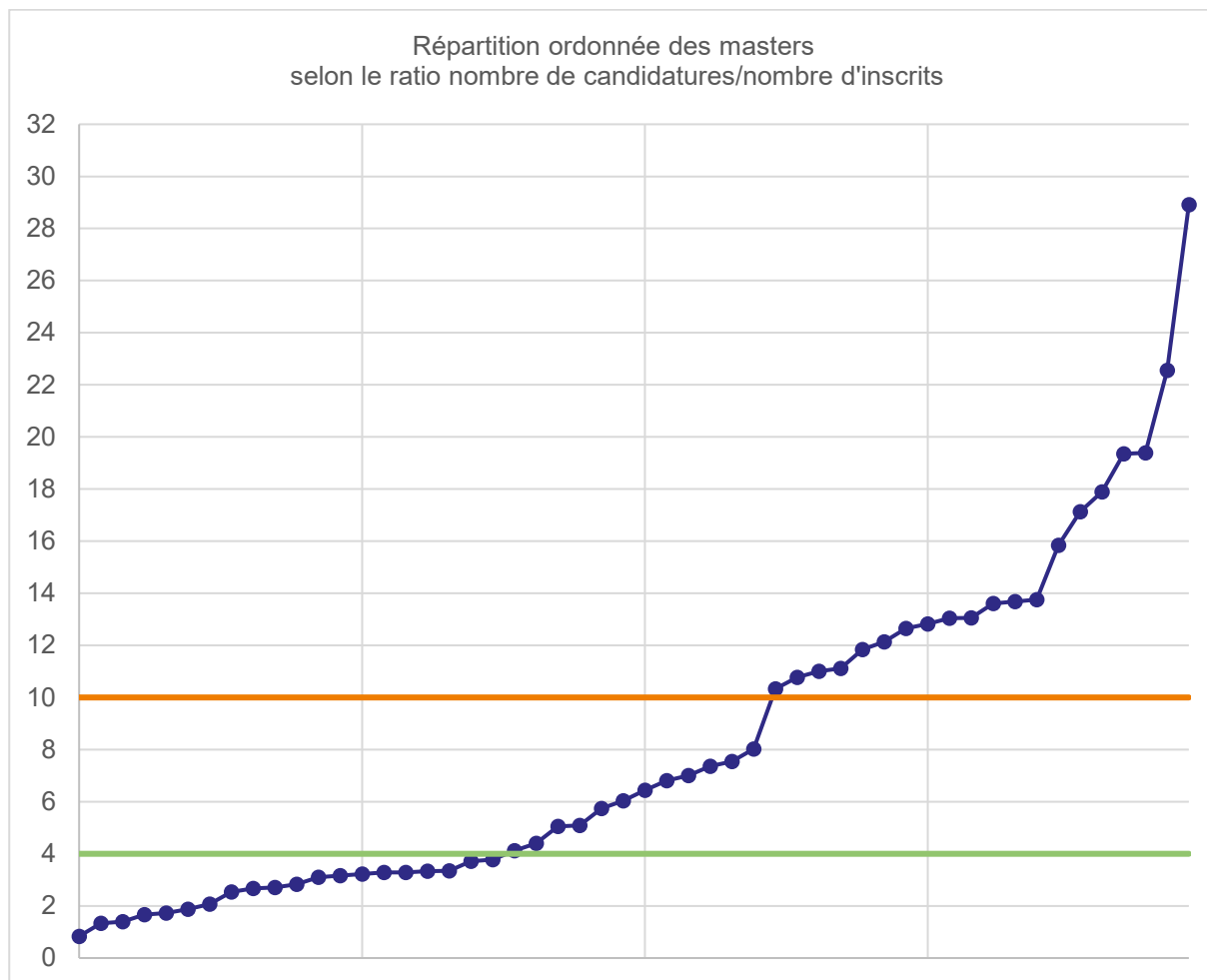
Enfin, les candidats ont été regroupés en 4 classes selon leur indice de professionnalité :

	Effectifs	%
Professionnalité faible (1 à 5 points)	241	28 %
Professionnalité moyenne (6 à 10 points)	400	46 %
Professionnalité élevée (11 points et plus)	95	11 %
Pas d'expérience renseignée ou que des stages courts (0 point)	128	15 %
Total	864	100 %

Annexe 2 : Classement des masters selon leur attractivité

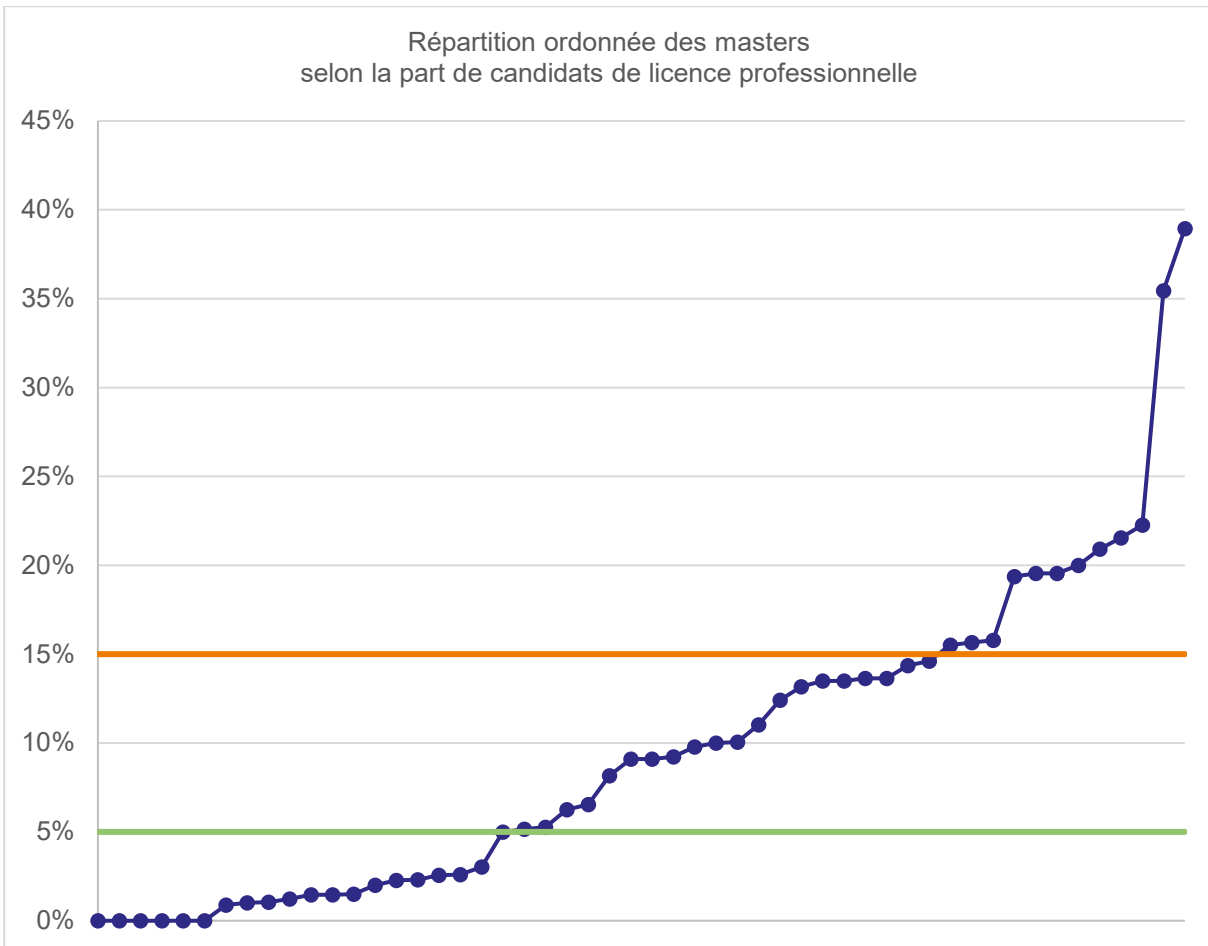
L'attractivité des masters est évaluée en rapprochant le nombre de candidatures du nombre d'inscrits en 2019-2020, les effectifs inscrits permettant d'approximer les capacités d'accueil. Plus le ratio est élevé, plus le master est attractif. Ce ratio varie de 0,8 candidat par place à 28,9 candidats par place. Les 52 masters ont été regroupés en trois classes :

- Ratio inférieur à 4 candidats par place : attractivité faible. 20 masters sont classés dans cette catégorie.
- Ratio compris entre 4 et 10 candidats par place : attractivité moyenne. 12 masters sont regroupés dans cette catégorie.
- Ratio supérieur à 10 candidats par place : attractivité élevée. 20 masters sont concernés.



Un deuxième indicateur a été calculé : il mesure la concentration de candidats de licence professionnelle à partir de la part de candidats issus de licence professionnelle parmi l'ensemble des candidats pour chaque master. Cette part varie de 0 % à 39 %. Les masters ont été regroupés en trois classes :

- La part des candidats de licence professionnelle est inférieure à 5 % : faible concentration de candidats de licence professionnelle. 20 masters sont classés ici.
- La part est comprise entre 5 % et 15 % : concentration de candidats de licence professionnelle modérée. Cette classe regroupe 20 masters.
- La part des candidats de licence professionnelle est supérieure à 15 % : forte concentration de candidats de licence professionnelle. 12 masters sont classés dans ce groupe.



Bibliographie

- Beaupère, N., Collet, X. & Issehnane, S. (2017). L'alternance à l'université, quel effet propre sur l'insertion ? *Formation Emploi*, 138, 79-97. DOI : 10.4000/formationemploi.5082
- Béduwé, C. & Carré D., (2014). Sélection en master : étude exploratoire. Dans C. Béduwé, M. Cassette Martine & P. Lemistre (Coor.) *Parcours de formation des étudiants de master. Groupe de travail sur l'enseignement supérieur (GTES)* (p. 117-138). Marseille : Céreq, coll. « Relief » (n°46).
- Béduwé, C., Danner, M. & Giret, J. (2019). L'évaluation des formations professionnelles de l'enseignement supérieur à l'aune de leurs résultats d'insertion. *Revue française de linguistique appliquée*, XXIV, 67-80. DOI : 10.3917/rfla.241.0067
- Blanchard, M., Chauvel, S. & Harari-Kermadec, H. (2020). La concurrence par la sélectivité entre masters franciliens. *L'Année sociologique*, 70, 423-442. DOI : 10.3917/anso.202.0423
- Bodin, R., & Orange, S. (2013). *L'Université n'est pas en crise. Les transformations de l'Enseignement supérieur : enjeux et idées reçues*. Bellecombe-en-Bauges : Éditions du Croquant.
- Borras, I., Boudier, M., Canals, V., Calmand, J., Guègnard, C., Ménard, B. & Murdoch, J. (2014) Comparer les performances des universités : les indicateurs quantitatifs en question. Dans Calmand, J., Epiphane, D. (coord.) *Évaluer les universités : analyse critique des indicateurs d'établissements et méthodologie des enquêtes auprès des recruteurs* (p. 9-47). Marseille : Céreq, coll. « Relief » (n°47).
- Cassette, M., (2014). Entrée en master, choisir des étudiants ou choix des étudiants ? Dans C. Béduwé, M. Cassette Martine & P. Lemistre (Coor.) *Parcours de formation des étudiants de master. Groupe de travail sur l'enseignement supérieur (GTES)*(107-116). Marseille : Céreq, coll. « Relief » (n°46).
- Frouillou L. (2015). *Les mécanismes d'une ségrégation universitaire francilienne : carte universitaire et sens du placement étudiant*, Thèse de doctorat en Géographie, Université Paris 1 Panthéon-Sorbonne.
- Gautier, C. (2016). Professionnalisation et poursuite d'études. Dans P. Lemistre & V. Mora (Dir.), *Professionnalisation des publics et des parcours à l'université. : Groupe de travail sur l'enseignement supérieur* (p.79-90). Marseille : Céreq, coll. « Céreq Echanges » (n°3).
- Giret J-F., Stoeffler-Kern F. (2009). *Approches de la mobilité étudiante*. Marseille : Céreq, coll. « Net.Doc » (n°4).
- Goastellec, G., & Ruiz, G. (2016). Entre trouver et se trouver une place d'apprentissage : quand la différence se joue dans la personnalisation du processus. *Formation Emploi*, (133), 121-138. doi:10.4000/formationemploi.4663
- Lemistre, P. (2019). Aspirer à la poursuite d'études : une caractéristique des licences générales et professionnelles ? Dans J.-F. Giret, F. Belghith, & E. Tenret, *Regards croisés sur les expériences étudiantes - L'enquête Conditions de vie 2016* (p. 171-180). Paris : La Documentation française.
- Lopez, A., Sulzer, E. (2016). Insertion des apprentis : un avantage à interroger. Marseille :Céreq, coll. « Céreq Bref » (n°346).
- Merlin, F., (2020). Une insertion plus difficile pour les jeunes « recalés » à l'entrée du supérieur. Marseille :Céreq, coll. « Céreq Bref » (n°399).
- Mignot-Gérard, S., Perrin-Joly, C., Sarfati, F., Vezinat, N., (2015). L'apprentissage dans l'enseignement supérieur ou l'art d'une relation à trois. *Connaissance de l'emploi*, 119.

Sarfati, F. (2014). L'alternance au risque de la sur-sélectivité. *Revue Française de Socio-Économie*, 14, 71-92. DOI : 10.3917/rfse.014.0071

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. DOI : 10.4000/formationemploi.4402

Choisir ses études dans un contexte de réformes, expériences d'une « socialisation à l'individualisation » des bacheliers 2021

Nadia Nakhili¹

Introduction

La recherche sur l'accès à l'enseignement supérieur constate un accès typé et inégalitaire dans les différentes voies d'accès à l'enseignement supérieur en dépit des réformes successives (Jaoul-Grammare, 2020). Les inégalités d'orientation sont multifactorielles et dépendent en partie de la structure relativement complexe et étanche entre les différentes filières du secondaire et du supérieur. Elles dépendent aussi des manières dont la sélection est organisée à chacune des bifurcations du système éducatif. Les choix sont le résultat de préférences personnelles socialement marquées et d'une intériorisation des possibles futurs ou probables (Duru-Bellat, 2002), en fonction de sa position dans le système éducatif (Berthelot, 1989 ; Merle, 1996 ; Dumora, 2010). Les choix sont aussi le résultat d'une connaissance plus ou moins importante de soi, des filières et des métiers, du système de formation. A cela s'ajoute la marque de l'établissement et du territoire : la composition du groupe de pairs, l'offre de formation (Nakhili, 2005 ; Dupriez, Monseur et Van Campenhoudt, 2009 ; Laplante *et al.*, 2018), les politiques d'établissement et aussi les pratiques des acteurs de l'orientation et des enseignants (Drealantz, 2013 ; Van Zanten, 2015 ; Daverne & Bobineau, 2020). Enfin, à choix équivalents, les demandes des élèves n'aboutissent pas de la même manière et portent la marque d'une sélection pas toujours égalitaire (Landrier & Nakhili, 2010). Ainsi, les inégalités d'orientation sont liées aux ressources et au contexte décisionnel des élèves et peuvent être infléchies ou au contraire augmentées en fonction des changements institutionnels et des réformes. Or, la période récente est marquée par des réformes qui transforment les logiques de la transition secondaire-supérieur.

L'objectif de ces réformes est d'une part d'introduire davantage de régulation, dans une logique adéquationniste, afin de réduire les orientations par défaut, les orientations qui seraient non adaptées et les échecs à l'université. D'autre part, elles visent à une individualisation des parcours, avec un baccalauréat plus souple, permettant aux lycéens et futurs étudiants, d'explorer leurs potentiels et de construire pas à pas, le parcours qui leur correspond. Plus précisément, coté supérieur, la loi orientation et réussite des étudiants (ORE) de 2018 parachève la mise en place d'une régulation de l'accès à l'enseignement supérieur sous la forme d'une sélection active par les établissements d'enseignement supérieur et gérée au niveau national par la plateforme Parcoursup, qui vise l'uniformisation, la transparence et l'égalité devant la procédure (Charles & Delès, 2018). Coté secondaire, la réforme du baccalauréat de 2018 met en place un nouveau baccalauréat général (NBG) qui consiste en un remplacement des anciennes séries par un tronc commun et le choix par les lycéens d'une combinaison libre de spécialités (voir annexe 2). Le choix de ces dernières, s'il permet aux lycéens d'explorer et de définir leur parcours a également, tout comme les anciennes filières, une incidence dans les possibilités d'accès au supérieur. Enfin, avec la mise en place du « parcours avenir » au secondaire, le nombre d'heures d'accompagnement à l'orientation a augmenté au lycée (54h annuelles en seconde, première et terminale, soit 1h30 par semaine en moyenne) et confèrent un rôle plus important à l'accompagnement à l'orientation par les professionnels dans les établissements ; principalement les enseignants et les professeurs principaux. Ainsi, la logique de la construction du parcours est modifiée et compte tenu de ce qu'on sait des inégalités liées à l'orientation, ces réformes interrogent sur la manière dont les lycéens s'en approprient les enjeux. Quels repères ont-ils pour construire leur parcours ? Sur la base de quel accompagnement se situent-ils dans ce nouvel environnement ? Pour quelles expériences ?

L'objectif de cet article est d'éclairer ce point et de faire ressortir les éléments parfois contradictoires d'une socialisation à l'individualisation dans ce nouveau contexte. Il s'appuie sur l'analyse de 20 récits biographiques de bacheliers 2021 (voir encadré 1). Le tableau 1 en annexe présente les caractéristiques des interviewés.

¹ Université Grenoble Alpes, LaRAC.

Première cohorte de nouveaux bacheliers généraux, les lauréats de la promotion 2021 ont traversé les années de lycée pendant la crise sanitaire ce qui apparaît en filigrane de leur expérience : les aménagements dérogatoires diffèrent d'un établissement à l'autre tout comme le vécu des lycéens. Ils partagent l'expérience d'un nouveau baccalauréat qui, en dépit de sa nouvelle formule et du grand oral très apprécié, laisse pour cette promotion un sentiment d'illégitimité et d'avoir eu le bac « gratuitement », « sans épreuves ». De même, ils ont été dans l'incertitude pendant tout leur parcours et ont le sentiment d'avoir dû avancer à tâtons, avec leurs enseignants « sans connaître les contenus des enseignements », et d'avoir été « la première génération qui a testé la réforme ».

Concernant la transition secondaire-supérieur, leur récit laisse apparaître une socialisation à l'individualisation contrainte par les nouvelles règles du jeu, et une expérience de la sélection en demi-teinte. La première partie de ce texte propose une description de cette socialisation à l'individualisation, la seconde en présente les effets en termes de vécu de la transition secondaire-supérieur et les ressources inégalitaires pour accompagner ces expériences.

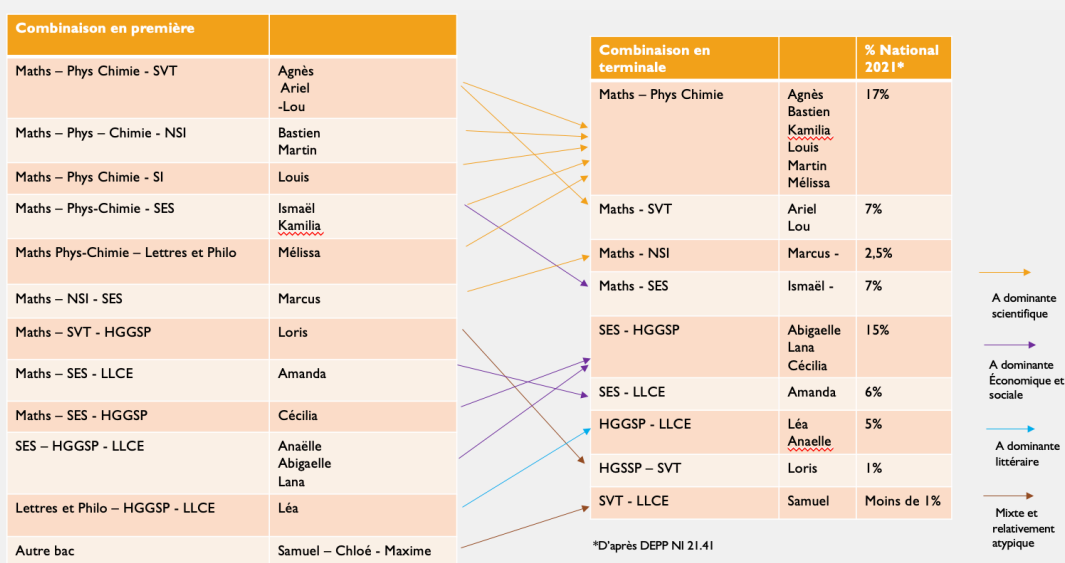
Encadré 1 • Enquête auprès des bacheliers 2021 dans l'enseignement supérieur

Vingt entretiens semi-directifs ont été conduits auprès de bacheliers 2021 en région Rhône-Alpes, inscrits dans l'enseignement supérieur en 2021-22. Sollicités via à un appel à témoignage diffusé dans les associations étudiantes ou par connaissances, ils ont été interrogés de septembre 2022 à mars 2023, sur leur parcours en amont et en aval de l'entrée dans l'enseignement supérieur. Chaque entretien a duré environ une heure et s'est déroulé en trois temps : la construction du parcours au lycée, l'expérience parcoursup et enfin l'entrée dans les études. À chaque temps, étaient abordés, le vécu de la scolarité, les raisons des choix (établissements, spécialités, vœux parcoursup, orientation, réorientation), l'accompagnement et les ressources mobilisées.

Au total, 9 garçons, 11 filles, ont répondu. 18 ont un nouveau bac général (NBG), 2 sont titulaires d'un bac technologique (STI et ST2A). Les analyses portant sur les choix de spécialités n'ont donc porté que sur les 18 NBG et celles sur l'expérience parcoursup sur l'ensemble des interviewés. Le tableau 1 en annexe présente les caractéristiques des interviewés.

Pour les 18 NBG, leurs choix laissent apparaître une surreprésentation de bacheliers s'étant dirigés vers des parcours scientifiques et une sous-représentation des parcours à dominante littéraire. En effet, d'après les chiffres du ministère (Note d'information n°21.41, décembre 2021), en 2021, la spécialité « humanité, lettres et philosophie » a été gardée en terminale par 9,4 % des élèves alors que parmi nos enquêtés cette spécialité n'a été choisie que par une seule élève en première et non gardée en terminale. À l'inverse la spécialité mathématiques a été choisie par 41,2 % des élèves de terminale, alors qu'elle est présente dans les doublettes de 10 de nos interviewés.

Schéma 1 • Spécialités choisies et parcours des interviewés



1. Une socialisation à l'individualisation poussée par les réformes et leurs outils

Les nouvelles règles du jeu participent de manière formelle à la socialisation à l'individualisation des lycéens. L'organisation nouvelle des sociabilités lycéennes autour des spécialités rendent leur expérience plus solitaire d'une part, et l'autonomisation des choix des spécialités où la prudence est encouragée, propulse les lycéens dans une individualisation « à tâtons » et incertaine d'autre part. Ils sont progressivement conduits, au rythme du calendrier et de la procédure vers une sélection anticipée par l'encouragement à la multiplication des choix.

1.1. Déstructuration de la sociabilité lycéenne

La réforme du baccalauréat produit un effet sur l'organisation de la vie lycéenne qui participe de cette individualisation des parcours au prix d'un isolement des lycéens. Le groupe classe n'existe que lors du tronc commun, mais les jeunes passent beaucoup de leur temps scolaire regroupés autour des spécialités qu'ils ont choisi et pour lesquelles ils sont mélangés, ce qui est assez déstabilisant comme le raconte Ornella :

« Le truc un peu pénible c'est que je me suis pas fait beaucoup d'amis pendant la première et la terminale parce qu'en fait on n'avait plus de classe en fait, on changeait quasiment pour tous les cours, on avait une classe différente parce que bah du coup forcément, comme on n'a pas tous les mêmes spécialités. On va là où y a le cours et pas avec la classe où on est en fait, car personne n'a la même combinaison donc en fait y a plus de classe et du coup les personnes ne se ne créent pas de lien comme on peut créer de lien quand on est dans une classe et qu'on se voit toute la journée là en fait on est jamais avec les mêmes personnes et du coup c'est vrai que moi j'avais des amis à l'extérieur mais j'avoue que pendant ces 2 années-là en cours j'étais toute seule parce que parce qu'en fait y avait pas d'unité de classe et ça m'a manqué » (Ornella).

La composition des regroupements autour des spécialités peut aussi influencer le choix de la spécialité à arrêter en fin de première, indépendamment de la construction du projet. C'est ce qu'explique Ismaël qui ne gardera pas en terminale une de ses spécialités, entre autres parce qu'il n'y développe aucune affinité avec ses camarades de spécialité :

« En terminale je n'ai gardé que les maths et SES ; la physique chimie je n'ai pas trop accroché, (...) en fait quand je suis arrivé en première en classe de physique chimie je ne connaissais personne dans la classe, j'étais tout seul, moi je n'étais pas trop dans le délire d'apprendre bête et méchant, il me fallait un engouement » (Ismaël).

1.2. Choisir ses spécialités : marcher à tâtons avec des logiques incertaines

Face à la multiplication des combinaisons possibles en première et en terminale, goûts, préférences et logique du pas à pas semblent être encouragés par le cadre institutionnel qui permet toutes les combinaisons possibles tout en ayant des « horizons » pour le supérieur. Le fascicule du ministère renvoie à un simulateur en ligne concernant les spécialités et les « horizons » auxquels conduisent les différentes combinaisons possibles à l'issue de la classe de première.

Au niveau local, la mise en œuvre dépend des établissements. Par exemple, même si *a priori* ce n'est pas attendu dans le cadrage national de la réforme, dans certains établissements, les jeunes sont conduits à choisir des combinaisons précises, comme dans l'établissement de Cécilia qui « avait des triplettes imposées » ; dans d'autres, comme celui de Lou, il est possible de « faire tout ce qu'on veut ».

Quoiqu'il en soit, et quel que soit l'établissement, même dans les contextes où la réforme est mise en œuvre de la manière la plus flexible, il ressort du discours des interviewés que les enseignants encouragent à la prudence, à la cohérence en classe de seconde. Avec ce cadre, ces outils, et sous l'impulsion des enseignants, les jeunes sont donc responsabilisés à faire leur miel ou à trouver le « bon mix » entre faire ce

qui leur plaît, ce où ils ont les meilleures chances de réussites et ce qui leur ouvrira le plus de portes ou leur permettra d'accéder à leur projet d'études supérieur. Trois logiques se dégagent pour guider leur choix : la logique de linéarité, la logique de cohérence, la logique d'ouverture.

Avoir un projet d'études anticipé est structurant mais reste rare en seconde. Dans ce cas c'est la logique de linéarité qui régit les choix de spécialité. C'est le cas de Mélissa :

« Dans mon idée d'être orthophoniste je choisis des maths et de la physique donc mathématiques, physique, chimie, et je prends aussi une matière qui me paraissait la plus littéraire parmi les matières qu'il y avait qui se rapprochaient le plus du français, qui pouvaient me servir à m'améliorer en grammaire et orthographe » (Mélissa).

Sans projet précis, ils oscillent, selon les conseils qu'ils reçoivent, entre la logique de cohérence et la logique d'ouverture. Ceux qui ont une logique de cohérence, cherchent à afficher une lisibilité pour le supérieur, ce qui est encouragé par les familles et les enseignants. Pour cela, ils se réfèrent aux anciens baccalauréats ou essaient de faire que les « spécialités aillent ensemble un minimum » comme le précise Bastien, sous l'influence de ses enseignants, et Lana, qui semble arriver aux mêmes conclusions, toute seule :

« Comment étaient présentés les textes officiels, ils nous étaient présentés en nous disant prenez ce que vous voulez et officieusement les profs, il me semble qu'on nous disait, ne prenez pas non plus n'importe quoi, c'est un peu idiot ; ce n'est pas très cohérent et ce n'est pas très judicieux de prendre des options qui n'ont aucun rapport entre elles, ça peut vous porter préjudice » (Bastien).

« La toute première année de la réforme je savais très bien que les universités allaient galérer à s'adapter et qu'en tout cas c'est sûr qu'elles ne sont pas adaptées sur notre génération. Donc j'ai tout fait pour refaire une voie ES classique avec anglais, SES, histoire géopolitique (...) donc ce qui se rapproche le plus d'une voie sciences économiques et sociales » (Lana).

Ceux qui ont une logique d'ouverture, s'appuient davantage sur leurs préférences, mais afin de marcher pas à pas, combinent les choix « les plus ouverts pour la suite » ; comme nous l'explique Kamilia :

« En faisant de l'économie [en seconde] j'ai remarqué que j'aimais bien ça et en revanche j'aimais aussi les sciences donc je mettais toutes les chances de mon côté et je n'ai pas fait un choix entre les deux, j'ai pris un mix SES, maths et physique chimie » (Kamilia).

Pour le choix de la tripléte de première, les lycéens sont guidés par des repères flous, ce qui les conduit à faire un compromis, *a fortiori* quand le projet d'orientation n'est pas encore clair, consistant à choisir deux spécialités de « raison » (pour la lisibilité et/ou la cohérence) et une de « cœur » pour s'autoriser à faire ce qu'ils aiment ou explorer quelque chose (ouverture). Les mathématiques restent au cœur de ces choix de raison, souvent sous l'influence des parents, car « on n'arrête pas les maths en première » nous dit Cécilia, « et c'était hors de question pour ma mère ».

Pour le duo de spécialité en terminale ils éliminent le cœur ou la raison. Se distinguent ainsi les « stratèges » et les « passionnés ». Les premiers restent dans la linéarité et sacrifient les goûts au projet d'orientation comme le raconte Martin, dont le père est enseignant, qui abandonne l'informatique :

« Parce que, à côté comme c'est ma passion je faisais de l'informatique, et surtout, ce que me disaient mes parents, ce n'est pas l'informatique qui allait m'ouvrir des portes. Si je voulais faire des études supérieures ça allait d'abord se jouer sur les maths et la physique et pas sur l'informatique » (Martin).

Martin s'inscrit ensuite dans une prépa prestigieuse, mais craquera dès les premières semaines, il se réoriente en prépa intégrée en école d'ingénieurs et se spécialisera en informatique.

Les seconds vont affirmer leurs goûts, ou abandonner les matières où ils sont en difficultés, quitte à renoncer, parfois sans le savoir, à des possibles ultérieurs. C'est le cas d'Anaëlle qui arrête les mathématiques :

« J'étais contente de pouvoir abandonner les maths, parce qu'à l'époque on pouvait abandonner les maths, parce que je n'aimais pas. Je me suis rendu compte que dans le futur ne plus avoir de maths

quand même ça joue en ma défaveur et que du coup mon profil n'était pas vraiment complet ».
(Anaëlle).

Le choix d'arrêter les mathématiques est justifié par Anaëlle par un profil « pas très scientifique » qu'elle assume finalement le décrivant comme un « profil typique de jeune fille ». Ce choix est effectivement plus féminin et typé socialement (DEPP, 2021) et s'avère discriminant à l'entrée dans l'enseignement supérieur. Anaëlle, elle ne sera pas admise à Sciences po qu'elle prépare pourtant avec une préparation privée. Mélissa, qui tout comme Martin, avait sacrifié ses goûts en première, notamment pour l'anglais, garde les maths pour rester avec l'équivalent d'un bac S en vue de son projet d'école d'orthophonie, ce qui a joué sur sa moyenne et compromis, selon elle, son accès à ces écoles où elle ne sera pas admise.

« En mathématiques et en physique je n'étais pas du tout bien, ça a été le début du stress et de vraiment galérer et avoir des bonnes notes et avoir la moyenne partout, contrairement à l'anglais ou l'espagnol où je m'en sortais mieux. Donc dans des spécialités qui sont des coef. aussi gros que ça pour le coup on se dit, je dois avoir un dossier parfait pour orthophoniste mais au final mon dossier au niveau notes ne va pas être parfait parce qu'avec des coefficients aussi gros ce n'est pas possible »
(Mélissa).

Derrière ces logiques de construction de leurs parcours se cache le sentiment d'avancer à l'aveugle, sans savoir ce qui est le mieux. Toutes ces décisions et leurs conséquences sont assez stressantes pour les jeunes qui ne se trouvent pas toujours suffisamment informés ou prêts à formuler des choix décisifs comme en témoignent Cécilia et Loris.

« En fait je pense que c'est trop tôt pour savoir ce qu'on veut faire concrètement, si on choisit une spécialité le mieux c'est d'avoir un projet concret, savoir ce qu'on veut faire savoir les études qu'on veut faire, et si on ne sait pas les études qu'on veut faire c'est très compliqué » (Cécilia).

« En fait l'école [de commerce] voulait absolument par exemple SES et maths et pas de géopolitique en spécialité, donc là les écoles ne se sont pas vraiment adaptées aux profils ce sont les profils qui devaient être adaptés, sauf que nous quand on était en première année on n'avait aucune idée de ce que les écoles voulaient » (Loris).

Finalement, quelles que soit les logiques, choisir ses études et trouver « le bon mix » s'avère relativement difficile, car il ne semble pas y avoir de combinaison parfaite, ni de manière claire pour eux, d'envisager une transition secondaire-supérieure optimale et sereine au moment où ils font leur choix.

1.3. Remplir Parcoursup et anticiper le pire : « J'ai rempli mes 10 vœux, j'avais plein de plans B »

L'année de terminale est marquée par la procédure parcoursup et son calendrier. Tous les jeunes expliquent qu'ils ont été informés et alertés, voire stressés par leurs enseignants concernant deux points : le calendrier de la procédure, qui agit comme accélérateur du projet et le risque de ne pas avoir de place incitant à multiplier les candidatures. Les enseignants craignent que certains jeunes se retrouvent sans formation, et encouragent comme c'était déjà le cas pour les spécialités de première à la prudence. Cette prudence se caractérise par l'élargissement des vœux et la formulation des choix de second ordre, voire non souhaités du tout. L'élargissement des vœux non hiérarchisés, est aussi l'occasion pour certains de reporter leur choix à la phase d'acceptation et validation des vœux et s'autorisent donc des orientations variées.

« J'avais rempli tous mes vœux. J'avais prévu plein de plans B. J'avais mis genre une licence de LEA et LLCE mais ça ne m'intéressait pas du tout, je l'avais vraiment mis à la fin ; j'avais mis SHA, sciences humaines appliquées ; j'avais mis des licences de droit aussi (...) Oui j'avais mis au cas où parce qu'il ne fallait pas se retrouver sans rien. J'avais un peu cette pression où on nous disait, na, na, na, on vous conseille de remplir toutes vos possibilités de vœux parce qu'il ne faut pas se retrouver sans rien, il y en a qui ne sont pris nulle part etc. Du coup j'avais tout rempli par affinité même si je savais il y en avait je savais que je ne voulais jamais aller là-bas, oui j'ai rempli ces vœux-là » (Anaëlle).

Le calendrier sert d'accélérateur et la plateforme de source d'information, en complément ou non d'autres démarches. Ils font leurs recherches et même découvrent des formations sur la plateforme, c'est le cas de Samuel et d'Ismaël.

« Fin décembre début janvier on commençait à faire nos vœux etc. et donc ça m'a, pas précipité parce que ce n'est pas le bon mot, mais ça m'a hâté un peu dans mes réflexions et j'en suis arrivé au fait que le BTS était la meilleure option » (Samuel).

« C'est vraiment quand j'entends Parcoursup et que je commence à m'inscrire que là je commence à vraiment à m'organiser, à avoir des idées claires (...) Et grâce à la plateforme j'ai fait mes recherches et j'ai visité les différents parcours qui existaient, et c'est là que sont venues en tête des idées et des formations qu'on pouvait réaliser » (Ismaël).

Le fait de rechercher et de s'inscrire, s'informer en partie, permet une certaine ouverture et une diffusion plus homogène de l'information. Pour élaborer ces nombreuses candidatures, tous font référence à un accompagnement réel, avec des cours comportant des éléments procéduriers et peu personnalisés, concernant Parcoursup, ou de méthodologie concernant la lettre de motivation, comme le décrit Léa.

« Je me souviens qu'on avait des cours, préparer Parcoursup, rédiger sa lettre de motivation, comment choisir la bonne fac, etc., comment fonctionne Parcoursup. On avait quand même été un peu accompagné mais c'était un accompagnement un peu flou parce que même les professeurs ne savaient pas trop sur certaines questions quoi nous dire ou comment faire, etc. » (Léa).

La socialisation à l'individualisation au moment de l'orientation post-bac se fait par une procédure demandant de l'implication et une injonction à élargir ses choix, avec un accompagnement mettant l'accent sur le calendrier, le fonctionnement et la méthodologie de la lettre de motivation, au prix d'un sentiment pour les lycéens qu'il n'est pas toujours assez personnalisé, on y reviendra.

2. Des expériences éprouvantes mais acceptées, soutenues par un environnement et des ressources inégalitaires

Les parcours ont été multiples pour ces jeunes, et l'expérience des choix de spécialités suivie par celle de Parcoursup s'avère relativement éprouvante. Éprouvante, on l'a vu par les incertitudes, le sentiment d'avoir été mal accompagnés, le travail que cela leur a demandé de faire les nombreuses candidatures et nous le verrons, éprouvante aussi lors de l'affichage des résultats, l'attente et l'étape de validation des choix, éprouvante encore par l'opacité des résultats surtout en cas de refus. Nous verrons que ces différentes étapes rendent inexorablement le lycéen acteur de son parcours. *In fine*, en dépit des incertitudes et des déceptions, cette socialisation les conduit à développer une forme de résilience, d'adaptabilité.

2.1. Des ressources inégalitaires en réponse à un accompagnement procédurier et lacunaire

La littérature montre que les lycéens ne sont pas armés également, face à la procédure, aux plateformes (Lemaître & Orange, 2017). Or, leurs expériences laissent apparaître des manques dans l'accompagnement reçu au sein des établissements, principalement par leurs enseignants tout au long du processus. Nous verrons que ces manques sont compensés, quand ils le peuvent, par les familles qui peuvent déléguer à des acteurs privés, ce qui rend ces expériences relativement inégalitaires.

L'accompagnement, avec des modalités différentes selon les contextes, comporte des temps collectifs et en petit groupe ou individuels. Dans certains établissements, ils ont des cours de méthodologie à la rédaction des lettres de motivation ; tous parlent des « cours de Parcoursup ». Lors de ces séances, les enseignants ont été très présents, rappelant les enjeux des choix, invitant à la prudence. Ils accompagnent les élèves à la maîtrise des outils et à rechercher l'information sur la plateforme.

À quelques exceptions qui apparaissent nommément dans le récit et où « on voyait que ça lui tenait à cœur qu'on prenne les bonnes décisions », les enseignants s'en tiennent à des vérifications ou des rappels des échéances laissant les lycéens en autonomie face aux enjeux de leurs choix, leur indiquant les ressources ou les salons², les « obligeant à prendre rendez-vous avec la conseillère d'orientation ». Cependant, beaucoup d'élèves témoignent d'un manque de quelque chose qu'ils ont du mal à verbaliser. Voici comment l'exprime Amanda qui a choisi d'avoir recours à une conseillère d'orientation privée, ou Lana qui décrit le travail mené en BUT autour de la valorisation des compétences qu'elle aurait aimé trouver avant.

« Je ne sais pas comment expliquer mais elle [elle parle de la psy-en] a simplement demandé qu'est-ce que tu veux faire ? Je ne sais pas c'est sans doute pour ça que je suis là ! Qu'est-ce que tu aimes bien comme matière ? C'est toujours une question à laquelle j'ai du mal à répondre parce que j'aime bien toutes les matières que je fais ; et après on a parlé de plusieurs points, elle m'a dit si tu veux faire ça il y a telle école, c'était intéressant dans le sens qu'elle m'a montré, il y a telle fac qui fait ça, telle école qui fait ça, mais c'est pour moi qu'en surface. Et au final ce que j'ai fait avec la dame de l'orientation (elle parle d'un cabinet privé), c'est quelque chose de privé que j'ai fait de moi-même, mais au final aujourd'hui j'en suis très contente parce qu'il y avait tout un bilan de personnalité, savoir ses qualités, ses défauts, comment on est, ce qu'on aime, etc. » (Amanda).

« Je vais être très médisante, la manière dont a été fait l'accompagnement était stupide. Parce qu'ils nous mettent 1 heure devant un PC pour nous expliquer juste le fonctionnement de comment ça s'ouvre, de comment remplir un CV, de comment machin, en fait pour la plupart des élèves c'est quand même vachement intuitif (...) Par contre, c'est vrai que moi dans mon BUT le premier truc qu'on m'a fait faire c'était une bibliothèque de compétences pour traduire nos expériences, nos compétences etc. et ça je pense pour la recherche d'alternance ou pour les lettres de motivation ça m'aurait vachement servi » (Lana).

Ces récits montrent qu'une des dimensions cruciales de l'éducation à l'orientation (CNESCO, 2018), la connaissance de soi et l'émergence du projet personnel, fait souvent défaut. « *Les professeurs ne savaient pas trop sur certaines questions* » et semblent dépourvus des outils d'un accompagnement au projet poussé, ou restent en retrait. En effet, en dépit de la formulation d'un curriculum réel « *l'emploi du temps on avait des heures de vie de classe qui étaient purement consacrées à Parcoursup et à l'orientation* », il n'est pas rare que les enseignants se positionnent dans une posture avec un degré faible de personnalisation des jugements et des conseils (Van Zanten, 2015), et, sans une coordination et une politique claire d'établissement, une posture plus personnalisée reste possible mais de l'ordre des initiatives personnelles des enseignants (Daverne, 2023).

Dans ce contexte d'un accompagnement relativement lacunaire, décrit tour à tour comme « *en surface* » ou « *flou* », les familles sont donc très présentes. Elles apparaissent en filigrane dans le discours des jeunes. Quand ils racontent leur parcours, ils utilisent souvent « nous » ou « on » : « on a regardé », « on s'est dit » derrière lesquels se cachent les parents. Se distinguent alors les jeunes très soutenus (pour les choix de spécialité, face à l'opacité des critères de sélection des écoles, pour les lettres de motivation, face aux possibilités de rebondir) par des parents, qui, enseignants ou cadres, se montrent très impliqués depuis la fin de la troisième y compris dans le choix des lycées, de ceux qui le sont beaucoup moins. Les ressources familiales diffèrent beaucoup pour les jeunes au moment de la transition secondaire-supérieur, cela n'est pas nouveau ; ce qui l'est davantage à l'heure de l'individualisation des parcours, c'est que le processus est incertain, que les élèves sont autonomisés à toutes les étapes, et que le résultat s'avère stressant et éprouvant en cas de refus, de désillusion ou de réorientation. Le soutien et les ressources pour rebondir se révèlent alors encore plus discriminantes.

Par exemple Martin, Melissa, Anaëlle ou Lou, relativement résilients malgré le renoncement à leur premier choix ou leur réorientation ont été très entourés par leurs familles.

« Pour les démarches, j'ai eu très peu de démarches à faire. Je suis allé voir quelquefois sur le campus mais je n'ai pas eu beaucoup d'informations et ce sont mes parents qui ont fait les démarches. En fait c'est eux qui me soutiennent, je suis ultra dépendant d'eux » (Martin, père et mère enseignants).

² Il faut noter cependant que cette promo 2021 a été contrainte de faire beaucoup de démarches en distanciel à cause de la crise sanitaire, les salons notamment.

Ce n'est pas le cas d'Ismaël, qui au moment où, après avoir oublié de confirmer sa place en BUT, se retrouve sans formation et finira, non sans stress, par se débrouiller pour trouver une solution.

« Je vois que ma demande de candidature d'inscription a été refusée, en gros ils ont rayé mon inscription. Et le jour où j'arrive en France je découvre ça, je ne le dis pas à mes parents parce qu'à ce moment-là ils m'auraient tué et tout, c'est la rentrée, je n'ai pas d'école, je ne sais pas quoi faire. J'arrive en France là je tombe de haut, je n'ai pas d'école, je fais quoi ?! Je suis allé les voir. J'ai essayé de recoller un peu les pots cassés, je vais dans les bureaux administratifs ; à ce moment-là j'étais désespéré mais je ne le montrais pas. Ils m'ont dit on ne peut rien faire pour vous, ils n'étaient pas méchants, mais ils m'ont dit vous avez perdu votre place et maintenant c'est mort ; on est désolé. Je ressors de là-bas j'étais dégoûté. (...) Je sors et je repense à un truc, je repense au DCG de (la ville où il est actuellement) et j'appelle le secrétariat, je leur explique la situation, c'était le premier jour de la rentrée au DCG. J'appelle le secrétariat et je leur ai dit que j'avais candidaté sur Parcoursup, que j'avais été pris directement sauf que j'ai refusé... et là je voulais revenir en arrière, est-ce que c'est possible ou pas. Je ne sais pas si elle a réfléchi ou si elle m'a dit directement, mais en gros elle m'a dit oui c'est bon, j'ai envoyé deux, trois documents » (Ismaël, père artisan, mère au foyer).

Ces exemples montrent que les ressources familiales sont bien différentes pour ces jeunes et que s'opposent des familles qui interviennent beaucoup à des familles en retrait, des familles présentes ou moins présentes pour accompagner les réorientations, et les parcours résilients.

Bien sûr, les familles interviennent pour compenser une carence institutionnelle, mais elles ne sont pas toujours compétentes pour le faire. Certaines familles sont très présentes, au risque d'exercer une pression sur les choix, « *mes parents étaient pour la double licence parce que forcément c'est un peu plus prestigieux* » nous dit Amanda. Elles cherchent à aider leur enfant sans forcément toujours permettre ce réel travail d'accompagnement au projet de l'élève, à moins d'avoir recours à des prestataires privés, on l'a vu.

Lou, par exemple, prend conscience, alors qu'elle est contrainte d'arrêter sa première année suite à une sorte de burn out, qu'elle n'est pas du tout à sa place, qu'elle ne s'est pas écoutée, et ne s'est jamais posé vraiment la question de ce qu'elle voulait. Elle avait pourtant obtenu son premier choix, une filière scientifique sélective, très marqué par la tradition familiale « scientifique » (elle précise que ses deux parents ont des doctorats et que tout le monde est scientifique dans sa famille). Si ses parents seront ensuite très souteneurs pendant cette phase difficile, « *mes parents m'ont beaucoup soutenu* », son cas montre que ses parents, bien que présents, n'avaient pas su déceler son besoin d'être accompagnée, dans cette dimension qui lui a fait défaut et qu'elle exprime *a posteriori* en ces termes :

« Je l'associerais à deux choses. Il y a une dimension personnelle, c'est-à-dire que j'étais rentrée dans un système de perfectionnisme absolu, d'exigence qui était trop élevée, et quelque chose qui n'était plus sain ; et je pense qu'il y a une autre raison qui est liée au « système » qui ne m'a pas accompagnée dans mon orientation, qui n'a pas fait en sorte que j'aie un projet professionnel qui me soit personnel, qui soit construit, qui soit adapté à moi, qui soit accompagné, je n'ai rien eu de tout ça et je pense que je manquais de beaucoup de sens dans ce que je faisais, que j'étais là mais sans savoir qu'est-ce que je faisais là. J'étais dans un endroit que je n'avais pas réellement choisi, c'était un choix quelque part qu'on m'avait imposé parce qu'il fallait faire des démarches Parcoursup, parce qu'il fallait faire un projet professionnel mais ce n'est pas le mien en fait. Et donc je pense que ce sont ces deux dimensions qui ont fait que quand je suis arrivée là par rapport à cette construction personnelle et la manière dont je fonctionnais personnellement, je pense que n'était pas durable, mais aussi ce manque d'accompagnement » (Lou).

Même si la plateforme uniformise l'accès à l'information et que le temps d'accompagnement à l'orientation existe dans le programme pour que les élèves construisent leur projet, les lycéens sont encore assez jeunes et témoignent avoir besoin d'un accompagnement plus individualisé. Certains l'ont trouvé chez des prestataires privés, ou auprès de leur famille. Cette socialisation à l'individualisation apparaît donc comme très inégalitaire et tout se passe comme si, malgré les heures dédiées, cette partie du travail d'orientation était déléguée aux familles (Couto & Valarcher, 2022). Ces dernières, même quand elles sont présentes, sont parfois démunies face au manque d'accompagnement au projet ressenti et à l'origine de certains parcours en

rupture et d'expériences difficiles. Ainsi, les futurs étudiants à qui l'on enjoindra de formuler un projet professionnel (voir Delès & Guichard, dans le même ouvrage) sont donc bien peu formés à la construction de ce projet. Cela pointe le besoin de coordonner au niveau des établissements et au-delà, une politique réelle d'accompagnement plus suivie de cette individualisation *a fortiori* dans les contextes les moins dotés.

2.2. Une expérience éprouvante de la transition secondaire-supérieur et l'acceptation progressive du parcours :

Même pour les bons élèves, ceux qui avaient « les bonnes spécialités », ou ceux qui ont fait des vœux « non-sélectifs » et qui auront presque tous leurs vœux, l'expérience de la procédure parcoursup peut se révéler « stressante » lors de l'étape des validations de vœux. L'attente est vécue de manière stressante et les met, d'après leur vécu de la procédure, de nouveau en position de devoir faire des arbitrages, refuser des places où ils sont pris afin de « miser » sur le fait de progresser dans les listes d'attente pour des vœux qu'ils préfèrent. Comme l'explique Amanda, qui est pourtant prise « presque » partout et en attente sur d'autres vœux géographiques :

« Mais ça m'avait inquiétée parce qu'on n'avait que trois, quatre jours pour accepter le vœu sinon on le perdait, mais quand même c'est assez rapide pour prendre une décision qui est très importante, donc c'est un peu de stress et d'angoisse... » (Amanda)

Enfin, l'expérience puis l'acceptation du refus, la peur de ne rien avoir ainsi que l'opacité sur les raisons des refus en font une expérience difficile.

Mélissa et Anaëlle, qui avaient beaucoup travaillé à leur dossier et concours pour respectivement les écoles d'orthophonie et les sciences Po, ne seront pas acceptées. Ce refus est très violent et elles seront toutes les deux très déçues :

« C'était assez stressant, et quand j'ai été voir les résultats c'était l'hécatombe, je ne sais pas comment dire mais visuellement il y avait une liste de tous les IEP et c'était "non, non, non, non" genre neuf "non" d'un coup, donc c'était assez démoralisant par rapport au travail fourni » (Anaëlle)

Mélissa explique qu'elle n'a aucun retour sur ces candidatures :

« Du coup aujourd'hui je suis en psychologie à [la ville où elle est], je n'ai été acceptée dans aucun de mes vœux en orthophonie, à ce moment-là et même encore maintenant d'ailleurs je n'ai aucune raison qui a été avancée » (Mélissa).

Face à cette opacité, tout comme Anaëlle, les lycéens trouvent eux-mêmes des raisons : « leur dossier », « leurs notes », « des appréciations », ce qui n'enlève rien à l'expérience négative de ce résultat :

« Comment je l'explique, je l'explique simplement que je n'ai pas le niveau, que je n'ai probablement pas eu une assez bonne note à l'épreuve que j'ai passée, et que j'avais des bonnes notes de manière générale, je ne sortais pas du lot, je n'avais pas 18 de moyenne donc... Moi je me l'expliquais comme ça, mais après ça ne changeait rien à ma déception, vraiment énorme déception, parce que j'avais tellement fourni d'efforts ; non vraiment je l'ai mal vécu sur le moment » (Anaëlle).

Annaëlle et Mélissa se rabattront toutes deux sur leur « second » choix, non sans une grosse déception, puis finiront, après quelques mois par s'y plaire et s'y adapter : « Non je n'étais pas très motivée pour aller faire en plus quelque chose qui n'était pas mon premier choix à la base, non j'étais assez défaitiste. Mais après ça m'est vraiment passé et aujourd'hui c'est complètement l'inverse que je pense » nous dit Anaëlle au moment d'entrer en sciences humaines appliquées (SHA) qui propose une passerelle vers Sciences po. Mélissa entre en L1 de psychologie dans le but de retenter les prépas orthophonies. Toutes les deux finiront par rester dans ce parcours, en renonçant à leurs perspectives initiales de retenter leur chance dans leur premier choix.

Autonomiser les lycéens à la construction de leur parcours, les conduit à en devenir les responsables, même en cas de difficultés, d'échec ou de réorientation. Cela a été préparé par la multiplication des vœux non

hiérarchisés. Le « second choix » finit par être accepté, et le refus parfois occulté. C'est le cas de Cécilia qui affirme qu'elle a « *eu tout ce qu'elle voulait* » alors qu'elle n'obtient pas le BUT qu'elle préférerait ni sa ville de préférence. Elle s'engage ainsi dans ses études avec enthousiasme. Cela d'autant plus que cette place dans un des BUT, elle l'avait eue au prix d'une expérience de candidature fastidieuse :

« C'était éprouvant parce que j'avais fait tous mes vœux, c'est très sélectif, j'avais demandé tout, j'ai fait mes 20 vœux et les écoles demandaient en plus, une dizaine d'écoles, de fournir des travaux, d'expliquer les choses et tout. C'était hyper éprouvant parce qu'il fallait faire ça en plus des cours au lycée, j'étais très, très stressée, mais j'ai réussi » (Cécilia).

D'autres, alors qu'ils ont élaboré leurs choix dans la « crainte » de ne pas avoir de formation, c'est le cas d'Ismaël par exemple, ou de Maxime, ayant une place (parfois après avoir été en liste d'attente), sont heureux quand ils se retrouvent dans une formation qu'ils avaient demandée, et s'engagent dans une véritable résilience : « *Je me suis réjoui de ce que j'avais déjà* » nous dit Maxime accepté en BTS, et « *le destin fait bien les choses* », nous dit Ismaël, au prix d'une expérience amère :

« Ce que je pense de Parcoursup après deux années, c'est que c'est limite de l'aléatoire ce qu'ils font, je trouve que ce n'est pas franchement une bonne idée de trier les élèves comme ça. Par exemple pour un élève comme moi, je pense que j'aurais plus de chance s'il y avait des entretiens physiques, pour pouvoir démontrer sa personnalité. J'ai connu beaucoup d'élèves qui étaient dans un niveau scolaire vraiment derrière moi, ils étaient pris alors que moi je n'étais pas pris. Je comprends complètement, mes appréciations ne donnaient pas envie (...) Moi je voulais vraiment faire un truc dans ma vie et parce que j'ai eu des mauvaises appréciations des professeurs (...) Après voilà c'est la vie, j'ai fini en DCG et j'aime bien ce que je fais (...) Franchement, le destin fait bien les choses, parce que le DCG j'aime beaucoup ce que je fais, malgré le fait que je ne voulais pas y aller » (Ismaël).

Tous les deux au moment de l'interview « aiment ce qu'ils font » et se projettent dans des poursuites d'études avec prudence et « par étapes » : licence à l'étranger et peut-être école pour Maxime et DSCG et un DEC (bac+8) pour Ismaël.

Ainsi, cette socialisation à l'individualisation du parcours a pour effet de les avoir responsabilisés afin qu'ils acceptent le résultat en dépit des désillusions possibles, même quand la procédure a été opaque ou arbitraire, même s'ils ont eu le sentiment d'avoir été peu ou mal accompagnés à cette autonomie. Tout au long du processus, l'implication des lycéens les prépare à accepter un second choix et à faire preuve de prudence, de renoncement, d'adaptation et de résilience.

Cependant, derrière ces « acceptations » se cachent pourtant des parcours variés, des expériences plus ou moins marquées par des désillusions et des inégalités importantes liées aux conditions de cette socialisation, aux ressources et à l'accompagnement.

Conclusion

Les réformes, celle du bac en particulier, ajoutent à l'expérience Parcoursup des changements qui propulsent encore plus les lycéens dans l'individualisation de leur parcours. Cette dernière se matérialise par la destruction des sociabilités liées à la classe au profit des groupes de spécialités en première et terminale ainsi qu'en un accompagnement relativement procédurier, encourageant la lisibilité et la prudence tout en autorisant, selon les contextes, tous les choix possibles. La plateforme Parcoursup quant à elle, permet de fournir plus d'information et les lycéens sont encouragés à y faire le maximum de vœux. Cette « socialisation à l'individualisation », marquée par des compromis, se révèle être un apprentissage de l'autonomie, à tâtons, avec le sentiment de ne pas toujours être accompagné sur les dimensions cruciales du projet, à savoir la connaissance de soi, ni de comprendre les règles du jeu. *In fine*, ce cheminement produit une transition secondaire-supérieur relativement éprouvante et dont le résultat est l'acceptation du parcours, et une certaine résilience quand celui-ci est marqué par des ruptures.

Les réformes par les nouvelles organisations de la transition secondaire-supérieur précipitent donc les jeunes dans une expérience de la construction de leur parcours sans pouvoir de manière satisfaisante aux conditions

d'une individualisation réellement individualisée, soutenue et égalitaire. L'accompagnement personnalisé de cette individualisation apparaît donc comme un nouvel enjeu majeur de la transition secondaire-supérieur. En effet, même s'il est prévu dans les emplois du temps, les enseignants et les équipes étant au cœur de cet accompagnement font de leur mieux pour anticiper et cadrer des ruptures sans être forcément outillés pour ce suivi individualisé qui déborde l'école et s'avère donc très discriminant. La socialisation à l'individualisation, telle qu'observée, entérine donc des dispositions et des ressources inégales et conduit à accepter le verdict d'une sélection qui demeure inégalitaire. Ces analyses interrogent donc sur la division du travail et les modalités concrètes de l'accompagnement à l'orientation dans et aux frontières de l'école et sur les territoires. Afin de soutenir sans renforcer les inégalités cette individualisation des parcours, l'accompagnement à la connaissance de soi, à la construction du projet de l'élève seront des éléments tout aussi importants que la transparence de l'information concernant les motifs de sélection ou de refus des établissements d'enseignement supérieur.

Bibliographie

- Berthelot J.-M. (1989). Le procès d'orientation de la terminale aux études supérieures. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 18(1), 3-22.
- Couto, M.-P., Valarcher, M. (2022). La motivation au pied de la lettre. Construction et expression des aspirations scolaires sur Parcoursup. *L'Orientation scolaire et professionnelle*, 51/1, 41-75.
- Charles, N. & Delès, R. (2018). L'individualisation des parcours étudiants en Europe : ce que faire des études veut dire. *Administration & Éducation*, 160, 85-96.
- CNESCO (2018). Comment l'école française aide-t-elle les élèves à construire leur orientation ?” Dossier de synthèse, en ligne <<http://www.cnesco.fr/fr/comment-lecole-aide-t-elle-les-eleves-a-construire-leur-orientation/>>
- Draelants, H. (2013). L'effet établissement sur la construction des aspirations d'études supérieures. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 42/1.
- DEPP (2021). À la rentrée 2021, des choix d'enseignements de spécialité en première et en terminale générales proches de ceux de 2020. Note d'information n°21-41.
- Daverne-Bailly, C., Bobineau, C. (2020). Orienter et s'orienter vers l'enseignement supérieur dans un contexte de changement des politiques éducatives : incertitudes, choix, inégalités. *Éducation et socialisation*, 58.
- Daverne-Bailly, C. (2023). L'accompagnement à l'orientation en lycée : entre engagement des acteurs et inégalités. *Éducation et sociétés*, 49, 167-183.
- Dumora, B. (1990). La dynamique vocationnelle chez l'adolescent de collège : continuité et ruptures. *L'Orientation scolaire et professionnelle*, 19(2), 111-127.
- Dupriez, V., Monseur, C., & Campenhoudt, M. V. (2009). Étudier à l'université : le poids des pairs et du capital culturel face aux aspirations d'études.
- Duru-Bellat M. (2002). *Les inégalités sociales à l'école. Genèse et mythes*. Paris : PUF.
- Jaoul-Grammare, M. (2021). Les inégalités d'accès dans l'enseignement supérieur français depuis 1998 : beaucoup de réformes pour des résultats mitigés. *Éducation et socialisation*, 58.
- Landrier, S., & Nakhili, N. (2010). Comment l'orientation contribue aux inégalités de parcours scolaires en France. *Formation emploi*, 109, 23-36.
- Laplante, B., Doray, P., Tremblay, É., Kamanzi, P. C., Pilote, A. & Lafontaine, O. (2018). L'accès à l'enseignement postsecondaire au Québec : le rôle de la segmentation scolaire dans la reproduction des inégalités. *Cahiers québécois de démographie*, 47(1), 49–80.
- Merle, P. (1996). Prépa, fac ou IUT ? Position objective, expérience scolaire subjective et souhait d'orientation. *Année Sociologique*, 46(2), 475-507.
- Nakhili, N. (2005). Impact du contexte scolaire dans l'élaboration des choix d'études supérieures des élèves de terminale. *Éducation & Formations*, 72, 155-167.
- van Zanten, A. (2015). 5. Les inégalités d'accès à l'enseignement supérieur : quel rôle joue le lycée d'origine des futurs étudiants ? *Regards croisés sur l'économie*, 16, 80-92.

Annexe 1. Caractéristiques et parcours des interviewés

Prénom	Expérience lycée		Expé Parcoursup		Expé sup
	Spés 1 ^{ère}	Spés Tnale	Vœux (par ordre de préférence ; les filières sélectives sont indiquées par*)	Résultat parcoursup /orientation définitive	Expé 1 ^{ère} année
Agnès	Maths- Phys- Chimie – SVT	Maths – Phys- Chimie	Prépas intégrées* BUT mesures physiques	Acceptée / prépa intégrée 1	2 ^{ème} année (prépa intégrée) Polytech
Abigaëlle	SES – HGGSP – LLCE Anglais	SES - HGGSP	Licences de droit BUT carrières juridiques*	Liste d'attente puis admise en droit / L1 droit	Abandon (licence Droit- – concours police et gendarmerie et surveillante de baignade.
Amanda	SES – MATHS – LLCE Anglais	SES – Anglais - LLCE	Licence droit-langues* Licence Droit	Acceptée partout / L1 Droit langues	L2 Droit-langues.
Ariel	Maths – Physique- Chimie – SVT	Maths - SVT	Licence droit-Langues* Licences Droit BUT carrières Juridiques Licence Biologie Licence Eco-gestion	Refusé en droit langues et en BUT Liste d'attente puis accepté en droit/ L1 droit	L2 Droit
Anaëlle	HGGSP- LLCE - SES	HGGSP – LLCE	Toutes les sc po* – Droit-langues* – Licences Droit – SHA – LEA et LLCE	Refus Sc po – refus Droit/Langues Droit (sauf dans sa ville, mais veut partir) - Acceptée L1 SHA / L1 SHA	L2 SHA
Bastien	Maths-Phys-NSI	Maths-Phys	Toutes les CPGE SC* IUT	Accepté partout / 1 CPGE	CPGE 2
Cecilia	HGGSP – SES - Maths	HGGSP - SES	IUT Info-com»* IUT MMI*	Refus infocom – acceptée MMI/ BUT1 MMI	BUT2
Chloé	STD2A	STD2A	DNMADE Espace* BUT info-com*	Acceptée / DNMADE 1	DNMADE 2
Ismaël	Maths – phys- Chimie – SES	Maths – SES	BUT GACO*, TC* Fac éco gestion DCG*	Pris en DCG qu'il refuse – Liste d'attente en GACO / DCG1 (après démarche pour annuler refus)	DCG2
Kamilia	Maths – Physique- Chimie - SES	Maths Phys- Chimie	Écoles d'infirmière* Médecine* LEA	Liste d'attente puis IFSI	2 ^{ème} année IFSI

			BUT BTS		
Lana	SES – HGGSP – LLCE	SES - HGSSP	Licence droit-langues* BUT GEA dans les 3 villes les plus proches de chez elle. Licence Eco-Gestion Licence Eco-gestion	En attente puis acceptée BUT/ BUT1	BUT 2 (alternance)
Léa	Littérature et philosophie – HGGSP – LLCE Anglais	HGGSP – LLCE anglais	Sciences po* Licence Droit langues* Licence Droit Licence Psycho PPPE	Refus Sc. Po ; Acceptée Licence droit-langues / Césure	En Césure puis L1 droit-langues
Loris	HGGSP - MATHS - SVT	HGGSP - SVT	Sc po* L1 SHA	Refusé en Sc. Po ; accepté en SHA / L1 SHA	L2 SHA
Lou	MATHS – PHYS-CH - SVT	MATHS - SVT	10 licences scientifiques dont en premier choix une licence sélective (SVT internationale)	Attente puis acceptée premier choix (SVT internationale)/ L1 SVT internationale	Abandon et réorientation en L1 SDE après un stage et un service civique.
Louis	Maths – Physique- Chimie – SI	Maths - Physiques- Chimie	BUT informatique BUT GE2I Licences informatique BTS	Accepté partout / BUT1 informatique	BUT2
Marcus	Maths – SES- NSI -	Maths - NSI	BUT	Accepté / BUT 1	BUT2
Martin	Maths – Phys- Chimie - NSI	Maths-Phy	CPGE* Écoles* (prépas intégrées)	Accepté / CPGE1	Abandon CPGE réorientation en 1ere année Ecole (prépa intégrée) après un passage à l'université en S2
Maxime	STI	STI	BUT* QLO et TC BTS TC	Refus IUT ; Accepté en BTS / BTS1 I	BTS2
Mélissa	Maths-Phys- Humanités	Maths Physiques	Écoles d'orthophonie Licences : Psycho et Sc langage	Refus orthophonie, Acceptée L1 Psycho / L1 Psycho	L2 psycho
Samuel	BAC ES	SVT – LLCE Anglais	20 BTS les mieux classés de son choix + 1 fac	Accepté / BTS1	BTS2

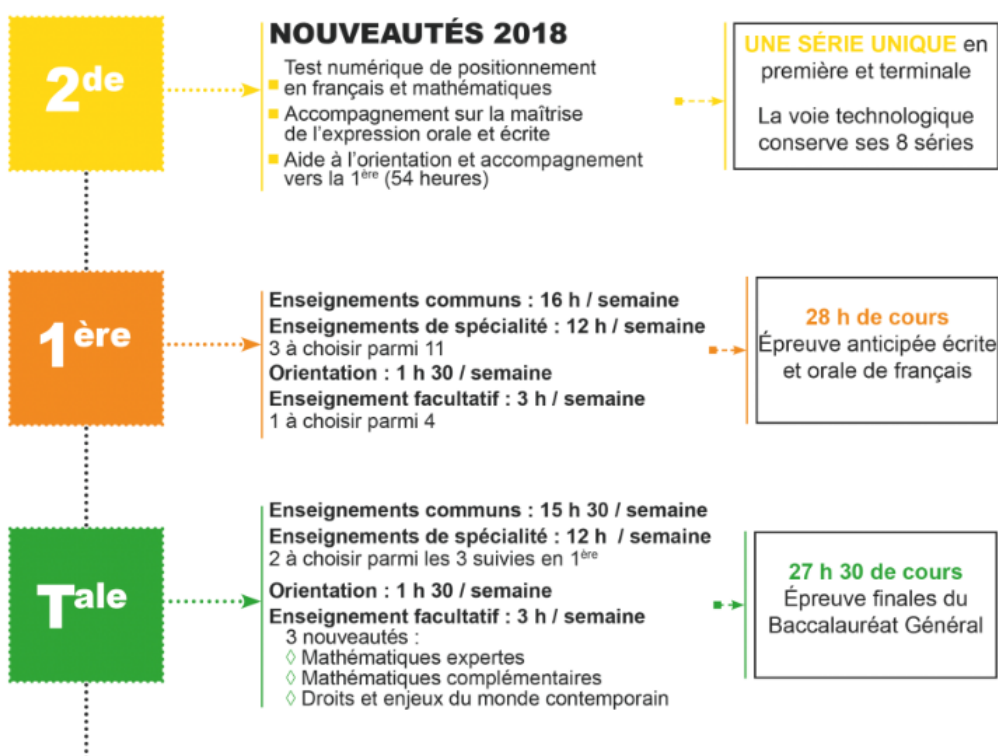
Annexe 2. Documents mis en ligne pour accompagner la promo 2021 du nouveau bac général (capture d'écran).

<https://www.oriane.info/la-reforme-du-bac-explications>

NOUVEAU BACCALAURÉAT 2021

En voie générale, les lycéens prépareront un baccalauréat réorganisé qui laissera plus de place au contrôle continu en première et en terminale ainsi qu'à des épreuves finales en terminale.

- ➔ Le bac sera obtenu avec une moyenne générale de 10/20
- ➔ Le système actuel de mentions et de compensations sera maintenu
- ➔ Il n'y aura pas de note éliminatoire ou planché
- ➔ L'oral de rattrapage sera maintenu



*** Enseignements de spécialité (3 à choisir)**

Arts | Mathématiques | Biologie - Écologie | Numérique et Sciences Informatiques | Histoire - Géographie, Géopolitique et Sciences politiques | Physique - Chimie | Humanités, Littérature et Philosophie | Sciences de la vie et de la Terre | Langues, Littératures et Cultures étrangères | Sciences économiques et sociales | Littérature et Langues et Cultures de l'Antiquité | Sciences de l'Ingénieur

**** Enseignements facultatif (1 à choisir)**

En première : Langue vivante | Arts | EPS | Langues et Culture de l'Antiquité

En terminale : Mathématiques expertes | Mathématiques complémentaires | Droit et grands enjeux du monde contemporain

<https://eduscol.education.fr/document/30820/download>



SIX CONSEILS POUR CHOISIR VOS ENSEIGNEMENTS DE SPECIALITE

Vous allez choisir 3 enseignements de spécialité à la fin de votre classe de seconde dans la perspective de votre classe de première générale, et vous en approfondirez 2 en classe de terminale.

Votre lycée vous accompagne déjà dans votre démarche : séances d'information, semaines de l'orientation, forum des métiers, visite de salon ou d'établissement d'enseignement supérieur, intervention de professionnels, débats en classe...

Voici, en complément, quelques conseils pour réfléchir à vos choix.

1. **Choisissez des enseignements de spécialité qui vous plaisent et dans lesquels vous êtes déjà à l'aise, ou bien qui vous tentent vraiment.** Vos goûts seront les meilleurs moteurs de votre motivation et de votre réussite.
2. **Vos parents et vous-mêmes pouvez demander des conseils** à votre professeur principal et au personnel d'orientation de votre lycée.
3. **Consultez le site officiel qui vous est dédié** <http://www.secondes2018-2019.fr/>
Développé par l'ONISEP, c'est une mine d'informations et de ressources pour vous aider à concevoir peu à peu un projet d'orientation et à choisir vos enseignements de spécialité.
4. **Consultez** <http://www.horizons2021.fr>
Cette application développée par l'ONISEP vous permet de voir toutes les correspondances possibles entre des combinaisons d'enseignements de spécialité et des « horizons » vers de futures études supérieures ou activités professionnelles.
5. **Si vous souhaitez suivre un enseignement de spécialité qui n'est pas proposé dans votre lycée**, vos parents peuvent s'informer auprès de votre professeur principal ou du proviseur. Des solutions sont possibles : suivre l'enseignement dans un lycée proche qui aura passé une convention avec votre lycée, ou demander à changer d'établissement.
Consultez aussi les enseignements de spécialité des autres lycées de votre académie.
A noter : certains ont des solutions d'internat qui pourraient vous convenir.
<http://quandjepasselebac.education.fr/bac-general-cours-communs-et-specialites/>
6. Comme beaucoup d'élèves, vous n'avez pas encore une idée précise des métiers qui vous plairaient. Réfléchissez tout de même à ce qui vous motive.
Pour mieux **cerner vos centres d'intérêt et découvrir des métiers qui vous correspondraient**, l'ONISEP vous propose un quiz : www.secondes2018-2019.fr/quiz-mes-gouts

L'injonction au projet : une sélection informelle des étudiant·es

Ambre Guichard-Ménard*, Romain Deles*

Introduction

Depuis près de trente ans, en France, l'université massifiée peine à accueillir les « nouveaux étudiants » (Erich, 1998) aux profils variés socialement et scolairement. Les travaux sociologiques engagés depuis cette période mettent en évidence les difficultés d'intégration des étudiant·es dans un univers anémique, marqué par l'inertie des pratiques et des modèles pédagogiques (Lapeyronnie et Marie, 1992 ; Dubet, 1994 ; Coulon, 1997 ; Felouzis, 2001 ; Beaud, 2002). Mais, depuis la fin des années 2000, ces « nouveaux étudiants », qui ne sont plus si nouveaux en ce qu'ils constituent plutôt le public ordinaire d'une université ayant largement diversifié son recrutement social, sont l'objet d'un traitement spécifique. La loi relative aux libertés et responsabilités des universités (LRU) en 2008 identifie deux « problèmes » de l'université de masse : « l'échec » en premier cycle et les difficultés d'insertion professionnelle des diplômés. Elle introduit alors une solution radicalement nouvelle pour traiter ces problèmes : l'élaboration par les étudiant·es d'un projet d'orientation scolaire et professionnelle. Le monde universitaire était jusqu'alors peu familier de cette pratique, habituellement réservée aux reconversions professionnelles prenant leur source dans le monde du travail (Boutinet, 2012). Depuis, dans cette perspective, de nombreux dispositifs ont fleuri : le projet professionnel de l'étudiant·e, le projet de formation motivé, l'orientation active (avis individualisés aux lycéen·nes apparus dans le plan Réussite en licence), la lettre de motivation à l'entrée des formations sélectives ou des masters... La loi ORE et le système d'affectation Parcoursup en vigueur depuis la rentrée 2018 encouragent explicitement les élèves à définir, avant même d'accéder à l'enseignement supérieur, un parcours d'études cohérent avec ses acquis scolaires et ses intentions professionnelles.

Le projet de l'étudiant·e est alors pensé comme un instrument mis à son service dans l'objectif de limiter son « échec » en canalisant son orientation (Van Zanten, 2015 ; Cayouette Remblière, 2014 ; Couto *et al.*, 2021) et de favoriser son accès à l'emploi. Relevons d'emblée les ambiguïtés d'un tel programme : premièrement, la notion de projet situe au cœur de l'étudiant·e la responsabilité de ses difficultés d'orientation ou de réussite. Elle contribue, dès lors, à évacuer les causes contextuelles de « l'échec » (faiblesses du système d'orientation et d'accompagnement des étudiant·es). Deuxièmement, affirmer, par le projet, un principe de détermination *a priori* d'un parcours contribue à faire des parcours linéaires une norme. Et, implicitement, laisse supposer que les parcours construits progressivement, par bifurcations successives, relèvent de « l'échec ». Paradoxalement, en créant une norme intransigeante de réussite, la politique du projet de l'étudiant·e fabrique donc « l'échec » qu'elle entend combattre.

Cet article étudie le projet de l'étudiant·e comme un dispositif d'accompagnement des étudiant·es. Nous chercherons à observer la manière avec laquelle il est réceptionné par les étudiant·es, en particulier à l'université, où l'invitation au projet semble plus pressante et où les moyens d'y répondre apparaissent moins évidents. Au-delà de l'intention politique, qui vise à éviter les « mauvaises orientations » et les « échecs » qui leur sont consécutifs, que produit effectivement l'injonction au projet ? Alors que le projet est présenté comme un outil d'aide pour l'étudiant·e, ne peut-il pas constituer, pour certain·es étudiant·es les plus soumis à l'impératif de projection, un obstacle supplémentaire dans le parcours d'études ?

Dans une première partie, nous montrons l'augmentation de l'injonction au projet professionnel à l'université. Dans un second temps, nous tentons de dégager les normes implicites présentes dans « l'attente de projet » à l'Université. Dans un dernier temps, nous appuyons sur le caractère exclusif des attentes institutionnelles préalablement identifiées.

* Université de Bordeaux, Centre Emile Durkheim.

1. Méthode

L'article se fonde sur l'analyse d'entretiens semi-directifs avec des étudiant·es de l'université qui se sont réorientés et, de manière plus illustrative et anecdotique, sur un traitement secondaire des données de l'enquête Conditions de Vie (2010 et 2020) de l'OVE.

À partir d'un ensemble de 25 entretiens semi-directifs approfondis, d'une durée moyenne de 2h, nous analysons les pratiques et les représentations des étudiant·es vis-à-vis de leur projet d'études.

L'échantillon se compose de 13 femmes et 12 hommes, principalement issu·es des classes moyennes et supérieures, c'est-à-dire dont les parents exercent des professions intermédiaires (enseignant·es, travailleur·euse·s sociaux) ou libérales (médecins, chef·fes d'entreprise, indépendant·es), et/ou sont diplômé·es du supérieur. Seulement un quart des étudiant·es de l'échantillon sont d'origine populaire et ont des parents agriculteur·ice·s, ouvrier·es, employé·es, en recherche d'emploi, inactif·ve·s et/ou non-diplômé·es ou diplômé·es du secondaire. Concernant le type de baccalauréat obtenu par les étudiant·es, l'échantillon se divise approximativement en deux grands ensembles : d'un côté les bachelier·es technologiques ou professionnels (40 %), de l'autre les bachelier·es scientifiques (45 %), les quelques autres bachelier·es généraux ayant privilégié des spécialités littéraires ou économiques (15 %). Au moment de l'entretien, un tiers de l'échantillon est inscrit en STAPS, un autre tiers en psychologie, et le dernier tiers dans d'autres disciplines en LSHS (sociologie, anthropologie, lettres). Toutefois, les étudiant·es interviewé·es ont toutes et tous rencontré une situation de « réorientation » en cours d'études : leur inscription actuelle diffère de leur inscription initiale, et ce en termes de filières, de disciplines, ou de localisation géographique.

En reprenant les travaux de Pierre Cam (2007), nous distinguons ainsi trois types de réorientation : le fait de changer de filière, c'est-à-dire de suivre une formation dans un autre type d'établissement que l'établissement d'inscription initiale (université, IUT, STS, école privée) ; le fait de changer de discipline ou de spécialité tout en restant dans le même établissement; et enfin le fait de rejoindre une formation proposant (quasiment) la même discipline ou spécialité que l'établissement d'inscription initiale.

Lors de leur première inscription dans un établissement d'enseignement supérieur, 70 % des étudiant·es interviewé·es s'étaient inscrit·es dans une filière universitaire, dont 30 % en première année de préparation aux études de médecine (PACES/PASS). Plus de la moitié des étudiant·es interviewé·es est concernée par une réorientation disciplinaire en interne, un quart par un changement de filière, un autre quart par un changement de cursus avec maintien de spécialisation (lié à un déménagement notamment). Cependant, cette distribution ne rend pas compte des situations de recoupement identifiées au cœur des parcours individuels : en effet, un quart des étudiant·es sont ce qu'on pourrait appeler des « récidiveur·euse·s ». Iels ont effectué plusieurs fois le même type de réorientation et/ou cumulent différents types de réorientation au fil de leur parcours d'études. De plus, si on inclut la « réorientation postbac » dans la catégorie « changement de filière », on passe d'un quart à près de la moitié de l'échantillon concerné par ce type de réorientation, et à un tiers de « récidiveur·euse·s ». Nous avons donc choisi de considérer la réorientation postbac, par exemple le fait d'intégrer une formation professionnalisante courte quand on est bachelier·e scientifique, comme un type de réorientation supplémentaire, dans la mesure où les bachelier·es technologiques ou professionnels interviewé·es considèrent leur inscription initiale à l'université comme une « réorientation par le haut ».

2. La montée du projet de l'étudiant·e, symptôme d'une injonction nouvelle

Le tableau suivant montre l'évolution de la part des étudiant·es déclarant un projet professionnel selon les différentes filières de l'enseignement supérieur.

Tableau 1 • Part des étudiant·es déclarant avoir un projet professionnel précis à l'entrée dans l'ES

	2010	2020	Variation
Université	34,6	45,2	+31 %
STS	33,8	42,5	+26 %
CPGE	33,5	36,6	+9 %
École d'ingénieur	33,9	38,6	+14 %
École de commerce	31,7	34,1	+8 %

Source : Données OVE, Enquêtes CDV 2010 et 2020.

Dans l'enquête Conditions de vie de l'OVE, la question sur le projet professionnel concerne l'entrée dans l'enseignement supérieur : « Lors de votre première inscription, quelle(s) raison(s) vous ont amené·e à vous inscrire dans cette formation ? » – un « projet professionnel précis » étant une des modalités non exclusives de réponse. Il faut comprendre que la question interroge rétrospectivement les étudiant·es sur leur projet et ne permet pas d'appréhender les projets construits pendant le parcours d'études. C'est donc une mesure imparfaite du projet tel qu'on essaye de l'analyser dans cet article, avec sa temporalité diffuse à l'ensemble du parcours et dans ses dimensions diverses (projet professionnel, mais aussi projet d'études ou d'orientation).

Néanmoins, le tableau 1 nous livre deux enseignements importants. D'abord, on observe une augmentation générale de la déclaration de projet professionnel : dans toutes les filières, les étudiant·es justifient plus leur entrée dans l'enseignement par un projet professionnel en 2020 qu'en 2010. Il faut peut-être y voir un effet direct des réformes de l'enseignement supérieur, et en particulier de la loi ORE mise en place à la rentrée 2018 : avec des dispositifs tels que le projet motivé de formation ou le contrat pédagogique, les étudiant·es sont évidemment plus amené·es à coder leur orientation en termes de « projet ». On peut penser que la montée du discours de responsabilisation des étudiant·es et l'exigence de projet depuis une quinzaine d'années produisent leurs effets ici. Mais, dans cette tendance à l'affirmation du projet professionnel, tout n'est probablement pas dû à l'idéologie du gouvernement de soi. Si les étudiant·es déclarent plus des projets professionnels aujourd'hui, c'est aussi parce que la question de l'insertion professionnelle prend une importance nouvelle. Le déclassement des diplômé·es devient un sujet de préoccupation fort des jeunes et un véritable problème public (Peugny et Van De Velde, 2008 ; Maurin, 2009 ; Delès, 2018). Tantôt analysée comme une preuve de la libéralisation de l'enseignement supérieur (Laval *et al.* 2011), tantôt comme une réactivation de la tradition adéquationniste française (Charles, 2014 ; Tanguy, 2017), la montée de l'enjeu d'insertion professionnelle apparaît particulièrement forte en France. Les enquêtes comparatives sur la jeunesse et sur l'expérience étudiante montrent bien la spécificité du cas français en la matière : en France, bien plus qu'ailleurs, les parcours d'études sont précipités et finalisés professionnellement (Van De Velde, 2008 ; Charles, 2015 ; Chevalier, 2018).

Le tableau 1 présente un second résultat intéressant : si toutes les filières sont concernées par l'augmentation du projet professionnel, l'université possède le taux de déclaration le plus élevé et présente la tendance la plus prononcée. De façon troublante, c'est donc à l'université, c'est-à-dire dans la filière qui délivre les savoirs les plus génériques et les moins définis professionnellement, que le projet professionnel est le plus manifesté. Les STS, écoles d'ingénieurs ou de commerce, qui préparent plus directement à l'emploi, suscitent moins la déclaration de projet professionnel. Nous avons montré, dans un article précédent, que dans ces formations, le projet relevait en quelque sorte du pléonisme pour les étudiant·es, les choix d'orientation définissant déjà des choix d'avenir professionnel (Delès, 2017a). De plus, la mise en œuvre concrète de la préparation à l'emploi est prise en charge par l'institution (stages, périodes d'alternance, réseau de professionnels...), pouvant rendre superflu le travail introspectif et prospectif de l'étudiant·e. Le tableau 2 renforce encore le paradoxe.

Tableau 2 • Taux de satisfaction quant à l'accompagnement au projet professionnel par la formation

Université	31,3
STS	42,3
CPGE	29,5
École d'ingénieur	46,7
École de commerce	50,4

Source : Données OVE, Enquêtes CDV 2010 et 2020.

L'université est donc la formation dans laquelle on attend le plus des étudiant·es qu'ils précisent et explicitent un projet professionnel à l'entrée, tout en les accompagnant de manière insatisfaisante à continuer de le construire en cours d'études. Ce faible niveau de satisfaction étudiante tient certainement à une caractéristique intrinsèque de l'université, qui entretient plus de distance avec le monde professionnel (Delès, 2017b). Mais il renvoie évidemment aussi au manque de moyens d'une institution pour changer son modèle pédagogique et accompagner les étudiant·es de manière personnalisée. L'accompagnement au projet semble alors se réduire à une commande, à laquelle l'université massifiée ne pourrait joindre les moyens concrets de sa mise en œuvre pour l'étudiant·e.

Si certain·es étudiant·es peuvent s'offrir le luxe d'échapper à l'impératif de formulation du projet, soit parce qu'ils ont des ressources scolaires, soit parce qu'ils s'engagent dans des formations qui les professionnalisent de facto (telles que les formations professionnalisantes courtes), à l'université, et en particulier chez les étudiant·es les moins armé·es, inscrit·es notamment dans les filières en lettres et sciences humaines et sociales, le projet prend un caractère d'injonction : ce serait en réalité ceux qui seraient le moins capables de répondre à la commande de définition d'un projet professionnel, qui y seraient le plus soumis·s.

Pour comprendre le système d'injonctions qui pèse sur ces étudiant·es, nous souhaitons identifier, à partir de l'analyse des entretiens avec les étudiant·es, les attendus normatifs précis cachés derrière la commande de projet.

3. Le triptyque normatif du projet

Nous souhaitons donc être attentif·ve·s à la façon dont les étudiant·es retracent leur parcours de réorientation, afin d'analyser les problèmes de « cohérence » qui pourraient être rencontrés au moment de la formalisation d'un projet. Ainsi, les entretiens nous permettent de comprendre les conséquences des pratiques de réorientation sur l'activité de justification d'un parcours. Le projet est alors apparu dans les reconstructions narratives des étudiant·es réorienté·es comme un moyen de redonner de la « tubularité » à un parcours réticulaire, et ce en vue de satisfaire les critères de sélection informels à l'entrée des formations souhaitées.

L'analyse des entretiens fait apparaître trois registres de justification chez les étudiant·es en situation de bifurcation et mis face à la nécessité d'expliquer les raisons de leurs choix d'orientation : il « faut » s'expliquer sur ses résultats scolaires, sur la cohérence et enfin sur le rythme de son parcours. Il est alors possible de faire apparaître les trois normes implicites du projet : la norme scolaire, la norme de cohérence, et la norme de célérité.

3.1. La norme scolaire

L'échec scolaire est le moment où apparaît la nécessité pour l'étudiant·e de déclarer un nouveau PP en cours d'études. Nous prenons le cas de Louis pour illustrer cela, car il nous semble particulièrement heuristique pour montrer comment le fait de ne pas avoir les résultats scolaires suffisants pour passer au niveau d'étude supérieur participe à donner un caractère prescriptif au projet. En effet, Louis est ce que nous pouvons appeler un « bon » étudiant : bachelier scientifique, il a toujours eu d'excellents résultats scolaires. Il entre en classe de PACES (qui est une année de préparation aux études de médecine et qui se nomme aujourd'hui PASS),

et échoue une première fois, puis une seconde fois, à intégrer le *numerus clausus*. La réglementation de cette filière ne l'autorisant pas à retenter le concours une troisième fois, il doit donc envisager d'intégrer une autre filière s'il veut poursuivre ses études supérieures. Voici ce qu'il nous dit :

« Quand j'ai reçu les résultats, j'ai compris que je l'aurai pas, et là c'était dur, parce que d'un seul coup il fallait que je réfléchisse à ce que je voulais faire plus tard, alors que j'y avais pas du tout réfléchi avant. »

En réalité, Louis avait intégré la PACES pour « *faire médecine* », pour « *devenir médecin* » mais il avait déclaré ce PP de façon un peu générique. D'après lui, il ne s'était jamais « *vraiment* » posé la question de son PP. Et ce, jusqu'au moment où il échoue. Finalement, Louis choisit de poursuivre ses études en psychologie, et entreprend de rédiger la lettre de motivation qui lui est demandée à l'entrée de cette filière. Il y met en valeur la précision nouvellement donnée à son projet professionnel (il souhaite désormais devenir « *neuropsychologue* »), mais surtout, il insiste sur les bons résultats qu'il a obtenus en PACES, et écrit, noir sur blanc, qu'il a eu 20/20 en statistiques. Il se targue explicitement d'être un « *bon* » étudiant, alors qu'implicitement, il cherche à démontrer qu'il *reste* un « *bon* » étudiant malgré son expérience de l'échec. De même, Julie est une « *bonne étudiante* » souhaitant se réorienter en psychologie. Toutefois, si celle-ci écrit dans sa lettre qu'elle est intéressée par le métier de psychologue, c'est « *juste pour le principe* », et elle n'évoque pas une seule fois ses résultats scolaires, alors même qu'elle n'a essuyé que d'excellentes notes tout au long de sa scolarité. Il se trouve que, contrairement à Louis qui vit comme un échec le fait de ne pas avoir été sélectionné au concours de médecine et subit la réorientation, Julie exprime le désir de se réorienter après une année de biologie couronnée de succès.

Les différentes stratégies de Louis et Julie montrent bien comment les réorientations sont soumises à un impératif de réussite scolaire. Louis, qui se réoriente suite à un échec, se sent obligé « *d'arranger* » son dossier scolaire et de valoriser les éléments de réussite afin de rendre acceptable son projet. Au contraire, Julie se réoriente suite à une année réussie et son projet de bifurcation ne semble pas avoir besoin d'être expliqué ou légitimé. D'une certaine manière, dans le cas de Julie, la réussite scolaire tient lieu de passe-droit. Le projet d'études ou le projet professionnel est donc acceptable sans plus d'argument supplémentaire s'il se fonde sur un parcours d'études réussi. Dans les deux cas de Louis et de Julie, donc, ce qui est manifeste, c'est que le projet de réorientation est adossé à une justification scolaire. Leila Frouillou et ses collègues (2019), par une étude comparative sur les procédures de sélection Parcoursup, ont bien montré le poids des résultats scolaires dans la pondération des algorithmes locaux à l'entrée des formations universitaires. Dans le prolongement de ces travaux sur la sélection formelle, nous montrons que le PP entérine une norme scolaire (ou norme des « *bons* » résultats scolaires). Cette dernière fait office de sélection informelle dans la mesure où les étudiant·es qui connaissent un échec scolaire en cours d'études tentent de rendre la déclaration de leur PP conforme à cette norme, alors qu'ils sont inégalement armé·es pour le faire. En effet Louis peut compter sur son excellence passée, ainsi que sur ses bons résultats dans certaines matières, pour se conformer à la norme scolaire du PP. A l'inverse, les étudiant·es qui doivent faire face aux nombreuses mauvaises notes de leur passé scolaire, mettent en place une tout autre stratégie pour se réorienter suite à un échec, qui tient plutôt de l'omission que de la justification. Ainsi, quand ils le peuvent, ces étudiant·es valorisent leur quelques bons résultats scolaires – issus parfois d'un passé scolaire très lointain – et autrement, s'abstiennent d'évoquer et leurs notes, et leur PP.

3.2. La norme de cohérence

Le moment de la réorientation apparaît comme un moment charnière où émerge la nécessité de formuler un nouveau projet professionnel en vue de la poursuite d'études. Que l'on passe par Parcoursup pour se réorienter en première année, ou par les plateformes de réorientation comme Apoflux ou E-candidat, il faut justifier son choix de réorientation par écrit. Dans ce cadre, la (re)formulation d'un PP pose problème pour les étudiant·es qui se réorientent, et ce en raison de l'exigence de cohérence entre le parcours passé, le projet de l'étudiant·e, et la formation visée - exigence qui a par ailleurs été formalisée par la loi ORE de 2018. Le cas de Sarah est exemplaire de cette forme prise par l'injonction au PP. Sarah voulait devenir professeur des écoles. Elle choisit de rentrer en psychologie, dans un parcours spécifique, interdisciplinaire, qui propose de former aux métiers de l'enseignement. Finalement, elle ne s'y plaît pas, et souhaite se réorienter dans une autre filière pour devenir orthophoniste. Au moment de formuler son PP, elle se trouve en grande difficulté pour rendre compte de la cohérence de son parcours.

« Mais comment leur dire que j'ai toujours voulu faire ça ?! Je ne peux pas ! A côté de quelqu'un qui est allé tout droit, ça ne marche pas. »

Dans sa lettre de motivation, Sarah décide alors de valoriser une supposée cohérence disciplinaire entre les études paramédicales et les études de psychologie, toutes deux tournées vers des métiers dits « cliniques ». Elle n'évoque pas son désir de « travailler avec les enfants », parce qu'elle postule que ce n'est pas ce qu'attendent les formations. Elle dit avoir confectionné un « mensonge de candidature » en affirmant avoir toujours rêvé de devenir orthophoniste. En ce sens, elle reconstruit son parcours en termes de cohérence disciplinaire afin d'appuyer sur le caractère authentique d'un projet en réalité factice. Cette « acrobatie de justification » à laquelle est contrainte Sarah montre bien la forme très particulière de la commande institutionnelle dans les épreuves de formalisation du projet étudiant. Les errements, les évolutions des aspirations, les parcours d'orientations erratiques, c'est-à-dire tout ce qui pourrait entacher la linéarité de la trajectoire biographique, ne peuvent être retranscrits dans les projets formels.

Jean-Pierre Boutinet (2007) note l'existence de ce qu'il nomme un « travail de biographisation » dans la formulation du projet. Selon lui, la logique du projet requiert de la part de l'individu non seulement d'anticiper son avenir, mais aussi, de façon rétrospective, de mettre en cohérence ses intentions futures et ses actes passés. Le PP contient donc en lui une exigence de linéarité, de mise en cohérence biographique, qu'il est parfois d'autant plus difficile à construire narrativement que les choix de bifurcation sont radicaux. On perçoit donc l'effet d'entrave d'un tel implicite de cohérence : les étudiant·es qui envisagent des réorientations radicales vont rencontrer une injonction de justification plus forte.

3.3. La norme de célérité

La reprise d'études, qui concerne les jeunes ayant mis un terme à leurs études de façon temporaire et les reprenant après un temps non reconnu par l'institution (hors césure par exemple), est un moment où apparaît la nécessité de réaliser un projet professionnel, c'est-à-dire de s'y tenir, de ne pas en (re)changer, et cela, pour ne pas « perdre plus de temps ». Après plusieurs bifurcations infructueuses, Jordan décide de prendre une « année sabbatique » dans une logique de développement personnel. Une fois cette année passée, il choisit d'intégrer une formation en lettres pour devenir scénariste. Il ne se souvient pas avoir rédigé de lettre de motivation à l'entrée, s'étant inscrit pendant les phases complémentaires sur Parcoursup. Néanmoins, il se rappelle « *les dires des profs* » au moment de son arrivée, dires portant sur son projet professionnel considéré comme étant « *en dehors de la réalité* », ainsi que sur son « *retard* » dans les études. Il est vrai qu'à 23 ans, Jordan n'est « que » en L1, et sans diplôme. Il explique :

« J'ai quand même perdu trois ans de formation... Donc [les profs m'ont dit] il faudrait savoir, à un moment, tu peux pas toujours repousser. »

S'opère alors une transaction singulière entre Jordan, la responsable pédagogique du cursus, et une conseillère d'orientation scolaire et professionnelle, recrutée dans le cadre d'un dispositif d'aide à l'insertion professionnelle implémenté dans l'établissement universitaire en question. Cette transaction prend la forme d'un contrat pédagogique, au sein duquel Jordan est sommé de programmer son parcours, et de se donner des échéances en termes de professionnalisation. En L2, il devra énoncer un projet professionnel « approprié », c'est-à-dire en adéquation avec les réalités du marché du travail, le métier de scénariste étant perçu comme « *un peu irrationnel* ». Puis, en L3, il devra effectuer un stage en lien avec ce nouveau projet professionnel. Au moment où l'entretien se déroule, Jordan est en L2. Il a redéfini son projet professionnel et souhaite désormais devenir journaliste. Il commence déjà à chercher un stage pour l'année suivante. Pour ce faire, il est accompagné, par le biais d'entretiens individuels plus ou moins réguliers. Cependant, Jordan se sent « surveillé » (voire infantilisé : il ironise sur le terme « accompagnement »). En effet, les entretiens d'accompagnement, compte tenu de leur fréquence, peuvent s'apparenter à une forme de surveillance afin que Jordan ne déroge pas plus avant à la norme de célérité. Cécile Van de Velde (2008) a souligné le caractère d'urgence qui façonne les parcours des étudiant·es français·es. Ces dernier·es sont parmi les plus jeunes d'Europe, avec un âge moyen de 22 ans en 2020 contre 28 ans en Norvège par exemple¹. La norme de célérité, caractéristique du système d'enseignement supérieur français, se retrouve dans la précocité de l'injonction au projet de formation motivé sur Parcoursup. En cours d'études, l'injonction à aller vite se trouve

¹ Données Eurostudent VII

entérinée au sein du PP, qui exige des étudiant·es « en retard » un travail supplémentaire de temporalisation, de planification, somme toute d'organisation temporelle, pour s'assurer de la réalisation effective de ce PP « dans les temps ». Le PP apparaît donc comme un moyen pour l'institution « d'accélérer » les parcours.

Ainsi, l'injonction au PP, qui advient aux moments charnières de la bifurcation (l'échec scolaire, la réorientation, la reprise d'étude), met les étudiant·es face au caractère « atypique » de leur parcours, que nous pourrions nommer « écart à la norme » de la réussite du parcours. Dans les cas où la bifurcation les éloigne de la norme scolaire, de la norme de cohérence, ou de la norme de célérité, iels se sentent contraints de fabriquer un PP qui leur permettrait de rendre leur parcours d'études conformes à ces normes. Le travail de mise en conformité effectué par les étudiant·es pour déclarer, formuler et réaliser un PP éclaire donc le caractère triplement normatif du PP. Ce dernier constitue une sélection informelle dans la mesure où il nécessite un certain nombre de ressources (scolaires, temporelles) pour être mis en œuvre, alors même que ces ressources sont inégalement réparties entre les étudiants.

4. Le projet : contraintes sur les réorientations et sélection informelle

Le projet professionnel contient en lui un certain nombre d'attentes que tou·tes les étudiant·es ne sont pas en mesure de satisfaire. Il exerce alors une sélection informelle, dans la mesure où il freine les possibilités de réorientation des jeunes les moins capables de répondre aux exigences de cohérence, de célérité, et de réussite académique.

L'analyse de la structure de l'échantillon nous indique l'existence de parcours de réorientation différenciés en fonction de l'origine sociale et du type de baccalauréat obtenu. Cette différenciation se joue au niveau du temps de scolarité effectué.

En effet, une singularité de notre échantillon se trouve dans le fait qu'au moins les trois quarts des étudiant·es interviewé·es ont connu un « ralentissement » au cours de leurs études : soit iels ont redoublé une ou plusieurs années d'études, soit iels ont interrompu leurs études pendant une durée supérieure à un an (cas de la reprise d'études notamment). Il se trouve que la totalité des bachelier·es technologiques ou professionnels témoignent d'un « retard » précédant ou suivant immédiatement leur réorientation, alors que ce n'est le cas que pour la moitié des bachelier·es généraux. La réorientation ne s'accompagne donc pas nécessairement d'un ralentissement de parcours : un quart des étudiant·es sont même « à l'heure » dans leurs études, bien que cela concerne uniquement des étudiant·es bachelier·es scientifiques d'origine sociale favorisée.

Ces derniers, en particulier, se distinguent des autres étudiant·es par une appropriation originale des parcours de réorientation. Parmi les 25 étudiant·es interviewé·es, iels sont les seuls à être « à l'heure », alors même qu'iels se sont réorienté·es plusieurs fois. À partir de ce constat, il est possible d'identifier deux « publics » de la réorientation, aux profils et aux comportements idéal-typiques différents. D'un côté, nous trouvons les bachelier·es scientifiques issu·es des classes moyennes et supérieures, appartenant à ce que Pierre Cam (2007) nomme la « métis étudiante » : les étudiant·es qui « réussissent », malgré de multiples réorientations, à obtenir un diplôme « dans les temps », c'est-à-dire que la durée de leur parcours correspond au niveau d'études effectivement atteint. D'un autre côté, il y a les étudiant·es bachelier·es technologiques ou professionnels d'origine populaire, qui ne progressent pas dans les niveaux d'études en même temps qu'iels se réorientent, car iels ont tendance à recommencer une formation « depuis le début » plutôt qu'à circuler entre les niveaux d'études. En réalité, bon nombre des étudiant·es interviewé·es se trouvent aux interstices de cette binarisation des pratiques de réorientation. Néanmoins, l'analyse qualitative de leurs stratégies individuelles témoigne bien d'une différenciation dans les calculs coûts-avantages effectués ainsi que dans les hésitations et les dilemmes rencontrés en vue d'optimiser le temps des études. Parallèlement aux inégalités de transmission des savoirs qui éloignent les étudiants d'origine populaire de la réussite des parcours (Hugrée et Poullaouec, 2022), il y aurait donc des inégalités de capitalisation des savoirs qui les éloigneraient tout autant des « parcours de réussite ». Ainsi, nous comprenons l'enjeu d'obtenir un diplôme « à l'heure » comme le révélateur de situations sociales et scolaires inégales. Par exemple, il apparaît comme une injonction d'autant plus forte chez les étudiant·es d'origine populaire que la question du financement des parcours prolongés se pose avec vigueur.

Dans ce contexte, le développement d'outils d'aide à l'orientation en même temps qu'à la réorientation (dispositifs d'accompagnement, passerelles entre les formations) nous apparaît être les prémices d'une ségrégation entre les parcours de réorientation (Couto *et al.*, 2021). L'introduction de la sélection à l'université avec Parcoursup, plutôt que d'entamer explicitement le « droit à la réorientation », viendrait en fait encadrer sa pratique de manière exclusive, notamment en généralisant l'exigence d'une lettre de motivation à l'entrée en première année universitaire. Marie-Paule Couto et Marion Valarcher montrent bien comment les ressources sociales et scolaires pèsent sur la rédaction d'une lettre de motivation par les bachelier·es (2022). Nos enquêté·es témoignent également de cette discrimination : Louis, bachelier scientifique issu des classes supérieures, affirme qu'il savait ce qui était attendu par les formations, tandis que Jordan, bachelier technologique issu des classes populaires, reconnaît qu'il n'avait aucune idée de ce qu'il devait écrire dans sa lettre de motivation pour être sélectionné par les formations. Par ailleurs, l'accompagnement à la rédaction d'une lettre de motivation par les formations joue un rôle, comme l'explique Sarah, qui se sent plutôt à l'aise vis-à-vis de cet exercice parce qu'elle avait déjà suivi des cours de préparation à cette tâche dans sa formation ultérieure. Pour les étudiant·es qui n'ont pas accès à cet accompagnement, la possibilité de demander de l'aide auprès de son cercle familial ou amical est souvent évoqué, mais pose la question des ressources effectivement à disposition des étudiant·es et de leurs proches pour réaliser cette tâche en conformité avec les attentes institutionnelles.

L'articulation entre la normativité qui se cache derrière la notion de réussite (Bodin et Millet, 2011 ; Bodin et Orange, 2019) et les modalités concrètes d'admission dévoile ainsi le caractère sélectif de l'accès à la « bonne » (ré)orientation. L'analyse qualitative des entretiens montre que le projet de formation est avant tout perçu par les réorienté·es comme un moment servant à justifier leur passé scolaire auprès des formations qu'ils visent, mais que la capacité à reconstruire de la cohérence *a posteriori* est inégalement distribuée entre les étudiant·es en fonction de leurs capitaux socio-scolaires initiaux. Finalement, si Louis réussit à démontrer les apports de sa formation en PACES pour se réorienter dans la filière de son choix, Jordan et Sarah sont, elleux, contraint·es d'adapter leurs propres aspirations aux exigences des « dispositifs d'orientation-sélection » (Beaud *et al.*, 2010) pour espérer poursuivre leurs études et obtenir un diplôme.

Pour conclure, nous pouvons dire qu'en entérinant les attentes institutionnelles concernant les parcours d'études et leur déroulement, des dispositifs comme le « projet de formation motivé » sur Parcoursup fonctionnent comme des barrières (pour reprendre le terme de Goblot) à l'entrée des formations, censées maintenir le « niveau » des étudiant·es sous prétexte d'une cohérence elle-même normative, car uniquement fondée sur le passé scolaire.

Conclusion

A la suite des réformes de l'université engagées à partir de 2008, Bodin et Millet (2011) montraient le caractère très partial des conceptions et des mesures de « l'échec » en premier cycle. Si l'on suit ces auteurs, « l'échec » est en réalité le nom donné à différentes pratiques de non-réinscription ou de réorientation dans l'enseignement supérieur, c'est-à-dire des pratiques qui ne respectent pas une sorte d'idéal de franchissement linéaire et rapide des années d'études. Ainsi conçu, l'échec est la conséquence d'une conception institutionnelle rigide et partielle des parcours d'études. A ce propos, les travaux de comparaison internationale des systèmes d'enseignement supérieur sont utiles pour démontrer le caractère particulièrement inflexible de la norme d'études en France (Charles, 2015 ; Charles et Delès, 2018 ; 2020) : dans d'autres pays, l'échec n'est pas un problème public aussi sensible qu'en France précisément parce que les possibilités de parcours d'études sont plus ouvertes.

D'une manière parallèle, par cet article, nous montrons que le projet des étudiant·es, tel qu'il est encouragé par l'institution universitaire, semble avoir pour fonction latente de les sélectionner sur des critères scolaires, de célérité et de linéarité. En réclamant aux étudiant·es (et en particulier aux étudiant·es les plus faibles) d'entreprendre un parcours dont le point d'arrivée est défini a priori, l'institution universitaire produit dialectiquement de l'échec.

L'article s'insère également dans la littérature récente sur la « canalisation des aspirations » (Bodin *et al.*, 2020 ; Lemêtre et Orange, 2020 ; Couto *et al.*, 2021) : le projet contraint fortement la formalisation des

aspirations pour « gérer les risques » d'échec. Mais il se porte en priorité sur les étudiants et étudiantes les plus fragiles, quand d'autres peuvent contourner l'injonction. Il apparaît alors comme un outil d'encadrement asymétrique des orientations.

Enfin, notre travail dit quelque chose de la conception implicite de l'étudiant·e dans l'université française. Tout en ouvrant ses portes à des publics toujours plus divers, l'université maintient une figure étudiante idéale à laquelle il s'agirait de se conformer. Notre article rejoint ainsi certains travaux qui cherchent à caractériser l'étudiant·e implicite des politiques d'enseignement supérieur (« the implied student », Ulriksen, 2009).

L'analyse des entretiens avec des étudiant·e·s réorienté·e·s montre en effet l'existence d'une triple attente contenue dans le projet. Premièrement, le projet impose d'identifier une direction univoque au parcours d'études. Il agit comme un « redresseur », a priori, des parcours et confirme une *norme de linéarité*, particulièrement puissante en France. Mais c'est a posteriori que les étudiant·e·s se rendent compte que les parcours faits de tests et d'ajustements de formation sont disqualifiés dans le jeu de la concurrence universitaire.

Deuxièmement, le projet accentue la pression temporelle subie dans la construction des parcours d'études en France. L'injonction précoce à définir ses choix d'études, avant même de les expérimenter, dévoile une véritable *norme de célérité*. L'urgence de la diplomation exprimée par les étudiant·es témoigne de la nécessité à « aller vite » dans la réalisation de leur parcours. Cet empressement contraint la construction progressive du projet, et réciproquement, le projet renforce la promptitude du parcours. Les étudiant·es qui ont connu des ralentissements de parcours en redoublant ou en se réorientant, sont forcé·es de se maintenir dans la voie tracée par un projet reconstruit en vitesse, pour ne plus perdre de temps.

Troisièmement, les attentes implicites de l'exercice de formalisation du projet ne sont pas tout à fait déconnectées des attentes scolaires. L'écriture est importante, tout comme la capacité à mettre en avant sa « motivation », qui n'est jamais mieux démontrée que par un bon dossier scolaire préalable. Ainsi, le projet contient-il en lui une *norme scolaire*. Les étudiant·es qui ne sont pas en mesure de justifier leur projet en se conformant aux critères scolaires implicites qui le sous-tendent, sont soumis·es à le réformer.

Le projet de l'étudiant·e peut alors être compris comme un dispositif au sens foucauldien, en ce qu'il n'est pas qu'un instrument d'appui pour l'étudiant·e, qui serait neutre du point de vue normatif. Il contient en lui une intention normative et sert à réaffirmer un triple idéal scolaire, de linéarité, et de célérité. Parce que la définition implicite du « bon » projet et du « bon » parcours apparaît très fermée, elle plonge logiquement dans l'échec ceux et celles qui ne peuvent s'y conformer spontanément.

Finalement, on peut douter de la réussite de la politique du projet pour lutter contre l'échec à l'université. La mise en valeur par l'institution du projet étudiant ne fabrique pas mécaniquement de la mobilisation scolaire. Dans la mesure où les moyens nécessaires à la définition d'un projet authentique et véritablement utile à l'étudiant·e manquent, le projet se réduit le plus souvent à un exercice de manières afin de se justifier et de se rendre conforme à l'attente de l'institution. Certain·es étudiant·es montrent des difficultés à répondre à l'injonction au projet, si bien que le projet, loin d'être un instrument d'accompagnement du parcours étudiant, se révèle être, dans certains cas, une véritable épreuve de sélection en cours d'études.

À partir de ce travail, deux prolongements d'enquête se proposent à nous : d'une part, il s'agira d'étudier l'effet de l'intériorisation de ces normes par les étudiant·es sur leurs parcours effectifs, en cherchant les effets d'effondrement et de démotivation qui émergent de la difficulté à construire un PP en cours d'études, et les conséquences que cela amène, en termes d'auto-sélection notamment. Ensuite, il faudra aller observer l'activité de conception des normes, qui tient lieu, semble-t-il, dans l'élaboration des documents tel que le contrat pédagogique de réussite étudiante (CPRE) par exemple.

Bibliographie

- Beaud, S. (2002). *80 % au bac... et après ? Les enfants de la démocratisation scolaire*. Paris, La Découverte, coll. « Textes à l'appui/Enquêtes de terrain ».
- Beaud, O., Caillé, A., Encrenaz, P., Gauchet, M., & Vatin, F. (2010). 6. De la sélection et de l'orientation : Le verrou du premier cycle d'enseignement supérieur. *Cahiers libres*, 185-206.
- Biémar S., Philippe M.-C., Romainville M. (2003). L'injonction au projet : paradoxale et infondée ? *L'orientation scolaire et professionnelle*, 32, 31-51.
- Bodin R., Millet M. (2011). L'université, un espace de régulation. L'« abandon » dans les 1ers cycles à l'aune de la socialisation universitaire. *Sociologie*, 2, 225-242.
- Bodin, R., Orange, S. (2019). La gestion des risques scolaires. « Avec Parcoursup, je ne serais peut-être pas là ». *Sociologie*, 10(2), 217-224.
- Bodin R., Mangneaud J., Orange S. (2020). Adhésion enchantée et aléas universitaires : les effets ambivalents de la sélection à l'Université. *L'Année Sociologique*, 70, 443-467.
- Boutinet, J.-P. (1999). *Anthropologie du projet*. Paris : PUF.
- Boutinet, J.-P. (2007). L'espace contradictoire des conduites à projet : Entre le projet d'orientation du jeune et le parcours atypique de l'adulte. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 36/1, Art. 36/1.
- Boutinet, J. (2012). 6. L'intention d'instruire à l'épreuve de son équivocité : Les multiples facettes du projet pédagogique. Dans J. Boutinet, *Anthropologie du projet* (p. 201-235). Paris : Presses universitaires de France, « Quadrige ».
- Broccolichi S., Sinthon R. (2010). « Libre choix », hiérarchisation des espaces scolaires et surcroûts d'échecs. Dans Ben Ayed C. (dir.), *L'école démocratique. Vers un renoncement politique ?* (p.160-173). Paris : Armand Colin.
- Cam P. (2009). La diversité des parcours : les étudiants à la croisée des chemins. Dans : L. Gruel, O. Galland, G. Houzel. *Les étudiants en France : Histoire et sociologie d'une nouvelle jeunesse*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- Cayouette-Remblière J. (2014). Les classes populaires face à l'impératif scolaire. Orienter les choix dans un contexte de scolarisation totale. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 205, 51-71.
- Charles N. (2014). Quand la formation ne suffit pas : la préparation des étudiants à l'emploi en Angleterre, en France et en Suède. *Sociologie du travail*, 56, 320-341.
- Charles N. (2015). *Enseignement supérieur et justice sociale. Sociologie des expériences étudiantes en Europe*. Paris : La Documentation française, coll. « Études & recherche ».
- Charles N., Delès R. (2018). L'individualisation des parcours étudiants en Europe : ce que faire des études veut dire. *Administration & Éducation*, 160, 85-96.
- Charles N., Delès R. (2020). Les conceptions de la justice sociale en Europe. Le cas de l'accès aux études supérieures. *L'Année sociologique*, 70, 313-336.
- Chevalier T. (2018). *La jeunesse dans tous ses États*. Paris : PUF.
- Convert B. (2010). Espace de l'enseignement supérieur et stratégies étudiantes. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 183, 14-31.

- Coulon, A. (1997). *Le métier d'étudiant. L'entrée dans la vie universitaire*. Paris : Presses universitaires de France, coll. « Politique d'aujourd'hui ».
- Couto M.P., Bugeja F., Frouillou L. (2021). Parcoursup : les prémices d'un accroissement de la stratification sociale et scolaire des formations du supérieur. *Agora Débats/Jeunesses*, 89, 23-38.
- Couto, M.-P., & Valarcher, M. (2022). La motivation au pied de la lettre. Construction et expression des aspirations scolaires sur Parcoursup. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 51/1, Article 51/1.
- Delès R. (2017a). Le projet professionnel des étudiants : outil de professionnalisation ou injonction ? *Éducation et sociétés*, 39, 169-183.
- Delès R. (2017b). Les deux régimes d'études de l'enseignement supérieur français. *Revue européenne des sciences sociales*, 55, 213-233.
- Delès R. (2018). *Quand on n'a que le diplôme....* Paris : PUF.
- Dubet, F. (1994). Dimensions et figures de l'expérience étudiante dans l'université de masse. *Revue française de sociologie*, 35(4), 511-532.
- Dubet F., Martucelli D. (1996). *A l'école*. Paris : Seuil.
- Duru-Bellat, M., Jarousse, J.-P., Solaux, G. (1997). S'orienter et élaborer un projet au sein d'un système hiérarchisé, une injonction paradoxale ? *L'orientation scolaire et professionnelle*, 26, 459-482.
- Erllich V. (1998). *Les nouveaux étudiants, un groupe social en mutation*. Paris : Armand Colin.
- Erllich V. (2004). Le rapport à l'écrit des étudiants de première année d'université. *Spirale - Revue de Recherches en Éducation*, 33, 113.
- Felouzis, G. (2001). *La condition étudiante. Sociologie des étudiants et de l'Université*. Paris : Presses universitaires de France.
- Frouillou, L., Pin, C., & van Zanten, A. (2019). Le rôle des instruments dans la sélection des bacheliers dans l'enseignement supérieur. La nouvelle gouvernance des affectations par les algorithmes. *Sociologie*, 10(2), 209-215.
- Hugrée, C., Poullaouec, T. (2022). *L'université qui vient. Un nouveau régime de sélection scolaire*. Paris : Raisons d'agir.
- Lahire, B. (2008). *La raison scolaire. Ecole et pratiques d'écriture, entre savoir et pouvoir*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- Lapeyronnie, D., Marie, J.-L. (1992). *Campus blues. Les étudiants face à leurs études*. Paris : Seuil.
- Laval C., Vergne F., Clément P., Dreux G. (2011). *La nouvelle école capitaliste*. Paris : La Découverte.
- Lemêtre C., Orange S. (2020). Les bacheliers professionnels face à Admission Post-Bac (APB) : « logique commune » versus « logique formelle » de l'orientation. *Revue française de pédagogie*, 198, 49-60.
- Maurin E. (2009). *La peur du déclassement*. Paris : Seuil.
- Peugny C., Van De Velde C. (2008). L'expérience du déclassement. *Agora Débats/Jeunesses*, 49, 50-58.
- Tanguy L. (2017). Une socialisation à l'esprit d'entreprise dans l'école en France. *Formation Emploi*, 149, 147-164.

Ulriksen L. (2009). "The implied student", *Studies in Higher Education*, 34, 517–532.

Van de Velde C. (2008). *Devenir adulte. Sociologie comparée de la jeunesse en Europe*. Paris : PUF.

Van Zanten, A. (2015). Les inégalités d'accès à l'enseignement supérieur. Quel rôle joue le lycée d'origine des futurs étudiants ? *Regards croisés sur l'économie*, 16, 80-92.

Les nouvelles formes de sélection des publics. Le cas des candidats en réorientation

Fanny Bugeja-Bloch*, Marie-Paule Couto**

Introduction

La loi Orientation et réussite des étudiants (dite loi ORE) vise à réduire l'échec dans les premiers cycles de l'enseignement supérieur. Cette notion d'échec tend à « *agréger des situations scolaires disparates* » (Bodin et Millet, 2011a, p. 228) dont font partie les réorientations, reprises d'étude, redoublements et abandons. Avec un coût « *estimé à 550 M€ par an* » par le rapport de la Cour des comptes (2020, p. 17), les pouvoirs publics identifient les réorientations comme un problème coûteux à combattre d'autant plus que « *la réorientation est devenue un phénomène de masse, qui affecte tous les types d'étudiants, quel que soit leur profil scolaire, quelle que soit leur filière de formation, posant ainsi un problème spécifique de gestion de flux en augmentation* » (IGÉSR, 2020, p. 1). De fait, parmi les inscrits en première année à l'université, instituts universitaires de technologie (IUT), section de techniciens supérieurs (STS) ou classes préparatoires aux grandes écoles (CPGE), on compte 18 % d'étudiants en réorientation ou en reprise d'études d'après l'enquête Conditions de vie de l'Observatoire national de la vie étudiante (Couto, 2023)¹. Ces trajectoires non linéaires dans l'enseignement supérieur constitueraient une nouvelle norme, problématique, et rendue visible par les transformations récentes des applications d'affectation dans l'enseignement supérieur. De fait, la procédure nationale d'affectation à l'enseignement supérieur était auparavant réservée aux néo-bacheliers, mais depuis l'introduction du portail Parcoursup en 2018, les candidats à la réorientation doivent désormais s'y inscrire. Avant 2014, les candidats souhaitant se réinscrire en première année devaient s'adresser directement aux établissements. À partir de 2014, ils sont autorisés à faire usage du portail national Admission post-bac (APB), mais leurs candidatures font encore l'objet d'un traitement particulier. À compter de janvier 2017, il est annoncé que leurs candidatures seraient désormais considérées comme celles des nouveaux bacheliers, mais en maintenant des procédures dérogatoires pour les réorientations internes aux établissements. Votée en 2018, la loi Orientation et réussite des étudiants unifie le système d'affectation en imposant aux formations de classer l'ensemble des dossiers, ceux des néo-bacheliers comme des étudiants en réorientation.

Cette contribution invite à déconstruire cette image négative des réorientations et à pointer les mécanismes et modalités qui, dans la nouvelle procédure d'entrée dans l'enseignement supérieur *via* la plateforme Parcoursup, vont à l'encontre de la logique économique et gestionnaire en freinant les parcours réussis – et donc rentables selon cette logique –, des étudiants en réorientation ou en reprise d'études. Notons que les pouvoirs publics prennent progressivement conscience de ces dysfonctionnements, puisque des ajustements sur la plateforme voient le jour chaque année pour les corriger en partie.

Pour ce faire, l'article analyse les modalités de classement des candidatures à l'entrée de l'enseignement supérieur à l'aide de la nouvelle plateforme d'affectation Parcoursup et montre la pénalité que les candidats à la réorientation subissent (1). Pourtant, toutes les sources convergent pour rendre compte de la meilleure réussite des étudiants en réorientation par comparaison aux néo-bacheliers et des processus conduisant à cette réussite (2).

L'argumentaire s'appuie sur différents matériaux : quantitatifs et qualitatifs. Les statistiques présentées ici sont tirées, à l'échelle nationale, de l'exploitation de l'enquête Condition de vie des étudiants (CDV2020) de l'OVE,

*Université Paris Nanterre, Cresppa-GTM.

**Université Paris 8 Vincennes-Saint-Denis, Cresppa-CSU et Observatoire national de la vie étudiante.

¹ La distinction entre les étudiants inscrits dans l'enseignement supérieur et les personnes non scolarisées au moment de leur candidature est poreuse sur le portail Parcoursup, c'est pourquoi les deux catégories d'étudiant en réorientation et en reprise d'étude sont parfois analysées ensemble dans la suite de l'article. Pour exemple, N. (bac S) est marquée sur le portail comme scolarisée dans l'enseignement supérieur, bien qu'elle ne renseigne aucune note pour sa première année de droit. Dans une situation analogue, C. (Bac S mentionné) s'est identifié comme « non scolarisé » alors qu'il précise être en L1 de droit dans son projet motivé. En outre, les données en open source du ministère ne distinguent pas les deux catégories de candidats.

et à l'échelle locale, de la « base archive Parcoursup 2018 » rassemblant l'ensemble des candidatures pour la rentrée 2018 d'une université de la petite couronne parisienne appariée aux données administratives (dites données Apogée) sur les inscrits. À partir de ces données localisées, des entretiens ont été réalisés auprès d'étudiants réorientés qui ont donc connu une première admission *via* APB en 2017 et une réorientation *via* Parcoursup en 2018 dans cette université. Nous présenterons une étude de cas tirée de ces entretiens.

1. Les réorientations dans la procédure Parcoursup

Dans l'université francilienne étudiée ici en 2018, soit l'année de mise en application de la réforme, certaines formations ont procédé à une évaluation qualitative des dossiers en consultant les projets motivés (cf. *infra*) ou les CV suivant ainsi l'objectif affiché de la réforme ; dans d'autres, le classement a été fait par un algorithme élaboré par les membres de l'équipe pédagogique ; dans d'autres encore, un algorithme a été pensé par une commission *ad hoc* lorsque la commission d'examen des vœux initiale a manifesté son refus de participer au tri des candidatures. Malgré l'hétérogénéité des pratiques, les classements opérés suivent une hiérarchie scolaire (Tableau 1). Dans toutes les formations, les bacheliers généraux ou ceux titulaires d'une mention sont mieux positionnés en moyenne dans les classements que les autres (bacheliers technologiques, professionnels ou sans mention). En outre, le rang moyen de classement des candidats en réorientation et (surtout) en reprise d'études est moins bon que celui des élèves inscrits en terminale dans la quasi-totalité des filières. En moyenne, les candidats à la réorientation se trouvent déclassés de 623 places par rapport aux ex-lycéens. Quels mécanismes conduisent à reléguer les candidats en réorientation ?

Tableau 1 • Rang moyen de classement selon le capital scolaire et le profil des candidats

	Série du baccalauréat				Mention au baccalauréat		Profil candidat			Tous
	Gén	Techno	Pro	Autres	Avec	Sans	En terminale	Dans le supérieur en France	Non scolarisé	
Administration économique et sociale	996	1 332	1 508	2 045	754	1 362	979	1 624	1 805	1 154
Arts du spectacle – Cinéma	905	1 251	1 279	1 830	729	1 255	734	1 734	1 805	974
Arts du spectacle – Théâtre*										
Arts plastiques	684	877	816	1 445	548	912	544	1 296	1 345	740
Droit	974	1 282	1 411	2 125	727	1 322	874	2 006	2 072	1 050
Économie et gestion	914	2 096	2 571	1 391	957	1 492	1 179	1 537	2 061	1 292
Géographie et aménagement*										
Histoire*										
Histoire - Histoire / Anglais	52	84	102	89	44	87	56	81	90	63
Histoire - Histoire / Science politique	275			422	270	378	281	228	339	276
Information et communication	241	343	422	372	212	317	232	306	321	250
Informatique	819	1 225	1 494	1 525	807	1 085	773	1 480	1 642	983
LÉA	249	400	432	201	198	362	279	283	400	293
Lettres*										
LLCER	334	529	549	267	262	487	363	408	491	385
Mathématiques	314	411	514	324	293	371	326	334	319	326
Musicologie*										
Philosophie*										
Psychologie	1674	1 922	1 859	2 434	1123	2 202	1 475	2 241	2 452	1 744
Science politique	455	680	728	951	376	669	371	843	892	482
Sciences de l'éducation	988	1 041	1 223	2 008	758	1 202	706	1 754	1 837	1 036
Sciences du langage	169	193	277	218	134	230	179	211	230	182
Sociologie	451	533	584	824	345	571	344	829	874	486
Ensemble	829	1 227	1 311	1 200	636	1194	774	1 397	1 558	944

Source : base archive Parcoursup 2018 de l'Université de banlieue parisienne étudiée.

Champ : candidatures Parcoursup en première année en 2018 dans l'Université étudiée.

Lecture : en AES, les bacheliers généraux sont classés au rang 996, ce qui est plus favorable que le classement des bacheliers professionnels, situés au rang 1508.

* Les formations pour lesquelles les informations sont manquantes n'ont pas opéré de classement en 2018. Une dérogation du rectorat les autorisait à formuler une proposition d'admission à l'ensemble des candidats dès l'ouverture de la procédure.

Pour le comprendre, un modèle de régression linéaire a été construit dans lequel il s'agit d'expliquer le classement des candidats titulaires du bac (obtenu en 2018 ou avant) ayant validé leur vœu dans l'une ou plusieurs filières de l'université étudiée. Les variables explicatives sont la situation du candidat lors de la candidature, la filière², la série du bac, la mention et l'académie du bac, la deuxième langue - ces trois dernières variables étant une approximation du capital scolaire -, le sexe du candidat et son statut de boursier (Tableau 2). Ce modèle permet d'évaluer les écarts de classement selon la situation des candidats à autres caractéristiques contrôlées.

À nouveau, on y voit l'importance du capital scolaire sur la position dans les classements : ceux qui occupent le haut de la liste sont les bacheliers des filières générales, leur position est d'autant plus favorable qu'ils ont obtenu une mention élevée. Avoir fait de l'allemand en seconde langue fait aussi gagner quelques places par rapport à l'espagnol. Les procédures de sélection reposent ainsi sur une « évaluation de 2nd degré », qui consiste selon Darmon à « élaborer un jugement scolaire à partir d'autres jugements scolaires » (2012, p. 8) (Tableau 2). Mais, à mêmes caractéristiques scolaires, les candidats en réorientation sont fortement défavorisés par rapport aux néo-bacheliers, et de manière significative, ces derniers étant mieux classés de 584 places. *Toutes choses égales par ailleurs*, l'écart se maintient donc.

² La filière sert de variable de contrôle. Son introduction est utile puisque non seulement le nombre de candidatures est variable d'une filière à l'autre, mais encore les modes de classement sont différents (voir *supra*).

Tableau 2 • Régression linéaire expliquant la lace dans le classement des candidats dans les filières de l'Université étudiée

<i>Modalités de référence</i>	<i>Modalités actives</i>	<i>Coefficients estimés et significativité</i>	
<i>Constante</i>		1318	***
<i>Situation</i>	En terminale, lycée privé	-541	***
	En terminale, lycée public	-584	***
	Non scolarisé	39	**
<i>Scolarisé dans le supérieur</i>		Réf.	
<i>Série du bac</i>	Autres	-23	
	Générale	-277	***
	Professionnelle	1	
<i>Technologique</i>		Réf.	
<i>Mention du bac</i>	Assez Bien	-379	***
	Bien	-610	***
	Très Bien	-728	***
<i>Sans mention</i>		Réf.	
<i>Bourse</i>	Non	4	
	Oui		Réf.
<i>Sexe</i>	Féminin	-79	***
<i>Masculin</i>			Réf.
<i>Académie du bac</i>	Créteil	5	
	Hors IDF	33	**
	Paris	-5	
<i>Versailles</i>			Réf.
<i>LV2</i>	Allemand	-29	**
	Anglais	-12	
	Autres	1	
<i>Espagnol</i>			Réf.
<i>R²=60,97 %</i>	La filière (à 51 modalités) est également introduite comme variable de contrôle. La sociologie sert de référence.		
<i>N= 22992</i>			

Source : base archive Parcoursup 2018.

Champ : candidatures confirmées des candidats ayant obtenu leur bac (en 2018 ou avant), hors étudiants scolarisés dans le secondaire ou dans le supérieur à l'étranger.

Lecture : les candidats masculins en sociologie, scolarisés dans le supérieur au moment de la candidature, titulaires d'un bac technologique sans mention passé dans l'académie de Versailles, boursiers avec espagnol en deuxième langue (soit les candidats de la situation de référence) sont en moyenne classés 1 318^{ème}. À autres caractéristiques contrôlées par le modèle, les bacheliers de lycées publics sont 584 places au-dessus dans le classement, occupant le 734^{ème} rang dans le classement établi par la commission. Seuil de significativité : *** significatif au seuil de 0,1 %, ** significatif au seuil de 1 %, * significatif au seuil de 5 %.

Dans les classements effectués par les commissions des filières universitaires de cet établissement au moins, les étudiants déjà inscrits dans l'enseignement supérieur ou non scolarisés sont donc pénalisés par rapport aux néo-bacheliers. Il ne faut pas interpréter ce résultat comme une volonté des commissions d'examen des vœux de leur nuire, c'est le fonctionnement même de la nouvelle plateforme qui joue en leur défaveur par l'intermédiaire du « logiciel d'aide à la décision » intégré au portail.

Avec le passage d'APB à Parcoursup, les pièces à fournir par les candidats dans les différentes formations visées ont évolué. La nouvelle plateforme impose aux candidats à toutes les formations, et non plus seulement à celles dites « sélectives », la composition d'un dossier comprenant une fiche avenir (remplie par les enseignants du secondaire), un projet de formation motivé (propre à chaque vœu) et un CV. D'après la documentation disponible, le projet de formation motivé équivaut à une lettre de motivation dans laquelle le lycéen « pourra expliquer en particulier comment ses acquis, qu'ils soient issus de son parcours scolaire ou de ses activités extrascolaires, peuvent constituer des atouts pour réussir dans la formation ». Le CV constitue

une pièce complémentaire au projet de formation motivé pour saisir la « personnalité » ou les dispositions extrascolaires des élèves : loisirs, séjours à l'étranger, bénévoles, stages, etc. Outre le dossier scolaire qui permet de « recruter des étudiants assurés de réussir » en appliquant une « sélection dite "méritocratique" » (Barraud de Lagerie & Tenret, 2020, p. 368) ou encore « à attirer des étudiants aux profils scolaires à leurs yeux plus adéquats » (Frouillou, Pin & van Zanten, 2020, p. 353), des éléments qui relèvent du domaine extrascolaire sont également demandés par les acteurs de la sélection pour évaluer la personnalité et la motivation des candidats.

Malgré la volonté affichée par la ministre de l'époque, Frédérique Vidal, de « remettre de l'humain dans le processus d'orientation »³, le nombre de candidatures reçues en licence universitaire (Tableau 1) rend difficile l'examen au cas par cas des dossiers par les commissions. Un logiciel national d'aide à la décision a donc été créé pour opérer ce travail de classement.

Ce type de logiciel – dont l'usage a été observé par Darmon à l'entrée des CPGE en 2003 – « fonctionne comme un résumé ou une cristallisation informatique des catégories de l'entendement professoral. Le choix des indicateurs retenus est ainsi cohérent avec les caractéristiques pertinentes de l'élève dans le système scolaire français » (2012, p.12). Comme pour l'algorithme Bolero à l'université Paris-Dauphine, le principe (inspiré des méthodes de scoring utilisées dans les assurances) repose sur le calcul d'un score synthétique à partir des notes de lycée, l'objectif étant d'ordonner les candidats selon leur performance scolaire (Barraud de Lagerie & Tenret, 2020).

En plus des notes au lycée, les commissions disposent dans la fiche avenir de rubriques remplies par les professeurs principaux du secondaire sur la « méthode de travail », l'« autonomie », l'« engagement et l'esprit d'initiative » (qui déroge aux critères purement académiques) et la « capacité à s'investir » (Figure 1). Le logiciel d'aide à la décision permet aux commissions d'examen des vœux dans l'enseignement supérieur de transformer ces informations en notes sur 20 et de leur attribuer un coefficient (Figure 2). Converties en valeur numérique, elles peuvent être additionnées aux moyennes obtenues par les lycéens dans différentes disciplines. Avec cet outil, les appréciations qualitatives deviennent des « vertus mesurables » dont il est envisageable d'automatiser le traitement (Stevens, 2007). Une telle conversion « donne le sentiment d'une gestion objective des aspirations scolaires des élèves, dans la mesure où ces outils tiennent à distance les considérations humaines et subjectives à l'égard des individus et permettent d'établir des indicateurs et des facteurs, attestant d'une forme de neutralité voire de scientificité » (Bodin & Orange, 2019, p. 218). Le principe sur lequel se fonde Parcoursup est donc de « prédire le futur en se fondant sur le passé d'un individu [...] réduit à quelques indicateurs composites » (Ibid., p. 217). Nombre de commissions s'en remettent à ces indicateurs visant à mesurer les chances de succès des candidats dans chaque formation selon une logique adéquatationniste (Frouillou, Pin & van Zanten, 2020).

Figure 1 • Items proposés aux professeurs principaux pour caractériser les lycéens

Éléments d'appréciation portés par les professeurs principaux :
(ces éléments sont communs à tous les vœux de l'élève)

Méthode de travail : Très satisfaisante Satisfaisante Assez satisfaisante Peu démontrée

Autonomie : Très satisfaisante Satisfaisante Assez satisfaisante Peu démontrée

Capacité à s'investir dans le travail : Très satisfaisante Satisfaisante Assez satisfaisante Peu démontrée

Engagement, esprit d'initiative :
(au lycée et extra-scolaire) Très satisfaisant Satisfaisant Absence d'élément d'évaluation

Autre éléments d'appréciation du profil : Esprit de synthèse

³ https://twitter.com/VidalFrederique/status/933251909757964293?ref_src=twsrc%5Etfw.

Figure 2 • Exemple de paramétrage de la fiche avenir à l'entrée de l'enseignement supérieur

Éléments d'appréciation saisis par le professeur principal

Élément	Valeurs pour chaque modalité				Coefficient de l'élément d'appréciation ou de l'avis
	Très satisfaisant	Satisfaisante	Assez satisfaisante	Peu démontrée	
Méthode de travail	18	14	10	6	1
Autonomie	18	14	10	6	1
Engagement, esprit d'initiative	18	14			1
Capacité à s'investir	18	14	10	6	1

Or, en 2018, en l'absence de lycée de rattachement, les rubriques de la fiche avenir – qui visent précisément à renforcer le dialogue entre les équipes pédagogiques du secondaire et les acteurs du supérieur – n'étaient pas renseignées pour les candidats en réorientation et en reprise d'études. Les étudiants aux parcours non linéaires échappaient, pour cette raison, aux tris automatisés. Seule une lecture au cas par cas des dossiers (rarement envisageable au regard du nombre de candidatures) offrait la possibilité de les intercaler dans les listes⁴. De surcroît, les trajectoires des candidats en réorientation ou reprise d'études peinent à entrer dans les cases des fichiers (ou à se laisser standardiser). Les compétences acquises durant leur(s) année(s) de transition – quand elles ne sont pas certifiées par une institution (comme le SCUIO avec une attestation de réorientation) – sont largement invisibilisées. L'interface ne permet pas d'identifier les autres ressources des étudiants en réorientation ou en reprise d'études dans la mesure où « l'évaluation quantitative est TOUJOURS paramétrée et calculée pour une série de bac » sur les notes ou sur les appréciations du lycée et non sur des « savoir-faire » ou « savoir-être » incorporés depuis⁵.

Comme indiqué, au sein de l'université considérée, seules quelques licences, en lien avec les petits effectifs de leur formation, ont procédé à la lecture des dossiers (partiellement ou en totalité). Dans les autres formations, les équipes pédagogiques ont paramétré un algorithme (psychologie notamment) ou confié ce paramétrage à une commission *ad hoc* (sociologie, sciences de l'éducation ou science politique, par exemple). Les modalités précises de chaque paramétrage sont méconnues, mais un entretien mené par Leïla Frouillou avec un membre du service de la scolarité de l'établissement en juillet 2019 offre des indications sur la manière dont ce travail a été réalisé. Il raconte : « *L'étude des dossiers est très disparate aussi. C'est soit simplement un module d'aide à la décision, un module Excel et on fait des pré-classements par rapport à des notes, avec des pondérations. Et pour d'autres, un peu plus à la marge, une vraie étude des dossiers, avec ouverture des dossiers.* » A défaut de commission disciplinaire, la commission *ad hoc* composée a procédé ainsi : « *Quand on avait une capacité insuffisante au regard de ce qui s'était passé les années précédentes, là on a étudié les dossiers avec un algorithme local [...]. On n'a pas toujours eu de commissions, mais on a eu des critères d'examens, qui étaient parfois simplistes ou très minimalistes, mais on les a utilisés pour faire des classements* ».

Dans un autre modèle de régression ($R^2 = 46\%$), les coefficients associés à chaque formation permettent d'identifier la position des candidats en réorientation dans le classement pour 1 000 candidatures classées. La licence de sociologie au sein de laquelle le classement a été entièrement automatisé par une commission *ad hoc* a servi de modalité de référence. À autres caractéristiques contrôlées (sexe, profil du candidat, série, mention et académie du bac, statut de boursier et la deuxième langue vivante), les candidats en réorientation occupent en moyenne une place plus favorable dans le classement de certaines licences, en lien avec le petit nombre de candidatures reçues et/ou leur usage qualitatif des dossiers. C'est le cas de celle d'arabe dont la commission a sans doute étudié les dossiers qualitativement. De fait, d'après l'entretien réalisé, les motivations ou les « compétences » des élèves pour suivre ces cursus relèvent souvent de la trajectoire migratoire familiale (« *en langue c'est plus compliqué par exemple. Il faut vraiment étudier les dossiers [...] souvent ils ont une langue maternelle et ça c'est dans la lettre de motivation...* »). La connaître implique pour la commission de consulter en détail les projets de formation motivés ou les CV des candidats, ce qui est possible étant donné le nombre de candidatures relativement faible reçues dans cette formation. C'est aussi le cas de la licence administration économique et sociale (AES). Celle-ci a été l'une des formations les plus actives dans

⁴ Pour remédier à cette absence, une attestation de suivi de réorientation renseignée par des services dédiés (SCUIO notamment) peut être ajoutée sur le portail, mais rares sont les candidats qui en font la démarche.

⁵ Nous reprenons ici les indications sur la page d'accueil du logiciel d'aide à la décision, en respectant la casse.

l'application à la lettre de la réforme en mettant en œuvre des cours de remédiation à destination de certains admis acceptés sous condition d'un aménagement de leur scolarité (les « Oui, si »). Dans cette formation, les critères d'examen des dossiers affichés comprennent l'attestation de réorientation ou de reprise d'études. Cette commission a donc ouvert en principe l'ensemble des dossiers concernés afin de les intercaler, après classement par le logiciel d'aide à la décision, dans la liste. Si l'évaluation qualitative des dossiers reste liée aux informations standardisées du portail, il semblerait que les formations ayant procédé à un examen qualitatif des dossiers au sein de l'université étudiée – et qui se sont donc partiellement affranchies des indicateurs de la plateforme – soient sensiblement plus « accueillante » à l'égard des candidats en réorientations ou reprises d'études en comparaison à celles (nombreuses) qui ont eu recours à un traitement automatisé des dossiers (en 2018 au moins)⁶.

Le traitement des candidatures des étudiants en réorientation (vers une première année de licence) est donc, au vu de ces analyses, non seulement inéquitable, mais encore injustifié puisque les étudiants en réorientation réussissent aussi bien, sinon mieux, que les néo-bacheliers. C'est l'objet de cette deuxième partie.

2. Des réorientations réussies

À partir des mêmes données localisées de l'université francilienne étudiée, il est possible de voir, un an après, ce que sont devenus les étudiants qui se sont inscrits dans l'une des formations proposées par cette université sur le portail parcoursup en 2018. En moyenne, 38 % des étudiants qui étaient en réorientation en première année de licence sont, un an après, inscrits en deuxième année. C'est davantage que les néo bacheliers dont 32 % se trouvent dans la même situation (tableau 3). Cet écart dans la réussite de la première année de licence de cette université, au profit des étudiants en réorientation, est une réalité pour tous les étudiants quel que soit la série du bac obtenu, mais ce sont pour les bachelier technologiques et professionnels que la réorientation favorise le plus les parcours de réussite (tableau 3).

Tableau 3 • Niveau d'inscription en 2019 selon le statut enregistré sur le portail Parcoursup lors de la candidature en 2018

		Absent (%)	Lic 1 (%)	Lic 2 (%)	Tous (%)	Tous (eff)
Tous	En terminale	46	22	32	100	2 189
	Non scolarisé	51	16	34	100	473
	Scolarisé dans le supérieur en France	42	21	38	100	624
Bacheliers généraux	En terminale	36	18	46	100	1 272
	Non scolarisé	37	14	49	100	188
	Scolarisé dans le supérieur en France	31	18	51	100	325
Bacheliers technologiques	En terminale	56	28	16	100	560
	Non scolarisé	54	19	27	100	116
	Scolarisé dans le supérieur en France	49	24	27	100	140
Bacheliers professionnels	En terminale	68	24	8	100	346
	Non scolarisé	66	16	18	100	138
	Scolarisé dans le supérieur en France	65	23	12	100	114

Source : base archive Parcoursup 2018, base Apogée, Université Paris 8 Vincennes-Saint-Denis

Champ : admis Parcoursup inscrits à la rentrée 2018 dans l'ensemble des formations de l'Université Paris 8 (hors candidats scolarisés dans le secondaire ou le supérieur à l'étranger et scolarisés en MC, FCIL, MGI, DAEU, MANN hors contrat, bac international en raison de la faiblesse des effectifs)

Lecture : parmi les candidats, titulaires d'un bac technologique, dans l'université étudiée en 2018, 16 % de ceux qui se sont inscrits en 2018 comme néo bachelier sont, en 2019, en licence 2 (et 28 % redoublent leur licence 1 et 56 % se sont « évaporés »), contre respectivement 27 % pour ceux qui étaient scolarisés dans le supérieur lors de leur candidature en 2018 (soient les réorientés) (et 24 % redoublent et 49 % ne sont plus inscrits dans cette université).

⁶ Si l'examen des projets motivés permet de s'affranchir partiellement des indicateurs standardisés sur le portail, le contenu des lettres restent fortement marqués par les dispositions scolaires des candidats (Couto & Valarcher, 2022).

Peut-on généraliser ce constat à tous les segments du supérieur et à l'échelle nationale ? Quel est l'effet comparé de la réorientation par exemple en STS, où 25 % des étudiants sont en réorientation ou en reprise d'études, et en licence de lettres et sciences humaines et sociales (LSHS), avec 45 % d'étudiants dans ces situations ? Pour y répondre, nous mobilisons les données de l'enquête CDV2020 de l'OVE. Contrairement aux données localisées qui permettent de tenir compte des étudiants qui ont quitté la formation, ces données nationales permettent seulement de mesurer la réussite sur la base de ceux encore inscrits l'année suivante. Il faut donc avoir à l'esprit cet effet de sélection pour l'analyse, même si, d'après le tableau 3, ce sont les réorientés qui ont les taux d'évaporation les plus faibles.

Construit donc sur le champ des inscrits en première année en 2018, le tableau 4 présente la réussite aux examens en 2018 dans différentes formations du supérieur selon le profil des étudiants. En moyenne, après une réorientation⁷, les étudiants sont plus nombreux, en proportion, à réussir leurs examens de première année que les autres profils : néo bacheliers, redoublants, etc. (78 % contre 66 %). Ce constat est vrai dans toutes les formations (licences universitaires, IUT et STS), excepté en CPGE⁸. Et ce sont, dans l'ordre, dans les formations de STS, IUT et licences de LSHS que la réorientation participe le plus à creuser les écarts de réussite avec les néo-bacheliers.

Tableau 4 • Réussite aux examens en 2018 dans différentes formations selon le profil de l'étudiant (réorienté ou non) (%)

	Réorientés	Autres étudiants (néo-bacheliers, redoublants...)
Licence LSHS	81	69
Licence droit-économie	72	62
Licence sciences	75	65
Santé	62	53
Autres formations à l'université	78	68
IUT	87	71
STS	100	79
CPGE	85	88
Ensemble	78	66

Source : enquête Conditions de vie 2020 (OVE)

Champ : inscrits en première année en 2018 à l'Université, IUT, STS et en CPGE (à l'exception des bacheliers de l'étranger)

Lecture : parmi les inscrits en première année en 2018 en licence LSHS encore inscrits en 2019-2020, 81 % de ceux en réorientation (soient ceux qui avaient engagé (ou suivi jusqu'à son terme) un cursus dans une autre discipline avant, avec ou sans interruption d'études) ont validé leur première année, contre 69 % des néo bacheliers.

L'étude de cas qui suit vise à rendre compte des mécanismes par lesquels la réorientation signe, le plus souvent, un parcours réussi. Marie-Paule Couto a construit une typologie des étudiants en réorientation, en six types, construite grâce à une analyse factorielle sur les données CDV2020 (2023). Celle-ci rend compte de l'hétérogénéité des types de réorientations selon le capital scolaire, la filière d'étude, l'origine sociale et culturelle de l'étudiant, sa nationalité et le statut migratoire des parents, ses motivations pour la formation ainsi que son projet professionnel. Associée à des entretiens approfondis auprès de jeunes en réorientation, elle permet de saisir la richesse et la complexité de chaque parcours. Nous détaillons ici le cas de Deniz qui appartient à la catégorie des « orientations ambitieuses » des bonnes élèves de classes populaires à dominante « petits indépendants immigrés » (Couto, 2023). Ces orientations, qui concernent 12 % des étudiants réorientés, sont le fait d'étudiants, majoritairement d'étudiantes, avec de faibles ressources familiales (leurs parents n'ont pas fait d'études supérieures), mais avec un capital scolaire important. Au regard de leurs bons dossiers scolaires, elles construisent de fortes aspirations, ont un projet professionnel précis et choisissent leur formation pour leur intérêt marqué pour la discipline. Plus démunies socialement que les

⁷ Selon cette source, les réorientés sont les étudiants inscrits en première année en 2018 (à l'Université, en IUT, STS ou CPGE) alors qu'ils avaient déjà engagé (ou suivi jusqu'à son terme) un cursus dans une autre discipline avant cela (avec ou sans interruption d'études).

⁸ Les écarts de réussite persistent à autres caractéristiques sociales et scolaires contrôlées (série du Bac, mention, sexe, PCS ménage, lien avec la migration, filière).

autres étudiants des filières vers lesquelles elles s'orientent (notamment médecine), elles échouent souvent, se réorientent en conséquence et réussissent dans leur nouvelle voie.

Lors de l'entretien, Deniz a 22 ans et est tout juste titulaire d'une licence de sociologie, formation dans laquelle elle s'est réorientée après un échec en médecine. Malgré une moyenne en terminale autour de 10 et l'obtention de son diplôme du bac sans mention, on peut néanmoins considérer que Deniz fait partie des bonnes élèves puisqu'elle est titulaire d'un baccalauréat scientifique, soit la série la plus valorisée dans la hiérarchie symbolique de la filière générale (Duru-Bellat & Kieffer, 2008). À l'inverse, ses parents, qui ont grandi en Turquie, n'ont pas fait d'études supérieures. Son père a exercé dans différents domaines, le plus souvent à son compte. Sa mère, actuellement inactive, a parfois travaillé avec lui. Deniz a donc de faibles ressources familiales et appartient aux ménages de classes populaires à dominante petits indépendants, selon la nomenclature de la PCS ménage. Elle est la première de sa lignée à suivre des études supérieures et ses parents formulent de fortes ambitions scolaires pour leur fille aînée. Elle explique : « *Depuis petite je disais "moi, je veux devenir médecin, je veux devenir médecin, je veux devenir médecin" [...]. Donc, ils [ses parents] étaient contents bien évidemment. Mon père, il disait "moi, je suis venu en France, je n'avais rien et maintenant ma fille, elle va devenir médecin". C'était une fierté pour eux [ses parents]. J'ai à peine été acceptée en médecine que pour lui [son père], j'étais le docteur de la famille quoi* ». On peut analyser les fortes ambitions des familles immigrées à l'aune des résultats proposés notamment par Ichou et Oberti (2014) pour qui « *les fortes aspirations scolaires des familles immigrées ont une caractéristique qui les rend spécifiques [...] : elles sont faiblement influencées par les ressources familiales telle que le capital scolaire des parents* » ou encore par le rôle central de l'école dans les parcours des femmes de milieux populaires, à l'image des cinq filles de la famille Belhoumi dont l'année rappelle que « *le passeport de [son] émancipation, c'était la réussite scolaire* » (Beaud, 2018, p. 57).

Son orientation en médecine est en adéquation non seulement avec son passé scolaire : son capital scolaire plutôt élevé et son appétence pour les matières scientifiques découvertes au collège, mais encore avec son projet professionnel, murit de longue date : « *Vu que j'ai fait un bac S, la médecine c'était un peu la ligne droite, le seul chemin à suivre [...]. Moi, c'est vrai que j'étais fixée sur la médecine dès la troisième ou la quatrième, je crois. C'est vraiment au collège que j'ai eu une prof de SVT qui m'a fait adorer [insiste sur le "adorer"] les sciences de la vie et tout ça et dès cet instant-là je me suis dit c'est bon, je veux devenir médecin et j'ai poursuivi jusqu'en terminale. En terminale, on a fait nos vœux sur le site [...] on devait les classer par ordre de préférence. [...] en dernier on avait une pastille orange⁹ et c'était en fait un peu la roue de secours. [...] Moi, j'avais mis en pastille orange une licence de biologie* ».

Acceptée en médecine, elle connaît une expérience très difficile en lien avec la distance géographique entre son domicile et l'université dans laquelle elle est affectée et avec la distance sociale qui la sépare des étudiants de la formation : « *Je me suis inscrite, je suis arrivée à la fac, c'est un environnement que je ne connais pas. Je ne connais personne. Les gens, ils étaient vraiment en mode : "compétition, compétition"* ». Elle raconte, avec un comique cynique, comment elle s'est retrouvée affectée dans une université à l'opposé de chez elle (alors qu'il y en a une juste à côté de son domicile) et l'épuisement associé au trajet :

« *C'était vraiment horrible. Je me souviens, j'arrivais à la fac 30 minutes avant le début du cours et ces 30 minutes là, j'essayais de dormir dans un coin, dans le bâtiment, à côté des escaliers, quelque part quoi et je me rendormais. 30 minutes pour moi, c'était 30 minutes. Quand je rentrais chez moi, c'était pareil [...] je me tapais pareil, 2 heures, 2h30 de transport. Si je finissais à 18 heures, le plus tôt que je rentrais, c'est 20 heures. Après, le temps que je rentre, que je me douche, que je mange et que je m'y mette à bosser pour me réveiller à 5 heures du matin le lendemain, je n'y arrivais plus. Au début, je bossais jusqu'à des minuits, une heure du matin, mais au bout d'une semaine, j'étais à des trois heures de sommeil. Je n'y arrivais plus* ».

Cette mise à l'écart se manifeste aussi dans les ressources économiques et matérielles qui lui manquent pour rester dans la compétition : « *En fait, il y avait des étudiants qui faisaient les prépas, ils vendaient les cours* ». Cette double distance sociale et géographique la met en grandes difficultés. Consciente de son risque d'échec, Deniz s'est tout de même présentée aux examens de mi-semester, faisant preuve de sa bonne volonté

⁹ Deniz confond sans doute pastille orange et pastille verte. Sous APB, il fallait faire des vœux dans des licences dites pastille verte, c'est-à-dire qui une licence possède une capacité suffisante pour intégrer tous les candidats de l'académie qui le souhaitent, dans laquelle l'inscription était donc garantie.

scolaire : « *Je sais que je ne vais pas les réussir, mais autant le faire quoi* ». Après son échec aux examens, elle entre dans une période dépressive : « *Parce que c'était mon rêve de devenir médecin. D'échouer, comme ça, c'était un gros échec dans ma vie. Je ne sortais pas de chez moi.* ».

Cette phase ne dure pas, elle révise ses ambitions et mûrit progressivement un autre projet : « *Je me disais si je ne fais pas de la médecine, je ferai de l'enseignement, je voulais enseigner l'SVT. Et pour ça, je devais faire une licence de bio. Et en fait, après mon échec en médecine, en fait j'avais complètement perdu espoir, je me disais je ne vais pas être prise en licence de bio, je vais mettre des BTS, BTS analyses biomédicales...* ». Forte de cet élan retrouvé, elle entame les démarches de réorientations dès janvier 2018, mais Deniz se retrouve finalement en attente sur tous les vœux qu'elle a formulés en phase principale. Elle raconte les nombreuses démarches effectuées pour tenter de vaincre la peur de se retrouver sans affectation : « *Et la licence en bio, j'étais tout le temps en attente : en attente, en attente, en attente. Ça commençait à faire long, ça me saoulait, je me suis rendue sur place encore une fois à la fac, j'ai trouvé la responsable, je suis allée dans son bureau, je lui ai dit : "écoutez, j'ai fait un vœu en bio ici et ça fait des mois que je suis en liste d'attente, quand est ce que je vais avoir enfin une réponse ? Je n'ai pas envie de me retrouver encore une fois sans rien". J'avais vraiment cette peur de me retrouver sans rien. Et après, elle m'a dit, vous savez vous êtes en phase de réorientation, vous sortez de fac et en plus vous n'étiez pas à Paris 13, donc vous n'êtes pas du tout prioritaire* ».

Faisant directement l'expérience de la pénalité imposée aux candidats en réorientation, elle doit faire des vœux en phase complémentaire de Parcoursup. De nouveau désespérée mais bien déterminée à rejoindre une formation, c'est en échangeant avec une amie, enseignante de premier cycle, qu'elle découvre que les sciences de l'éducation, et la sociologie, peuvent l'amener aux métiers de l'enseignement via le master MEEF (Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation).

« Elle m'a dit : "écoute, moi j'ai fait une licence en sciences de l'éducation" ; elle m'a fait : "tu peux faire ça". Et je lui ai dit : ok. Elle m'a dit : "en plus toi, je suis sûre que tu vas réussir et tout". J'ai dit ok, je prends note. Après elle m'a dit : "tu sais, j'ai des copines, elles n'ont pas fait la licence en sciences de l'éducation, elles ont fait socio et en master, on s'est retrouvées avec des étudiantes de socio. Donc avec une autre licence, tu peux quand même faire le master MEEF". Je ne savais pas ça. Je pensais que c'était une ligne droite : tu fais une licence en socio, tu atterris en master en lien avec la socio, je ne savais pas qu'on pouvait bifurquer après la licence. C'est elle qui m'a vraiment parlé de ça. Je prends note. Après, y a eu la deuxième phase, la deuxième session pour les vœux. J'étais toujours en attente. Y avait la phase complémentaire, où y avait une liste de tous les trucs où il y avait encore de la place. Et là je vois droit, droit, droit, je ne voulais pas faire de droit, je descends dans la liste et plus je descends je vois droit, droit économique, droit je ne sais quoi. J'étais en mode : je ne vais pas finir avocate quand même, après la médecine [rires] Je ne vais pas subir encore une fois... Et après, je descends, je descends, et en fait tout en bas, je vois socio. Ah socio. J'ai cliqué dessus. Je ne connaissais pas la socio, vraiment je ne savais pas du tout ce que c'était. Je me suis inscrite en socio, parce que ma copine, elle m'a dit que même après une licence de socio, on peut faire ça. J'avais postulé aussi en sciences de l'éducation en 2ème phase. Et ça, j'étais en liste d'attente, je n'ai jamais eu de réponse. Et après, j'ai attendu, jusqu'en septembre, le temps d'avoir une réponse des licences dans lesquelles j'avais fait des vœux et la socio, bah, j'ai été direct acceptée et je me suis dit "bon bah on va pas se retrouver sans rien". »

Elle candidate donc en phase complémentaire en licence de sociologie dans l'université étudiée sans savoir de quoi il s'agit, pour « *ne pas se retrouver sans rien* ». Elle a actuellement validé sa licence, déclare que « *franchement, ouais, ça s'est bien passé* ». Elle vient d'être acceptée en master MEEF sciences économiques et sociales (SES) espérant ainsi devenir enseignante de SES au lycée. Autrement dit, si elle vit comme un échec le fait d'avoir raté médecine, sa réorientation est finalement un succès :

« À ma grande surprise, j'ai passé la meilleure année universitaire, en comparaison à celle de médecine [...] En socio, c'est plus littéraire, donc ça n'a rien avoir et même au niveau de l'apprentissage, ça n'avait rien avoir parce qu'en médecine, c'était du par cœur mot pour mot alors que là on n'est pas amené à apprendre mot pour mot ce que l'enseignant nous dit. Le plus important, c'est de comprendre l'idée. [...] j'avais déjà acquis un rythme, assez dense. Donc j'ai été plus à l'aise, au début j'ai même trouvé ça facile [...] Quand je regardais les gens dans la salle, je voyais des gens

qui se parlaient entre eux, qui rigolaient, l'ambiance était beaucoup plus cool. Ah, enfin des gens qui sourient, qui parlent, qui interagissent ! [...] Ici, en plein cours, on pouvait poser nos questions à l'enseignant, l'enseignant il répondait, il prenait tout le temps, si y avait un point pas clair, il revenait dessus, ils posaient la question pour savoir si c'était clair ».

Les réorientations permettent ainsi aux étudiants des classes populaires stables de connaître un « *sursaut et une nouvelle dynamique* » (Cayouette-Remblière, 2016, p. 253), de procéder à un réajustement de leurs ambitions en se tournant vers l'université, souvent vers ses filières LSHS, qui joue le rôle « *d'espace tampon, de régulation des flux successifs de bacheliers dans le sens d'un maintien des hiérarchies sociales et scolaires* » (Bodin & Millet, 2011b, p. 65). Les bifurcations doivent ainsi être analysées comme des « *réajustements qui se font non seulement du haut vers le bas – l'université a donc un rôle de modérateur des choix et des désirs étudiants –, mais aussi de façon douce et progressive, par niveaux successifs* » (Ibid., p. 72).

Conclusion

Pour conclure, transposer à l'ensemble des formations avec parfois un nombre de candidatures très important, des procédures qui s'appliquaient à des formations très sélectives de l'enseignement supérieur (CPGE ou Grand établissement – Darmon, 2012 ; Barraud de Lagerie & Tenret, 2020) a supposé une standardisation telle que certains profils (les étudiants en réorientation en faisant partie), difficiles à standardiser, se trouvent pénalisés par la procédure Parcoursup, au sein de l'établissement considéré, mais aussi au niveau national (Cour des comptes, 2020). Le cas des candidats en réorientation (dont les chances de réussite sont meilleures que les autres) révèle les dysfonctionnements de la plateforme et du nouveau système d'affectation qui a été pensé pour trier les bacheliers sur la base de l'anticipation de leurs chances de réussite dans les formations selon une logique adéquationniste. Conscients de ces limites, les pouvoirs publics cherchent à ajuster la procédure pour ces étudiants en introduisant des pièces supplémentaires pour leurs dossiers, comme la fiche de suivi Parcoursup (pour ceux qui ont bénéficié d'un accompagnement par les services d'orientation). Toutefois, ces ajustements restent insuffisants à corriger les inégalités de chances de s'inscrire dans l'enseignement supérieur. Encore en 2022, les candidats aux parcours non-linéaires demeurent beaucoup plus nombreux à ne recevoir aucune proposition que les néo-bacheliers (Comité éthique et scientifique Parcoursup, 2023, p. 32).

Bibliographie

- Barraud de Lagerie, P. & Tenret, É. (2020). Sélection à l'université. Orchestration et arrangements du *Boléro* de Dauphine. *L'Année sociologique*, 70, 365-394.
- Beaud, S. (2020). *La France des Belhoumi. Portraits de famille (1977-2017)*. Paris : La Découverte.
- Bodin, R. & Millet, M. (2011a). L'université, un espace de régulation. L'« abandon » dans les premiers cycles à l'aune de la socialisation universitaire. *Sociologie*, 3(2), 225-242.
- Bodin, R. & Millet, M. (2011b). La question de l'« abandon » et des inégalités dans les premiers cycles à l'université. *Savoir/Agir*, 3(17), 65-73.
- Bodin, R. & Orange, S. (2019). La gestion des risques scolaires. « Avec Parcoursup, je ne serais peut-être pas là ». *Sociologie*, 10(2), 217-224.
- Bugeja-Bloch, F., Couto, M.-P. & Frouillou, F. (2021). Les effets de Parcoursup sur les orientations universitaires des femmes de milieux populaires. Dans S. Beaud et M. Millet (eds), *L'université pour quoi faire ?* Paris : PUF.
- Cayouette-Remblière, J. (2016). *L'école qui classe. 530 élèves du primaire au bac*. Paris : PUF.

- Couto, M.-P. (2023). Les réorientations dans l'enseignement supérieur. Profils des étudiants et cohérence des parcours. Dans F. Belghith, M.-P. Couto et O. Rey, *Être étudiant avant et pendant la crise sanitaire. Enquête Conditions de vie 2020, OVE*. Paris, La Documentation française, coll. « Études et recherche ».
- Couto, M.-P. & Valarcher, M. (2022). La motivation au pied de la lettre. Construction et expression des aspirations scolaire sur Parcoursup. *L'Orientation scolaire et professionnelle*, 51(1), 41-75.
- Cour des comptes (2020). *Un premier bilan de l'accès à l'enseignement supérieur dans le cadre de la loi Orientation et Réussite des Étudiants*. Rapport, février.
- Darmon, M. (2012). Sélectionner, élire, prédire. Le recrutement des classes préparatoires. *Sociétés contemporaines*, 2(86), 5-29.
- Duru-Bellat, M. & Kieffer, A. (2008). Du baccalauréat à l'enseignement supérieur en France : déplacement et recomposition des inégalités. *Population*, 63(1), 123-157.
- Frouillou, L. Pin, C. & van Zanten, A. (2020). Les plateformes APB et Parcoursup au service de l'égalité des chances ? L'évolution des procédures et des normes d'accès à l'enseignement supérieur en France. *L'Année sociologique*, 70, 337-363.
- Ichou, M. & Oberti, M. (2014). Le rapport à l'école des familles déclarant une origine immigrée : enquête dans quatre lycées de la banlieue populaire. *Population*, 69(4), 617-658.
- IGÉSR (2020). *La réorientation dans l'enseignement supérieur*. Rapport à madame la ministre de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de l'Innovation.
- Maunaye, E., Muniglia, V., Potin, É. & Rothé, C. (2019). Le domicile familial comme ressource ? Expériences de recohobitation dans les transitions vers l'âge adulte. *Revue française des affaires sociales*, 143-166.
- Orange, S. (2010). Le choix du BTS. Entre construction et encadrement des aspirations des bacheliers d'origine populaire. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 183(3), 32-47.
- Stevens, M. L. (2007). *Creating a Class. College Admissions and the Education of Elites*. Cambridge, London : Harvard University Press.
- Vallot, P. (2016). Petits-enfants d'immigrés face aux études longues : Un rapport au système scolaire socialement et historiquement situé. *Revue française de sociologie*, 57, 241-268.
- Van de Velde, C. (2008). *Devenir adulte. Sociologie comparée de la jeunesse en Europe*. Paris : Presses universitaires de France.

Depuis une dizaine d'années, une série de réformes, visant à accroître la réussite des étudiants, redessine le paysage de l'enseignement supérieur français. De manière plus récente, des transformations sont également à l'œuvre dans l'enseignement secondaire, avec notamment la réforme du baccalauréat général, qui abandonne la logique des séries pour adopter celles de spécialités, dont la combinaison résulte du choix des élèves. Trois logiques sous-tendent ces changements : individualisation des parcours, canalisation des aspirations d'orientation, renforcement des mécanismes de sélection. Les travaux présentés dans cet ouvrage explorent les conséquences de ces réformes, et dressent un bilan dans lequel le système d'enseignement supérieur français apparaît comme de plus en plus segmenté.

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 MESRI (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