



HAL
open science

Parcours et expériences en formation initiale : quel(s) impact(s) sur l'insertion ?

Thomas Couppié, Dominique Épiphane, Olivier Joseph, Elsa Personnaz

► To cite this version:

Thomas Couppié, Dominique Épiphane, Olivier Joseph, Elsa Personnaz. Parcours et expériences en formation initiale : quel(s) impact(s) sur l'insertion ?. Céreq, 130 p., 2024, Céreq Etudes n° 26, 978-2-11-172458-7. halshs-04892112

HAL Id: halshs-04892112

<https://shs.hal.science/halshs-04892112v1>

Submitted on 16 Jan 2025

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

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



Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial 4.0 International License



RÉPUBLIQUE
FRANÇAISE

*Liberté
Égalité
Fraternité*

Céreq ÉCHANGES

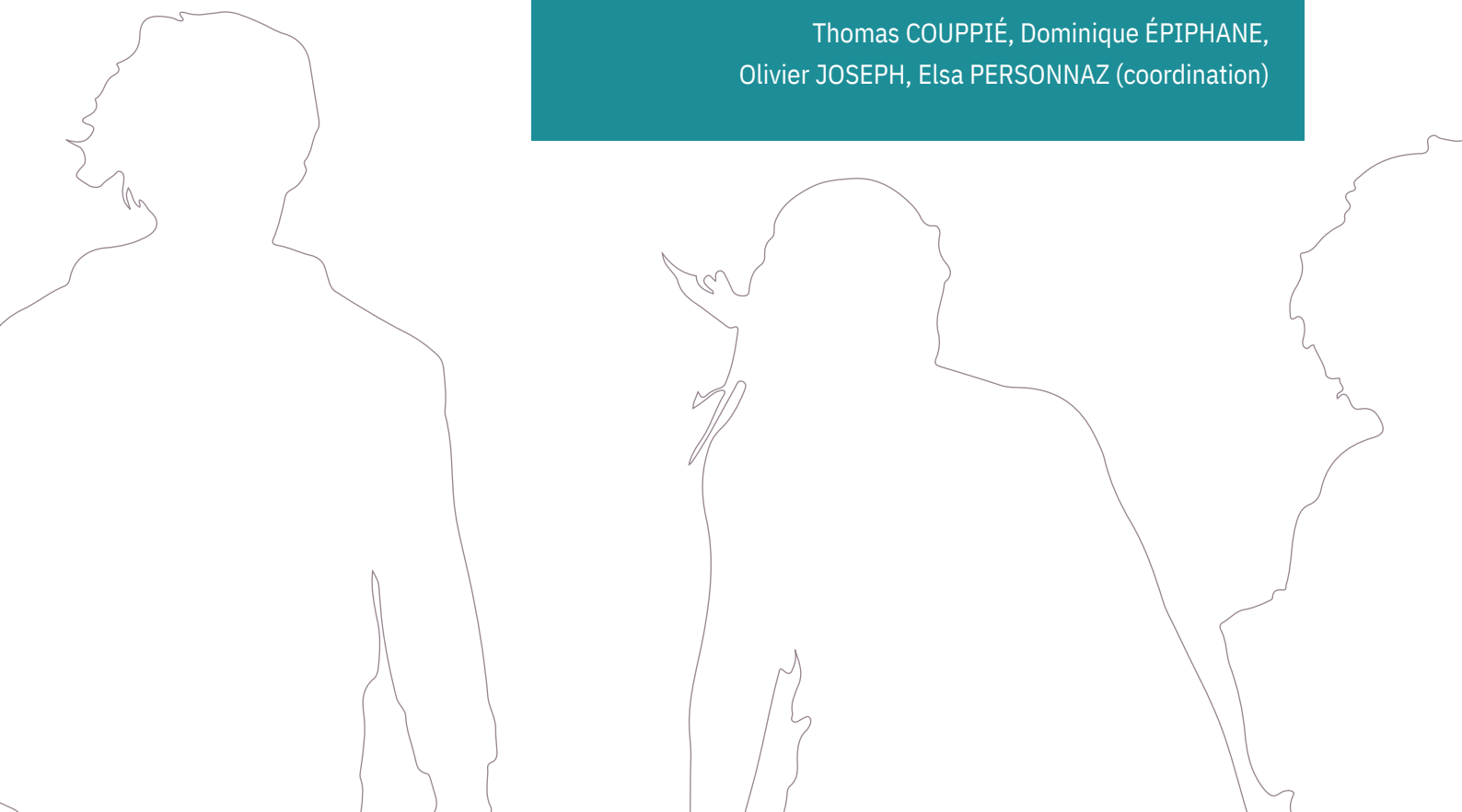
26
2024

Parcours et expériences
en formation initiale :
quel(s) impact(s)
sur l'insertion ?

Exploitations de l'enquête 2020
auprès de la Génération 2017

TOME 3

Thomas COUPPIÉ, Dominique ÉPIPHANE,
Olivier JOSEPH, Elsa PERSONNAZ (coordination)



Céreq ÉCHANGES

26
2024

Parcours et expériences
en formation initiale :
quel(s) impact(s)
sur l'insertion ?

Exploitations de l'enquête 2020
auprès de la Génération 2017

TOME 3

Thomas COUPPIÉ, Dominique ÉPIPHANE,
Olivier JOSEPH, Elsa PERSONNAZ (coordination)

Sommaire

Introduction	5
Que sont devenus les élèves issus des dispositifs Ulis et Segpa ? Un éclairage sur deux volets de la « difficulté scolaire » à travers Génération 2017	7
<i>Hélène Buisson-Fenet, Valérie Fontanieu et Lisa Marx</i>	
Les bacheliers technologiques en gestion : évolutions des publics et des parcours dans le système éducatif et à l'insertion	23
<i>Philippe Lemistre et Benjamin Saccomanno</i>	
Bacheliers professionnels et poursuite d'études : du « bon » usage du temps dans la transition vers l'emploi	35
<i>Arnaud Dupray et Stéphanie Moullet</i>	
Les diplômés en STAPS au regard des autres diplômés de l'enseignement supérieur : quelques singularités remarquables, des études à l'emploi	49
<i>Sandrine Knobé, Anne Benoit et Lilian Pichot</i>	
Avant la réforme de la formation en alternance, comment les jeunes profitent-ils de ces dispositifs dans l'enseignement supérieur ?	67
<i>Benoît Cart, Marie-Hélène Toutin et Lola Lercari</i>	
L'épanouissement au travail à l'épreuve des expérimentations en cours d'études	83
<i>Élise Tenret et Élise Verley</i>	
Interrompre temporairement ses études : diversité des pratiques, des publics et effets sur l'insertion	95
<i>Fanette Merlin et Alexie Robert</i>	
Les séjours à l'étranger en cours d'études : une portée sur l'insertion qui dépend de ses caractéristiques	113
<i>Arnaud Dupray</i>	

Introduction

Ce Céreq Échanges, intitulé *Parcours et expériences en formation initiale : quel(s) impact(s) sur l'insertion ?* constitue le troisième volume réunissant des études menées à partir de l'enquête de 2020 auprès de la Génération 2017, dans le cadre du groupe d'exploitation mis en place par le Céreq entre 2022 et 2024.

Il rassemble huit études qui placent au cœur de leur sujet certains éléments, aspects ou expériences du parcours de formation initiale. Elles visent à dépasser les analyses standards se focalisant sur le plus haut niveau de diplôme atteint en formation initiale comme clé de lecture principale de l'insertion professionnelle des jeunes. Au contraire, elles tâchent de questionner les singularités des différents éléments constitutifs des parcours scolaires pour les mettre en perspective avec, d'une part, les spécificités des jeunes qui les auront vécues et, d'autre part, les conditions ultérieures de leur insertion professionnelle.

Ces études ont aussi en commun d'interroger des dispositifs ou des pratiques qui ont été, ou sont encore, au cœur des politiques publiques éducatives. Ainsi, leur objet fait écho plus ou moins directement à différentes réformes : réformes de la voie professionnelle dans l'enseignement secondaire (celle de 2009 sinon celle de 2024 trop récente pour être observée par Génération), des bacs technologiques dont celui en gestion (passé de STG à STMG depuis 2012), de l'ouverture formelle et organisée des parcours d'études aux périodes de césure par une circulaire de 2015, de la mise en place des unités localisées pour l'inclusion scolaire (Ulis) à partir de 2012, de la mise en place du dispositif unifié et élargi Erasmus+ de soutien à la mobilité des jeunes scolarisés à partir de 2014 par la Commission européenne, etc.

Plus largement, ces études tirent leur force du regard qu'elles portent sur des sujets peu, voire jamais, abordés dans le champ des relations formation-emploi. Avant de les présenter chacune dans son originalité, soulignons d'abord certaines lignes de clivage.

Première ligne, les aspects qu'elles abordent peuvent relever soit de l'institution scolaire et de l'organisation des différents cursus qu'elle propose (par exemple les dispositifs d'accueil des personnes handicapées ou en grande difficulté scolaire), soit de décisions ou pratiques à l'initiative des jeunes (par exemple effectuer un séjour à l'étranger au cours de ses études).

Deuxième ligne de clivage, certains de ces éléments et expériences sont inscrits dans le paysage éducatif depuis longtemps (à l'instar du baccalauréat technologique en gestion, toujours présent depuis 1968 malgré ses différentes mutations réglementaires) ; d'autres sont beaucoup plus récents, à l'instar des Ulis créés en 2012 pour faciliter la scolarisation en milieu ordinaire des jeunes handicapé-es.

Ainsi, Hélène Buisson-Fenet, Valérie Fontanieu et Lisa Marx s'intéressent aux jeunes qui avaient bénéficié en classe de troisième des dispositifs Ulis ou Segpa. Elles pointent leur spécificité sociodémographique, leur vulnérabilité scolaire antérieure, un horizon scolaire limité à l'enseignement professionnel court et des conditions d'insertion bien plus délicates que celles des jeunes passé-es par une troisième générale et mettent en exergue quelques évolutions observables comparées au profil et à la situation des jeunes de Génération 2010 passé-es en Segpa.

Philippe Lemistre et Benjamin Saccomanno étudient, quant à eux, la place des bachelier-es technologiques STMG parmi l'ensemble des bachelier-es sur les 25 dernières années, au travers des enquêtes auprès des Générations 1998 à 2017. Ils pointent que leurs effectifs sont en baisse, que leur profil évolue vers plus de mixité sociale et de genre. Ce diplôme permet aussi, dans la Génération la plus récente, des parcours post-bac plus longs conduisant plus d'un-e bachelier-e sur dix à un bac+5, tout en maintenant la mixité sociale aux plus hauts niveaux de diplôme.

Arnaud Dupray et Stéphanie Moullet, pour leur part, réinterrogent le rendement de la poursuite d'études après un bac pro et questionnent les écarts observés en 2016 entre bachelier-es professionnel-les de 2010 qui étaient sorti-es directement après leur bac et bachelier-es professionnel-les de 2010 qui s'étaient engagé-es dans des études supérieures à bac+2 ou +3 et sorti-es en 2013. Ils constatent que les premier-es, ayant accumulé en contrepartie davantage d'expérience (dans le travail mais également en dehors), avaient des conditions d'emploi proches des second-es, pourtant davantage diplômé-es, la seule différence notable portant sur le niveau de qualification des emplois qui restait plus favorable à ces dernier-es.

De leur côté, Sandrine Knobé, Anne Benoit et Lilian Pichot auscultent une filière de formation particulière à maints égards, la filière STAPS. Cette filière universitaire, attractive et en tension, accueille des jeunes qui doublent souvent leur diplôme de STAPS de diplômes sportifs et accumulent, plus fréquemment que dans les autres filières universitaires, des expériences préprofessionnelles. Bénéficiant de réseaux sociaux et professionnels ancrés dans les secteurs d'emploi visés, elles et ils s'insèrent plus facilement dans l'emploi, avec toutefois, un accès fortement limité au statut de cadre.

Benoit Cart, Lola Lercari et Marie-Hélène Toutin s'intéressent pour leur part aux jeunes formé-es par alternance au sein de la Génération 2017, c'est-à-dire avant la réforme de 2018. Certain-es ont bénéficié d'un contrat d'apprentissage, d'autres d'un contrat de professionnalisation. Les auteurs constatent que ces deux dispositifs n'occupent pas la même place dans le système de formation (et n'ont pas en conséquence les mêmes publics) mais qu'ils se rejoignent sur l'effet positif qu'ils procurent au moment de la phase d'insertion professionnelle.

Elise Tenret et Elise Verley proposent d'étudier l'épanouissement au travail des jeunes de la Génération et constatent que cet épanouissement dépend davantage des conditions d'emploi que du bagage socioéconomique ou scolaire des jeunes. Elles confrontent également leur sentiment d'épanouissement à la possibilité de diverses expériences vécues en cours d'études, telles qu'un apprentissage, une mobilité à l'étranger, une activité rémunérée pendant les études, une interruption des études, un stage rémunéré. Le lien global apparaît faible, mais il s'avère que les expériences les plus institutionnalisées et les plus professionnalisantes sont le plus fréquemment associées à un rapport positif au travail des jeunes.

Fanette Merlin et Alexie Robert ont choisi de se focaliser sur les interruptions temporaires d'études. Phénomène mal connu et mal mesuré en France, elles s'intéressent d'abord à la diversité des pratiques, à partir desquelles elles élaborent une typologie. Elles constatent que l'impact de ces suspensions d'études sur les trajectoires professionnelles varie beaucoup entre les types identifiés. À profil comparable, les interruptions « pour travailler » sont les seules à augmenter les chances de suivre la trajectoire d'insertion la plus favorable.

Enfin, Arnaud Dupray conclut cet ouvrage par une étude sur les jeunes ayant effectué un séjour à l'étranger pendant leurs études. Il montre l'hétérogénéité de ces expériences et analyse celles qui, *in fine*, seront les mieux valorisées sur le marché du travail (selon leur durée, le pays d'accueil et le fait d'y avoir ou non obtenu un diplôme, etc.).

Que sont devenus les élèves issus des dispositifs Ulis et Segpa ?

Un éclairage sur deux volets de la « difficulté scolaire » à travers Génération 2017

Hélène Buisson-Fenet*, Valérie Fontanieu** et Lisa Marx***

Introduction

En France, depuis les circulaires de 2013 qui instituent le droit des jeunes d'âge scolaire en situation de handicap à être inscrits dans leur établissement de secteur, l'inclusion scolaire s'est largement appuyée sur le développement du dispositif Ulis. Sur la base d'une notification de la commission des droits et de l'autonomie des personnes handicapées (CDAPH), cet aménagement consiste à extraire les élèves concernés de leur classe de référence pour les accueillir en groupe multiniveaux. En tant qu'enseignant-e spécialisé-e, le coordonnateur ou la coordinatrice Ulis les soutient dans le travail en autonomie demandé par les enseignants de la classe de référence, et plus largement les aide à développer les compétences disciplinaires attendues.

Les travaux de sciences sociales portant sur ce dispositif sont souvent qualitatifs et à petite échelle. La plupart portent sur l'expérience subjective de ces élèves en situation de handicap, qu'elle concerne la représentation de l'école (Chevallier, Courtinat-Camps & de Léonardis, 2015 ; Sentenac, Pacoricono & Godeau, 2016), le bien-être et la qualité de vie scolaire (Bacro *et al.*, 2017) ou la sociabilité dans un groupe de pairs, en référence aux problématiques de la sociologie de la jeunesse (Laïdi, 2023). D'autres, inscrites dans les sciences de l'éducation et la didactique des disciplines, insistent sur les pratiques enseignantes les plus à même de permettre l'accessibilité aux savoirs (Toullec-Théry & Pineau, 2015 ; Dupré, 2019 ; Granger, Toullec-Théry & Bourdon, 2022). D'autres s'intéressent plus largement aux modalités d'appropriation professionnelle des prescriptions liées à l'implantation d'une Ulis, soit dans la perspective d'une psychologie clinique du travail (Savournin *et al.*, 2019 ; Bourdon & Toullec-Théry, 2018), soit dans le cadre d'une ethnographie des organisations (Lansade, 2021).

D'un point de vue quantitatif, les données macro dont nous disposons à l'échelle nationale, regroupées pour l'essentiel dans la publication annuelle de la DEPP *Repères et références statistiques*, rendent compte avant tout du dénombrement d'élèves scolarisé-es avec l'appui d'un dispositif Ulis aux différents niveaux de scolarisation. Nous apprenons ainsi qu'à la rentrée 2023, les trois quarts des élèves en situation de handicap sont scolarisé-es en milieu ordinaire, dont 25 % en moyenne en Ulis – ce dispositif ayant vu ses effectifs augmenter au collège de plus de 10 % depuis 2012 (RERS¹, 2019), et encore de plus de 3 % dans l'enseignement secondaire cette dernière année (RERS, 2023), le nombre d'élèves en Ulis dans le second degré dépasse désormais leur nombre dans le premier degré.

Lors du passage au lycée, la segmentation est de plus en plus nette : à la rentrée 2017, 36 % des élèves en situation de handicap se trouvaient en voie professionnelle (RERS, 2018), c'est 50 % d'entre eux et elles à la rentrée 2021 (RERS, 2023). Dans le même intervalle, le lycée général et technologique ne s'est pas davantage ouvert au handicap et accueille toujours 11 % de ces élèves. L'allongement de leurs scolarités au-delà de l'enseignement obligatoire repose donc essentiellement et de plus en plus sur le lycée professionnel, pour lequel l'arrivée de ces élèves renouvelle la problématique de l'insertion professionnelle au premier niveau de qualification, puisque 24 % d'entre eux et elles préparent un CAP.

* Triangle, ENS Lyon.

** ENS Lyon.

*** Pacte, Sciences Po Grenoble.

¹ « Repères et références statistiques » (RERS), publication annuelle éditée la DEPP et le SIES.

Le dispositif Ulis suit et même dépasse cette progression : alors qu'en 2015 – date de son installation dans l'enseignement secondaire supérieur – les élèves Ulis concernaient moins de 0,56 % des formations professionnelles en lycée, leur part a doublé en 2022. Les lycéen·nes qui restent scolarisé·es en Ulis sont davantage atteint·es d'un ou de plusieurs troubles intellectuels ou cognitifs (14 %), d'un trouble du spectre de l'autisme ou de plusieurs troubles associés (9 %). Pour la plupart, ces élèves continuent un parcours étayé par une Ulis dès l'école élémentaire.

Autre dispositif scolaire établi de longue date, les sections d'enseignement général et professionnel adapté (Segpa) visent à la prise en charge de la grande difficulté scolaire. Les effectifs globaux d'élèves scolarisé·es en Segpa sont deux fois supérieurs à ceux des Ulis en collège : à la rentrée 2022, on compte 23 381 collégien·nes de 3^e en Segpa contre 11 675 en dispositif Ulis (RERS 2023). Génération 2017 regroupe les élèves ayant fréquenté une 3^e Ulis avec celles et ceux ayant fréquenté une Segpa, tandis que les enquêtes Génération antérieures identifiaient uniquement les élèves scolarisé·es en Segpa. Il s'agit donc de la première passation de l'enquête qui prend en compte les ex-collégien·nes en dispositif Ulis, avec celles et ceux de Segpa.

Après avoir dessiné le portrait social de ces jeunes (partie 1), nous précisons quels ont été leurs parcours de formation depuis le collège (partie 2). Dans une dernière partie, nous nous pencherons sur leur insertion professionnelle et leur situation d'emploi. Ce faisant, nous pourrions apprécier d'éventuelles différences de trajectoires au sein d'un groupe juvénile marqué par la similitude de ses origines socialement défavorisées, et dont le handicap accroît encore la vulnérabilité face à l'emploi².

1. La 3^e Ulis/Segpa concerne davantage des jeunes hommes d'origine et de conditions de vie modestes

Les données de Génération 2017, tout comme celles du RERS, montrent l'articulation entre la catégorie de sexe et les propriétés sociales des parcours juvéniles : si 58 % des jeunes issu·es de ménages à dominante ouvrière rejoignent la filière professionnelle dès la fin de la classe de troisième, les jeunes femmes de ce groupe sortent moins souvent de formation sans diplôme du secondaire que leurs homologues masculins et sont plus souvent titulaires d'un diplôme de l'enseignement supérieur. Mais à quel·les jeunes a-t-on affaire avec les sortant·es d'une 3^e Ulis/Segpa ?

1.1. Une surreprésentation masculine différenciée

En France, de moins en moins d'élèves sont de nationalité étrangère. C'est largement le cas des ancien·nes 3^e interrogé·es dans Génération 2017, puisque plus de 94 % d'entre eux et elles sont de nationalité française – avec une légère surreprésentation parmi celles et ceux qui ont suivi une 3^e générale. Le passage par la voie professionnelle ne distingue donc pas la nationalité, mais avant tout le sexe : toutes filières de baccalauréat et spécialités de CAP confondues, le lycée professionnel reste un monde plus masculin. Cette orientation sexuée est toutefois moins affirmée chez les ancien·nes 3^e Ulis que pour les ancien·nes 3^e Segpa, dans une institution scolaire où le handicap concerne moins les filles que les garçons, mais où les filles ont une probabilité plus grande de se retrouver en dispositif Ulis (39 % de filles) qu'en scolarité ordinaire (27 % de filles) (RERS, 2023, p.127).

² Seuls les sortant·es d'un niveau d'étude inférieur ou égal à bac+3 ayant été interrogés sur la classe de 3^e, nous ne considérons pas ceux qui ont un niveau supérieur dans notre analyse.

Tableau 1 • Caractéristiques sociodémographiques (âge, sexe, nationalité, un parent né à l'étranger)

	3 ^e générale	3 ^e Ulis/Segpa	3 ^e pro
Âge moyen à la sortie de la formation	21 ans	19 ans	19 ans
Part des hommes	49 %	55 %	61 %
Part des femmes	51 %	45 %	39 %
Nationalité française	96 %	94 %	95 %
Ont au moins un parent né à l'étranger	21 %	25 %	18 %

Lecture : les sortant-es de la génération 2017 étant passé-es par une 3^e générale ont en moyenne 21 ans.

Champ : jeunes sorti-es en 2017 du système scolaire, ayant un niveau d'étude inférieur ou égal à bac+3.

Source : Céreq, enquête 2020 auprès de la Génération 2017.

Qu'ils ou elles aient transité par un dispositif Ulis en 3^e ou par une classe Segpa, les élèves sortent par ailleurs plus tôt du système de formation – en moyenne à 18,9 ans contre 20,7 ans pour les élèves passé-es par la 3^e générale et 19,3 ans pour celles et ceux passé-es par une 3^e professionnelle. L'observation peut paraître contre-intuitive si l'on postule que le handicap à l'école s'assortit plus fréquemment d'un risque de redoublement plus élevé, qui retarde d'autant l'âge moyen de sortie de formation. Mais c'est sans compter sur les abandons précoces de formation, qui peuvent *a contrario* rajeunir, par définition, cet âge moyen de sortie.

Moins masculins que leurs homologues de 3^e professionnelle, mais plus jeunes en sortie de formation, les Ulis/Segpa relèvent-ils et elles pour autant des mêmes origines sociales ?

1.2. Des parents peu qualifiés plus souvent nés à l'étranger, des mères plus souvent inactives

Si le pays de naissance ou la nationalité de l'individu ne distinguent guère les Ulis/Segpa de leurs homologues de 3^e générale, en revanche le calcul de l'indicateur « un parent au moins né à l'étranger » permet d'entrevoir une différence statistiquement significative entre les trois groupes. En effet près du quart des sortants passés par une Ulis/Segpa ont au moins un parent né à l'étranger, comparé à 21 % des sortants passés par la 3^e générale et 18 % par la 3^e professionnelle. Ces ancien-nés collégien-nés sont donc plus fréquemment issu-es du parcours migratoire d'au moins l'un de leurs parents.

Le calcul d'une « cote sociale »³ montre en outre que plus de la moitié ont des parents moins stabilisés dans l'emploi que celles et ceux passé-es par la 3^e professionnelle. Plus d'un-e sortant-e passé-e par une Ulis/Segpa sur deux provient d'un milieu défavorisé, comparé à 47 % des élèves passé-es par une 3^e professionnelle et 38 % de celles et ceux passé-es par une 3^e générale.

³ Classifiant les CSP de la mère et du père en favorisés (cadres), intermédiaires (agriculteurs, artisans/commerçants/chefs d'entreprise et techniciens) et défavorisés (employés et ouvriers) et retenant la situation la plus favorable entre le père et la mère. La catégorisation des agriculteurs et artisans en intermédiaires peut être sujette à discussion, car ces catégories recouvrent des situations très variées, mais c'est avant tout du côté des classes populaires que les résultats de l'analyse sont frappants.

Tableau 2 • Caractéristiques sociales et situation d'emploi des parents

<i>Sont passé-es par une :</i>	3^e générale	3^e Ulis/Segpa	3^e pro
Cote sociale « favorisée »	23 %	8 %	12 %
Cote sociale « défavorisée »	38 %	53 %	47 %
Père travaille à la fin des études de l'enfant	73 %	64 %	69 %
Mère travaille à la fin des études de l'enfant	72 %	52 %	66 %

Lecture : 23 % des sortant-es de la génération 2017 étant passé-es par une 3^e générale, ont au moins un parent cadre, 38 % un parent employé ou ouvrier, l'autre parent pouvant être aussi employé ou ouvrier ou pouvant ne pas avoir travaillé ou dont on « ne sait pas » la situation.

Champ : jeunes sorti-es en 2017 du système scolaire, ayant un niveau d'étude inférieur ou égal à bac+3.

Source : Céreq, enquête 2020 auprès de la Génération 2017.

Plus précisément : les parents des jeunes passé-es par une 3^e Ulis/Segpa ont des emplois moins stables et plus ancrés dans les classes populaires, avec une forte différenciation entre mères et pères. Ayant moins souvent un père en activité que les sortant-es de 3^e professionnelle (-4 points) et encore davantage que celles et ceux de 3^e générale (-8 points), la moitié des 3^e Ulis/Segpa a un père ouvrier, alors que ce n'est le cas que d'un peu plus du quart des 3^e générale. À l'inverse, les 3^e professionnelle (+3 points) ou 3^e générale (+13 points) ont plus souvent un père cadre. L'écart entre ces trois filières d'origine s'accroît encore davantage lorsqu'on considère la situation des mères, et confirme indirectement l'importance de la diplomation maternelle sur le parcours scolaire des enfants (Murat, 2009 ; Place & Vincent, 2009). La part des 3^e professionnelle avec une mère active est supérieure de 14 points, et celle des 3^e générale supérieure de 20 points à celle des 3^e Ulis/Segpa. Les mères de celles et ceux ayant suivi une 3^e Ulis/Segpa sont ainsi près de trois fois plus nombreuses que celles des 3^e professionnelle et quatre fois plus nombreuses que celles des 3^e générale à n'avoir jamais travaillé. En activité, elles sont enfin plus souvent ouvrières et moins souvent cadres. Les données du RERS 2023 permettent en outre de préciser que les collégien·nes en Segpa sont d'origine encore plus populaire que leurs homologues en dispositif Ulis. Les collégien·nes Ulis sont trois fois plus « d'origine très favorisée » que leurs homologues de Segpa (6,7 % contre 2,5 %)⁴ et moins souvent d'origine défavorisée (-8 points), avec un père plus souvent en activité (+5 points). En lycée, les élèves Ulis se distinguent surtout par la catégorie « inactive » du père, qui atteint le double (14 % contre 7 %) de la moyenne des lycéen·nes en formation générale et technologique.

1.3. Une domiciliation défavorisée, une décohabitation plus tardive

Mesurée par la catégorie socioprofessionnelle des parents, l'origine sociale défavorisée pénalise les jeunes dans leur parcours scolaire. Elle s'accompagne d'une domiciliation familiale dans des quartiers socialement ségrégués, puisque les élèves passé-es par une 3^e Ulis/Segpa sont bien plus nombreux à habiter dans un quartier prioritaire de la politique de la ville (QPV) à la fin des études que leurs pairs : 19 % des ancien·nes 3^e Ulis/Segpa sont dans cette situation, soit 7 points de plus que les ancien·es élèves de 3^e professionnelle et 10 points de plus que celles et ceux de 3^e générale. La situation d'habitat trois ans après la sortie de formation varie encore plus fortement : 71 % des élèves passé-es par une Ulis/Segpa résident toujours chez leurs parents, contre 57 % des ancien·nes 3^e pro et 43 % des ancien·nes 3^e générale. Inversement, les ancien·es élèves d'Ulis ou de Segpa ont moins de probabilités d'habiter seul·es ou en couple.

⁴ C'est le cas en moyenne de 21 % des collégien·nes.

Tableau 3 • Situation d'habitation

<i>Sont passé-es par une :</i>	3 ^e générale	3 ^e Ulis/Segpa	3 ^e pro
Résidence dans un QPV à la fin des études	10 %	19 %	12 %
Habite chez les parents à la date de l'enquête	43 %	71 %	57 %

Lecture : 9,6 % des sortant-es de la génération 2017 étant passé-es par une 3^e générale résident dans un QPV à la fin de leurs études.
 Champ : jeunes sorti-es en 2017 du système scolaire, ayant un niveau d'étude inférieur ou égal à bac+3.
 Source : Céreq, enquête 2020 auprès de la Génération 2017.

Cette distinction se maintient même si l'on tient compte de potentiels effets d'âge qui seraient dus à une sortie de formation tendancielle plus précoce des anciens élèves d'Ulis/Segpa. En comparant les élèves ayant plus de 18 ans au moment de la sortie de formation, on constate ainsi que plus de 67 % des sortant-es passé-es par une 3^e Ulis/Segpa résident toujours chez leurs parents à la date de l'enquête – soit 41 points de plus que leurs homologues de 3^e professionnelle.

1.4. Comparaison dans le temps entre les vagues d'enquête Génération G10, G13, G17

Au fil des trois enquêtes Génération successives, on constate plusieurs variations. Si l'âge moyen à la sortie de formation reste relativement stable autour de 18,5 à 19 ans, la part de filles augmente de 10 points – ce qui s'explique en partie par l'identification des élèves Ulis, plus féminisés que les Segpa, pris en compte lors de la dernière enquête.

Tableau 4 • Les élèves d'Ulis/Segpa au fil des enquêtes Génération : caractéristiques sociales

	3 ^e Segpa Génération 2010	3 ^e Segpa Génération 2013	3 ^e Ulis/Segpa Génération 2017
Âge moyen à la sortie	18,5 ans	19,0 ans	18,9 ans
Part de femmes	36 %	44 %	46 %
Part de mères au travail	46 %		52 %
Part résident chez les parents parmi les sortants de formation à +18 ans	63 %	58 %	70 %

Lecture : les sortant-es de la génération 2010 étant passé-es par une 3^e Segpa ont en moyenne 18,5 ans.
 Champ : jeunes sorti-es en 2010 et en 2013 du système scolaire, ayant un niveau d'étude inférieur à l'enseignement supérieur, jeunes sorti-es en 2017 du système scolaire, ayant un niveau d'étude inférieur ou égal à bac+3.
 Source : Céreq, enquêtes 2013 sur la Génération 2010, 2016 sur la Génération 2013, 2020 sur la Génération 2017, bases comparables.

Le même effet de structure, incluant des élèves handicapé.es, pourrait aussi expliquer que la part des ancien-es 3^e Ulis/Segpa qui résident avec leurs parents trois ans après leur sortie de formation croisse aussi. On s'explique difficilement en revanche que la proportion de jeunes dont la mère est en emploi augmente d'une enquête à l'autre – un constat contradictoire si l'on considère le plus faible taux d'emploi des mères d'élèves handicapés, dont rendent compte notamment les enquêtes de la Direction statistique de la santé et du social (Buisson & De La Rosa, 2020).

2. Un parcours scolaire difficile

2.1. Des redoublements plus fréquents, une orientation après la 3^e plus souvent subie

Les élèves en situation de handicap aidé-es par un dispositif Ulis au collège redoublent bien plus fréquemment que leurs homologues sans incapacités : les données RERS 2023 précisent qu'un quart d'entre elles et eux sont « à l'heure » à l'entrée en 6^e, quand c'est le cas de la moitié des élèves de Segpa. L'enquête Génération 2017 confirme rétrospectivement ce constat, puisque plus de 60 % des 3^e Ulis/Segpa ont redoublé avant l'entrée en 6^e. Tout se passe en revanche comme si ce redoublement précoce les protégeait (relativement) d'un second redoublement au collège, y compris au regard de leurs homologues de 3^e générale. À l'inverse, plus du quart des 3^e professionnelle ont connu des difficultés scolaires au collège.

Tableau 5 • Éléments caractéristiques du parcours de formation et niveau d'études atteint

<i>Sont passé-es par une :</i>	3 ^e générale	3 ^e Ulis/Segpa	3 ^e pro
Élèves ayant redoublé avant la 6 ^e	12 %	65 %	38 %
Élèves ayant redoublé au collège	14 %	9 %	27 %
Orientation majoritaire	62 % en LGT	75 % en CAP	61 % en bac pro
Orientation différente du 1 ^{er} vœu	18 %	34 %	24 %
Non diplômé	12 %	40 %	27 %
CAP/BEP, autres niveaux 3	9 %	48 %	28 %
Bac professionnel, autres niveaux 4	23 %	11 %	38 %
Bac général et technologique	22 %	0,6 %	1 %
Bac+2 et au-delà	34 %	0,3 %	6 %

Lecture : 64,6 % des sortant-es de la génération 2017 étant passé-es par une 3^e Ulis/Segpa ont redoublé avant la 6^e.

Champ : jeunes sorti-es en 2017 du système scolaire, ayant un niveau d'étude inférieur ou égal à bac+3.

Source : Céreq, enquête 2020 auprès de la Génération 2017.

Alors qu'ils et elles représentent une faible part des effectifs scolaires totaux (environ 5 % sur l'année de 3^e), les données RERS 2023 montrent en outre que les lycéen·nes Ulis constituent un tiers des effectifs de CAP, toutes mentions confondues. Génération 2017 confirme que cette situation est ancrée durablement, puisque près des trois quarts des 3^e Ulis/Segpa ont poursuivi en 1^e année de CAP, tandis que le bac professionnel a constitué la voie principale pour les 3^e professionnelle. Cette orientation paraît par ailleurs davantage subie pour les 3^e Ulis/Segpa, qui sont plus du tiers à ne pas avoir obtenu leur premier vœu. Or on sait combien l'orientation subie est vectrice de décrochage (Bell, 2021) : et de fait, plus de 40 % des Ulis/Segpa déclarent n'avoir pas été diplômé-es de leur formation, quand moins de 1 % annonce un baccalauréat général ou technologique. Ainsi, même orienté-es dans des formations de type CAP, une grande partie de ces élèves n'obtient pas le diplôme correspondant et sort du système scolaire sans titre. Alors que les principaux motifs cités pour expliquer l'arrêt des études sont semblables pour les trois groupes (souhait de travailler, lassitude des études, atteinte du niveau de diplôme souhaité), les ancien·es Ulis/Segpa citent plus souvent des raisons personnelles (incluant la santé), une insuffisance de résultats scolaires, l'échec à trouver un employeur ou encore l'absence de la formation souhaitée à proximité. À l'heure où les progrès de la lutte contre le *drop-out* dans le système éducatif français sont indéniables, les élèves Ulis/Segpa constituent donc sans doute le cœur des décrocheurs et décrocheuses.

2.2. Des spécialités de CAP moins diversifiées et moins qualifiantes

Lorsque la diplomation CAP est obtenue, la moitié des 3^e Ulis/Segpa a essentiellement été affectée dans trois spécialités : commerce-vente, cuisine, et services aux personnes – quand les deux autres filières de 3^e connaissent une diversité plus grande de spécialités, en particulier dans la coiffure-esthétique, la santé et la gestion où les élèves issus-es de 3^e Ulis/Segpa sont absents. Or certaines de ces spécialités (comme coiffure ou santé) affichent un taux d'emploi à 6 mois plus favorable que la moyenne (DEPP, 2023). Les anciennes 3^e Ulis/Segpa ont ainsi occupé des spécialités de CAP plus ségréguées et de moindre employabilité.

2.3. Comparaison dans le temps entre les vagues d'enquête Génération G10, G13, G17

Si ces parcours de formation rendent compte d'une orientation scolaire heurtée et d'une qualification de premier niveau difficile à obtenir, la succession des enquêtes Génération montre aussi une évolution que la réforme du bac professionnel, passé de quatre à trois ans en 2009, ne suffit sans doute pas à expliquer. Alors que le taux de redoublement ou la non-cohérence de l'orientation avec le premier vœu restent relativement stables, la part des non-diplômé-es baisse au fil du temps (de plus de 13 points en sept ans).

**Tableau 6 • Les élèves d'Ulis/Segpa au fil des enquêtes Génération :
poursuite de formation et diplomation**

	3 ^e Segpa Génération 2010	3 ^e Segpa Génération 2013	3 ^e Ulis/Segpa Génération 2017
Part poursuivant en bac pro après la 3 ^e	1 %	5,5 %	19 %
Plus haut diplôme : part des non-diplômés	54 %	45 %	40,5 %

Lecture : 1 % des sortant-es de la génération 2010 étant passé-es par une 3^e Segpa ont poursuivi en bac professionnel.

Champ : jeunes sorti-es en 2010 et en 2013 du système scolaire, ayant un niveau d'étude inférieur à l'enseignement supérieur, jeunes sorti-es en 2017 du système scolaire, ayant un niveau d'étude inférieur ou égal à bac+3.

Source : Céreq, enquêtes 2013 sur la Génération 2010, 2016 sur la Génération 2013, 2020 sur la Génération 2017, bases comparables.

En outre, la part de celles et ceux passé-es par une 3^e Segpa et surtout Ulis/Segpa poursuivant en bac pro a considérablement augmenté, passant de 1 % pour la génération 2010 à plus de 19 % pour la génération 2017. L'allongement des scolarités concerne donc au moins autant les élèves en situation de handicap que leurs homologues sans incapacités.

3. Une insertion professionnelle et une situation en emploi beaucoup plus incertaines

L'originalité des données des enquêtes Génération, par exemple en comparaison avec celles de la DEPP, réside en leur capacité à nous renseigner sur l'insertion professionnelle des jeunes. Dès lors, au-delà de l'accès à différentes filières de formation et à l'obtention ou non d'un diplôme, quelles sont les trajectoires des jeunes ayant fréquenté une classe de 3^e Ulis/Segpa comparées à celles de leurs pairs, quels types d'emploi atteignent-ils et elles, et quel est l'impact du type de 3^e fréquenté « toutes choses égales par ailleurs », au-delà notamment des effets de diplôme ?

3.1. Des trajectoires vers l'emploi plus erratiques...

Un premier constat concerne les plus grandes difficultés d'insertion professionnelle et les trajectoires semées d'embûches des élèves issus d'une 3^e Segpa ou Ulis. Ils sont ainsi plus de deux fois plus nombreuses et nombreux que leurs homologues de 3^e générale à se trouver au chômage trois années après leur sortie de formation (cf. annexe 2).

La comparaison des périodes en emploi et au chômage depuis la sortie de formation est également parlante : les 3^e Ulis/Segpa ont un nombre moyen de mois passés en emploi inférieur de plus d'un an à celui des 3^e générale.

Tableau 7 • Nombre moyen de mois en emploi et au chômage durant les 3 premières années qui suivent la sortie de formation, temps d'accès moyen au premier emploi

Nombre moyen de mois en emploi *	3 ^e générale	3 ^e Ulis/Segpa	3 ^e pro
Ensemble	27	15	24
Femmes	27	12	22
Hommes	27	16,5	25,5
Non diplômés	15	10	16
CAP/BEP	24,5	16,5	24
Bac pro	29	24	29
Nombre moyen de mois au chômage *			
Ensemble	8	19	12
Femmes	8	20	12,5
Hommes	8,5	18	12
Non diplômés	16	22	18
CAP/BEP	11	18	13
Bac pro	8	11	8
Temps d'accès moyen au premier emploi			
Ensemble	5	11	7
Femmes	5	11,5	8
Hommes	5	11	7
Non diplômés	12	16	13,5
CAP/BEP	7	10	7
Bac pro	5	4,5	5

* à la date de l'enquête.

Lecture : les sortant-es de la génération 2017 étant passé-es par une 3^e Ulis/Segpa ont en moyenne passé 15 mois en emploi et 19 mois au chômage à la date de l'enquête.

Champ : jeunes sorti-es en 2017 du système scolaire, ayant un niveau d'étude inférieur ou égal à bac+3.

Source : Céreq, enquête 2020 auprès de la Génération 2017.

Symétriquement, les non diplômé-es issu-es de 3^e Ulis/Segpa sont en moyenne six mois de plus au chômage que les 3^e générale. Ils et elles mettent aussi en moyenne six mois de plus à décrocher leur premier poste (soit 11 mois) que les 3^e professionnelle.

Ces différents écarts persistent même à niveau de diplôme égal – et en particulier pour les non diplômé-es et les CAP qui concentrent la grande majorité des élèves issu-es de 3^e Segpa ou Ulis. L'effet protecteur de la diplomation est donc moindre pour les 3^e Ulis/Segpa. On peut en effet considérer que les différents facteurs agissent de manière cumulative, et que le type de 3^e suivi est un élément précurseur des disparités jusqu'à l'emploi : les hommes ont plus de chances d'être en emploi que les femmes, ces chances augmentent avec le niveau de diplôme, avec la catégorie sociale des parents, le fait d'être passé-e par un apprentissage et par

l'absence de parent né à l'étranger. Mais à niveau de diplôme, type de formation, sexe, âge et situation socio-économique des parents donnés, les 3^e générale et 3^e professionnelle ont deux fois plus de chances d'être en emploi que les 3^e Ulis/Segpa (voir régression en annexe 3).

Tableau 8 • Typologie de trajectoires jusqu'à la date de l'enquête

Typologie de trajectoire	3 ^e générale	3 ^e Ulis/Segpa	3 ^e pro
Accès rapide et durable à l'EDI	25 %	8 %	19 %
Accès différé à l'EDI	15 %	9 %	13 %
Accès rapide et récurrent à l'EDD	20 %	17 %	21 %
Accès tardif à l'activité	7 %	7 %	7 %
Sortie de l'emploi vers le chômage	5 %	2 %	5 %
Sortie du marché du travail	3 %	3 %	4 %
Chômage persistant ou récurrent	12 %	36 %	22 %
Parcours durable hors du marché du travail	5 %	12 %	4 %
Parcours marqué par un retour en formation	8 %	6 %	5 %
Total	100 %	100 %	100 %

Lecture : 25 % des sortant·es de la génération 2017 étant passé·es par une 3^e générale ont connu un accès rapide et durable à l'emploi à durée indéterminée.

Champ : jeunes sorti·es en 2017 du système scolaire, ayant un niveau d'étude inférieur ou égal à bac+3.

Source : Céreq, enquête 2020 auprès de la Génération 2017.

Les trajectoires durant les 3 années qui suivent la sortie de formation, confirment des différences selon le type de 3^e suivie. Ainsi, tandis que l'accès rapide et durable à l'emploi à durée indéterminée concerne le quart des 3^e générale mais seulement 8 % des Ulis/Segpa, le chômage persistant et récurrent concerne trois fois plus ces derniers que leurs homologues issus de 3^e générale – le rapport étant de 4 pour 1 concernant les femmes. Cette différence entre jeunes se maintient même à niveau de diplôme égal et à caractéristiques sociodémographiques et scolaires données : les 3^e Ulis/Segpa ont ainsi deux fois plus de chance que les 3^e générale de connaître une trajectoire ponctuée de chômage (cf. annexe 3). Par ailleurs, ils sont bien plus nombreux à connaître un « parcours durable hors marché du travail », dans une proportion autant plus marquée pour les non diplômés. Au contraire, si le baccalauréat professionnel temporise le chômage ou l'instabilité dans l'emploi, il est moins protecteur pour les sortants de 3^e Ulis/Segpa.

3.2. ... pour un contrat de travail précaire et un niveau de salaire modeste

Au-delà des difficultés d'accès à l'emploi, la nature des emplois occupés varie également entre groupes. Cependant, les données nous permettent uniquement d'esquisser des tendances, puisque, comparés à 68 % des 3^e générale et 61 % des 3^e professionnelle, seuls 37 % des Ulis/Segpa sont en emploi et les effectifs de ce dernier groupe deviennent trop faibles (292 individus) pour une généralisation des résultats.

Tous niveaux de diplômes confondus, les anciens élèves de 3^e Ulis/Segpa en emploi 3 ans après leur sortie de formation ont des contrats de travail plus précaires : ils sont un peu moins fréquemment en CDI (56 % contre 64 % pour les 3^e générale), mais travaillent plus fréquemment en contrat aidé ou en intérim. Toutefois, si l'on ôte la part importante de non diplômé·es parmi les 3^e Ulis/Segpa, ceux-ci semblent accéder un peu plus fréquemment à l'emploi stable, mais aussi aux contrats aidés. Ils sont également moins bien payés que ceux et celles passé·es par une 3^e générale et une 3^e professionnelle (cf. annexe 6) : leur salaire net moyen est systématiquement le plus faible, encore davantage pour les non diplômé·es (1 086 euros). Enfin, cette

différence entre groupes se retrouve aussi dans la PCS à la date de l'enquête (cf. annexe 5) : si plus du tiers des ancien-nés élèves de 3^e générale⁵ relèvent des professions intermédiaires, ce n'est le cas que de 8 % des Ulis/Segpa, dont la moitié en emploi a un statut d'ouvrier. Ces effets se maintiennent si on tient constantes les autres caractéristiques (cf. annexe 3) : les jeunes passé-es par une 3^e Ulis/Segpa ont près de deux fois plus de chance d'être ouvrier-e que leurs homologues de 3^e générale – mais il n'y a pas de différence significative avec les ancien-nés élèves de 3^e professionnelle.

3.3. Comparaison dans le temps entre les vagues d'enquête Génération G10, G13, G17

D'une vague d'enquête à l'autre, l'entrée dans la vie active de l'ensemble des jeunes s'améliore, en témoigne la baisse de la part d'entre eux au chômage durable ou récurrent ; mais cette évolution positive concerne surtout les élèves passé-es par une 3^e générale, ce qui creuse l'inégalité avec les ancien-nés élèves de 3^e Ulis/Segpa : au fil des trois générations, les chances d'emploi sont toujours *a minima* 2,4 fois plus élevées pour les premiers.

Le module handicap de l'Agefiph n'est mentionné en tant que tel pour G13 mais il y a des questions similaires pour G10 et pour G17 sur l'état de santé et la nature du handicap. À cet égard, il y a une tendance à l'élévation du sentiment de discrimination : le ressenti lié à l'état de santé/à la présence-nature d'un handicap augmente entre G10 et G13, mais il concerne uniquement les ancien-nés 3^e Segpa et pas Ulis de fait... En revanche dans G17, cette augmentation place les ancien-nés 3^e Ulis/Segpa au-dessus des ancien-nés 3^e générale – mais en-dessous des ancien-nés 3^e professionnelle.

Conclusion

En agrégeant les jeunes passé-es par un dispositif Ulis avec les ancien-es élèves de Segpa, Génération 2017 permet d'intégrer le « handicap » à l'analyse des trajectoires juvéniles vers l'emploi. Ce faisant, l'enquête participe à consolider ce que la thèse récente de C. Bouchet (2022) nomme le « dialogue inabouti entre la sociologie générale et la littérature sur le handicap » : les inégalités de trajectoire scolaire et de mobilité sociale s'éclairent en partie des difficultés que fait peser un trouble de santé suffisamment important et irréversible pour être notifié et accompagné par le dispositif majeur au regard duquel l'Éducation nationale construit son « école inclusive ».

Or le caractère erratique des parcours de formation, les difficultés d'insertion et la précarité de la situation d'emploi ne caractérisent pas des groupes juvéniles qui se distingueraient uniquement par leur handicap : « il se trouve » que ces jeunes sont plus souvent des garçons, ont plus souvent un parent né à l'étranger, un père inactif et une mère au foyer, et qu'ils sont bien plus nombreux à habiter dans un quartier prioritaire de la politique de la ville à la fin des études, en particulier à demeurer dans le foyer parental. Il se trouve aussi qu'ils connaissent dans leur parcours des difficultés scolaires telles que le lycée général leur est quasiment interdit – alors même que l'affectation en Ulis est sensée leur permettre de compenser la faiblesse de leurs performances. Autrement dit, le handicap médical se corrèle au « handicap social » pour dresser le portrait d'une jeunesse majoritairement masculine, dont la précarité à l'âge adulte n'a d'égal que la vulnérabilité sociale, médicale et scolaire originelle.

La comparaison entre les trois types de 3^e nous a permis d'entrevoir des différences fines entre les sous-groupes juvéniles d'origine populaire, les Ulis/Segpa se rangeant davantage dans la configuration « élite ouvrière » à dominante immigrée, que leurs homologues issus de 3^e professionnelle, relevant davantage du « pôle cité »⁶. À cette heure, il manque encore à une analyse quantitative des trajectoires des élèves Ulis

⁵ On rappellera qu'il s'agit uniquement d'individus ayant au plus obtenu un bac+3.

⁶ Nous renvoyons ici à la classification proposée par J. Cayouette-Remblière (2015) : la configuration « élite ouvrière » regroupe les positions sociales pour lesquelles le père est ouvrier qualifié, agent de maîtrise, technicien ou artisan du secteur privé ; la mère est sans emploi ou salariée d'exécution ; le nombre d'enfants est supérieur à trois (famille nombreuse), le couple est stable, le prénom du jeune est souvent étranger. Le « pôle cité » désigne quant à lui des familles immigrées, avec un père salarié d'exécution du secteur privé sujet au chômage, une mère sans emploi, une famille nombreuse, un couple stable, établi en cité urbaine ou périphérique, avec un jeune de prénom étranger.

d'être d'une part complétée par des données de parcours par spécialité de CAP, d'autre part mise en perspective avec l'étude longitudinale d'autres catégories d'élèves identifiés par leur handicap – notamment les élèves disposant d'un projet personnalisé de scolarisation, mais non orientés en Ulis. Par-delà les inégalités verticales entre types de 3^e fréquentée, un tel complément d'enquête pourrait préciser les inégalités horizontales entre formations professionnelles de premier niveau de qualification, et sans doute mieux éclairer le profil des décrocheurs « résiduels » que les politiques sociales et les politiques d'insertion peinent encore à atteindre.

Bibliographie

- Bell, L. (2021). Climat du lycée et risque de décrochage scolaire : le cas des élèves en orientation contrainte. *Revue française de pédagogie*, 211, 49-61.
- Bouchet, C. (2022). *Handicap et destinées sociales. Une enquête par méthodes mixtes*. Thèse soutenue à Sciences Po Paris, sous la direction de A. Revillard et P. Coulangeon.
- Bourdon, P. & Toullec-Théry, M. (2018). Analyse des effets du dispositif de scolarisation inclusive au lycée polyvalent Les Bourdonnières à Nantes. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 74(2), 239-258.
- Chevallier, E., Courtinat-Camps, A. & de Léonardis, M. (2015). Estime de soi chez des élèves scolarisés en classe d'inclusion scolaire (CLIS). *Neuropsychiatrie de l'Enfance et de l'Adolescence*, 63(2), 76-83.
- Bacro, F., Guimard, P., Florin, A., Ferrière, S. & Gaudonville, T. (2017). Bien-être perçu, performances scolaires et qualité de vie des enfants à l'école et au collège : étude longitudinale. *Enfance*, 1(1), 61-80.
- Cayouette-Remblière, J. (2015). De l'hétérogénéité des classes populaires (et de ce que l'on peut en faire). *Sociologie*, 4(6), 377-400.
- Buisson, G. & De La Rosa, G. (2020). Parents d'enfant handicapé : davantage de familles monoparentales, une situation moins favorable sur le marché du travail et des niveaux de vie plus faibles. *DREES, Études et résultats*, 1169.
- Direction de l'Évaluation, de la Prospective et de la Performance. (2018, 2019, 2023). *Repères et références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche*.
- Granger, N., Toullec-Théry, M. & Bourdon, P. (2022). Les enseignants personnes-ressources au Québec et en France : quels rôles dans une école inclusive ? *La nouvelle revue - Éducation et société inclusives*, 96(2), 177-203.
- Laïli, L. (2023). « Autrement adolescents » : sociabilités juvéniles de collégiens en dispositif Ulis. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation. Université Paris Cité.
- Lansade, G. (2021). Dans les coulisses de l'inclusion scolaire. D'une inclusion sans condition à une inclusion différenciée. *La nouvelle revue - Éducation et société inclusives*, 89-90(2), 47-63.
- Murat, F. (2009). Le retard scolaire en fonction du milieu parental : l'influence des compétences des parents. *Économie et Statistique*, 424-425, 103-124.
- Place, D. & Vincent, B. (2009). L'influence des caractéristiques sociodémographiques sur les diplômes et les compétences. *Économie et Statistique*, 424-425, 125-147.
- Toullec-Théry, M. & Pineau, V. (2015). Inclusion en cours d'histoire dans une classe de 5^e de collège : une étude de cas. *Éducation & didactique*, 9(1), 33-55.

Savournin, F., Brossais, E., Chevallier-Rodrigues, É., Courtinat-Camps, A. & de Léonardis, M. (2019). L'implantation d'un dispositif d'inclusion en collège : appropriation singulière dans un cadre collectif. *La nouvelle revue - Éducation et société inclusives*, 85(1), 53-69.

Sentenac, M., Pacoricona, D, Godeau, E. (2016). Comment les élèves handicapés perçoivent-ils le collège ? *Agora Débats/Jeunesses, Hors série*(4), 79-94.

Annexes

Annexe 1 • Répartition des effectifs selon le genre et le diplôme dans les différentes filières de 3^e

Effectifs (et pourcentages)	3 ^e générale	3 ^e Ulis/Segpa	3 ^e pro
Ensemble	14 032 (100 %)	772 (100 %)	1 455 (100 %)
Femmes	7 089 (51 %)	350 (45 %)	570 (39 %)
Hommes	6 944 (49 %)	422 (55 %)	885 (61 %)
Non diplômés	1 716 (12 %)	312 (40 %)	396 (27 %)
CAP/BEP *	1 276 (9 %)	369 (48 %)	407 (28 %)
Bac pro *	3 177 (23 %)	84 (11 %)	548 (38 %)
Bac général ou technologique	3 122 (22 %)	5 (1 %)	14 (1 %)
Supérieur (<= bac+3)	4 741 (34 %)	3 (0 %)	90 (6 %)

* en tant que plus haut diplôme obtenu.

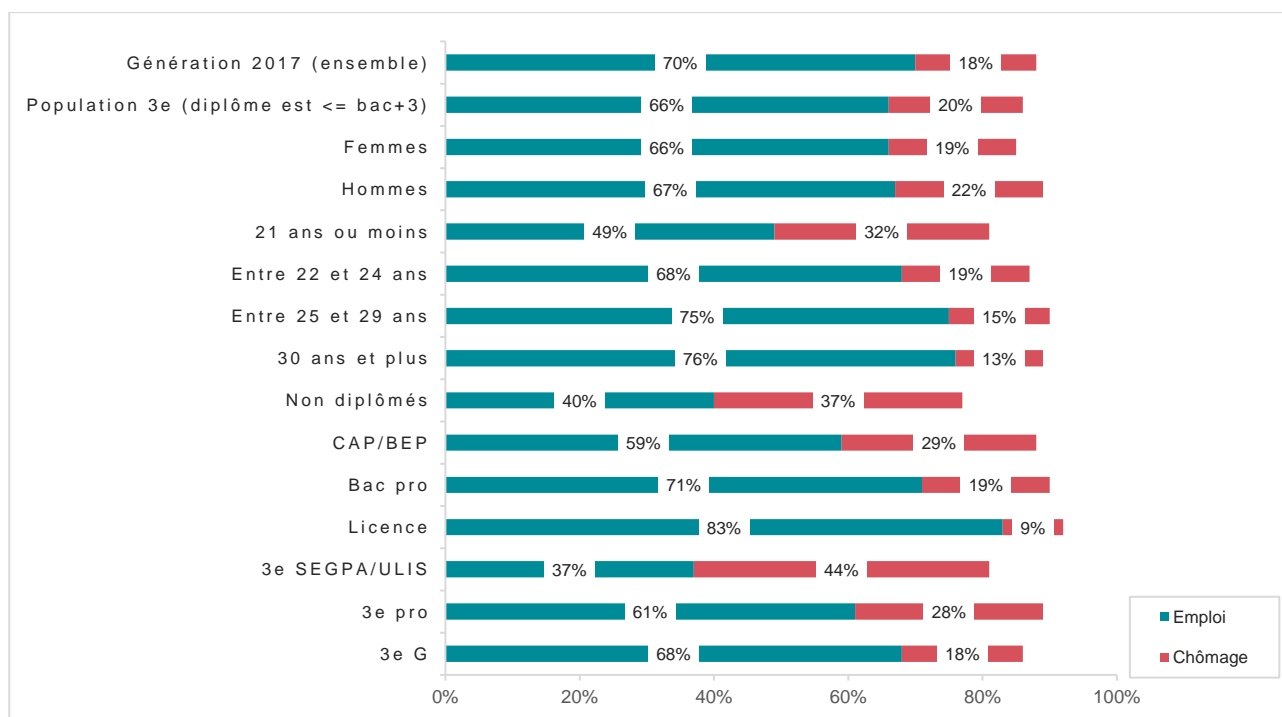
Note : les % sont établis à partir des effectifs de chaque type de 3^e.

Lecture : les 3^e générale représentent 14 032 sortant-es de la génération 2017, les 3^e Ulis/Segpa 772 sortant-es, les 3^e professionnelle 1455 sortant-es. 51 % de ceux et celles qui sont passés par une 3^e générale sont des femmes.

Champ : jeunes sorti-es en 2017 du système scolaire (première ligne), ayant un niveau d'étude inférieur ou égal à bac+3 (lignes suivantes).

Source : Céreq, enquête 2020 auprès de la Génération 2017.

Annexe 2 • Situation (emploi, chômage) à la date de l'enquête selon le sexe, l'âge, le diplôme et le type de 3^e



Note : seule la première ligne du graphique concerne l'ensemble de la génération 2017, les résultats suivants concernent ceux ayant un niveau d'étude inférieur ou égal à bac+3 (ceux pour lesquels nous connaissons le type de 3^e suivie).

Lecture : à la date de l'enquête, trois années après la sortie 70 % de la génération 2017 se trouvent en emploi.

Champ : jeunes sorti-es en 2017 du système scolaire (première ligne), ayant un niveau d'étude inférieur ou égal à bac+3 (lignes suivantes).

Source : Céreq, enquête 2020 auprès de la Génération 2017.

Annexe 3 • EDI et chômage dans la typologie de trajectoire selon le diplôme

Non diplômé Accès rapide et durable à l'EDI	3^e générale 6 %	3^e Ulis/Segpa 2 %	3^e pro 6 %
Chômage persistant ou récurrent	29 %	42 %	32 %
CAP/BEP Accès rapide et durable à l'EDI	3^e générale 19 %	3^e Ulis/Segpa 10 %	3^e pro 14 %
Chômage persistant ou récurrent	18 %	36 %	25 %
Bac pro Accès rapide et durable à l'EDI	3^e générale 27 %	3^e Ulis/Segpa 17 %	3^e pro 27 %
Chômage persistant ou récurrent	12 %	19 %	14 %

Lecture : 29 % des sortant-es de la génération 2017 étant passé-es par une 3^e générale et sorti-es sans diplôme ont une trajectoire de chômage persistant ou récurrent.

Champ : jeunes sorti-es en 2017 du système scolaire, ayant un niveau d'étude inférieur ou égal à bac+3.

Source : Céreq, enquête 2020 auprès de la Génération 2017.

Annexe 4 • Contrat des individus en emploi à la date de l'enquête

Contrat à la date de l'enquête	3^e générale	3^e Ulis/Segpa	3^e pro
Non salarié	5 %	5 %	6 %
CDI, Fonctionnaire	64 %	56 %	57 %
Contrat aidé	6 %	10 %	7 %
Emploi à durée déterminée	20 %	16 %	17 %
Intérim	5 %	13 %	13 %
Total	100 %	100 %	100 %
Effectifs	9 929	292	921

Lecture : 56 % des sortant-es de la génération 2017 étant passé-es par une 3^e Ulis/Segpa et en emploi à la date de l'enquête sont en CDI ou fonctionnaire.

Champ : jeunes sorti-es en 2017 du système scolaire, ayant un niveau d'étude inférieur ou égal à bac+3.

Source : Céreq, enquête 2020 auprès de la Génération 2017.

Annexe 5 • Professions et catégories socioprofessionnelles des individus en emploi à la date de l'enquête

PCS à la date de l'enquête	3 ^e générale	3 ^e Ulis/Segpa	3 ^e pro
Agriculteur exploitant	1 %	0 %	2 %
Artisan/commerçant/chef d'entreprise	2 %	2 %	3 %
Cadre et profession intellectuelle supérieure	4 %	0 %	1 %
Profession intermédiaire	35 %	9 %	15 %
Employé	38 %	39 %	35 %
Ouvrier	20 %	50 %	44 %
Total	100 %	100 %	100 %

Lecture : 50 % des sortant-es de la génération 2017 étant passé-es par une 3^e Ulis/Segpa et en emploi à la date de l'enquête sont ouvriers.

Champ : jeunes sorti-es en 2017 du système scolaire, ayant un niveau d'étude inférieur ou égal à bac+3.

Source : Céreq, enquête 2020 auprès de la Génération 2017.

Annexe 6 • Salaire mensuel net moyen des salariés (et écart-type) à la date de l'enquête

Salaire mensuel net	3 ^e Gale		3 ^e Ulis/Segpa		3 ^e Pro	
	Effectif	moy (et)	Effectif	moy (et)	Effectif	moy (et)
Ensemble	9 509	1 507 (462)	281	1 237 (454)	870	1 394 (425)
Femmes	4 829	1 440 (435)	108	1 103 (500)	322	1 260 (412)
Hommes	4 679	1 576 (479)	173	1 321 (402)	548	1 472 (414)
Non diplômés	719	1 270 (412)	74	1 086 (474)	162	1 235 (434)
CAP/BEP	778	1 354 (414)	151	1 281 (447)	256	1 316 (355)
Bac pro	2 241	1 450 (410)	50	1 292 (404)	373	1 464 (432)

Lecture : pour les 108 femmes sortantes de la génération 2017 étant passées par une 3^e Ulis/Segpa et en emploi à la date de l'enquête, le salaire moyen s'élève à 1 103 euros.

Champ : jeunes sorti-es en 2017 du système scolaire, ayant un niveau d'étude inférieur ou égal à bac+3.

Source : Céreq, enquête 2020 auprès de la Génération 2017.

**Annexe 7 • Modèles de régression logistique estimant la probabilité d'être en emploi
à la date de l'enquête, celle d'être ouvrier et celle d'avoir eu une trajectoire
avec une dominante de chômage durant les 3 ans**

Variables	Modalités	Référence	Être en emploi (1) n/N = 11512/16837	Être ouvrier (2) n/N = 3105/11512	Avoir une trajectoire avec chômage récurrent (3) n/N = 2380/16837
Sexe	Homme	Réf. = Femme	1,19 ***	6,87 ***	1,08
Âge	Âge		1,04 ***	0,90 ***	0,98
Diplôme	CAP/BEP	Réf. = Non diplômé	1,95 ***	1,29 *	0,68 ***
	Bac pro		3,04 ***	0,97	0,37 ***
	Bac général/techno		2,24 ***	0,50 ***	0,34 ***
	Supérieur		4,95 ***	0,30 ***	0,18 ***
Apprentissage	Oui	Réf. = Non	1,57 ***	1,66 ***	0,61 ***
Côte sociale des parents	Intermédiaire	Réf. = Favorisé	1,15 *	1,32 ***	1,21
	Défavorisé		0,93	1,54 ***	1,57 ***
	NSP/NC		0,66 ***	1,02	2,13 ***
Un parent né à l'étranger	Oui	Réf. = Non	0,70 ***	0,88	1,22 ***
Type de 3 ^e	3 ^e pro	Réf. = 3 ^e Ulis/Segpa	2,08 ***	0,54 ***	0,51 ***
	3 ^e générale		2,00 ***	0,76	0,67 ***
	Autre		1,93 ***	0,78	0,58 ***

(1) Être en emploi à la date de l'enquête parmi les diplômés de niveau inférieur ou égal à bac+3.

(2) Être ouvrier à la date de l'enquête parmi ceux en emploi.

(3) Avoir une trajectoire avec une dominante de chômage persistant et récurrent durant les 3 ans parmi les diplômés de niveau inférieur ou égal à bac+3.

*** p <= 0,01 ** p <= 0,05. * p <= 0,10

Lecture : les sortants de 3^e générale ont 2 fois plus de chance d'être en emploi, 0,5 fois plus de chance (1/0,54 = 1,9 fois moins) d'être ouvrier et 0,5 fois plus (1,9 fois moins) de chance de connaître un chômage récurrent que les 3^e Ulis/Segpa.

Champ : jeunes sortis en 2017 du système scolaire, ayant un niveau d'étude inférieur ou égal à bac+3.

Source : Céreq, enquête 2020 auprès de la Génération 2017.

Les bacheliers technologiques en gestion : évolutions des publics et des parcours dans le système éducatif et à l'insertion

Philippe Lemistre et Benjamin Saccomanno***

Introduction

Les bacheliers de 2020 se distinguent assez nettement de ceux de 1970, par leur nombre, leurs profils comme leurs parcours. Cependant, si l'on considère l'ensemble des élèves préparant un baccalauréat de la filière technologique, ceux-ci représentent un point relativement fixe à 50 années d'intervalle, soit environ un bachelier sur cinq (17 % en 1970 et 21 % en 2020). Cette part n'a toutefois pas été stable au cours de la période : jusqu'aux années 2000, la place du bac technologique s'était renforcée pour concerner près d'un jeune sur trois (30 % en 1990 et 2010), avant de connaître une diminution durant la dernière période. Plusieurs raisons à ces évolutions, dont deux principales : la première est un glissement de certains jeunes qui privilégiaient la filière technologique de gestion (voir encadré), laquelle rassemble à elle seule environ la moitié des bacheliers technologiques, vers la filière générale économique et sociale (Lemistre & Merlin, 2019). La seconde raison est la part croissante prise par les bacheliers professionnels, qui passe d'un jeune bachelier sur vingt en 1990 (6 %) à plus d'un sur quatre en 2020 (26 %).

Nul doute que ces précédentes évolutions ont impacté les caractéristiques des publics et vraisemblablement les parcours amont et aval des jeunes engagés dans la filière sciences et technologies du management et de la gestion (STMG)¹. Toutefois, peu d'études sont menées au sein ou à partir de cette spécialité. Notre proposition est donc de réaliser un état des lieux des évolutions sur les 25 dernières années des trajectoires des détenteurs d'un baccalauréat STMG. Il s'agira d'en caractériser les publics, principalement ici selon l'origine sociale et le genre, en distinguant les profils selon les parcours d'études (obtention ou non du bac, sortie après le bac, poursuite en filière courte du supérieur, au-delà). Tant le parcours de formation que l'insertion seront abordés pour clarifier le rôle que peut jouer le baccalauréat STMG dans les possibles ségrégations scolaires et leur prolongation ou non sur le marché du travail. Ceci renseignera notamment une éventuelle place particulière de cette certification entre baccalauréats généraux et professionnels. Sont mobilisées pour cela les enquêtes à trois ans sur les Générations 1998, 2001, 2004, 2010 et 2013 et 2017. Elles sont empilées par deux pour bénéficier d'effectifs suffisants, à l'exception des Générations 1998 (effectif suffisant pour la conserver isolée) et 2017 (enquête en période COVID).

Dans un premier temps, nous dresserons un premier portrait de l'évolution des titulaires du bac STMG au fil des Générations successives. Puis nous nous arrêterons sur les différentes étapes des parcours en aval de ce diplôme du secondaire. Enfin, nous présenterons des premiers résultats en matière d'insertion professionnelle.

* Céreq et CERTOP (Université Toulouse Jean Jaurès et CNRS).

** CERTOP.

¹ Dans la suite du texte, nous ferons référence à la filière STMG, qu'il s'agisse de l'actuel diplôme ou des diplômes technologiques de gestion qui l'ont précédé (voir encadré).

Encadré • La filière technologique de gestion, du bac G au bac STMG

Créé en 1968², le bac technologique s'inscrit dès son origine dans le mouvement de réforme du système éducatif d'alors, en vue de faire face à l'accroissement des cohortes d'élèves à tous les niveaux de formation. Dans cette nouvelle voie, le bac G, qui rassemble les formations aux métiers du tertiaire, se décline en 3 séries : G1 techniques administratives ; G2 techniques quantitatives de gestion ; G3 techniques commerciales. À la même époque, le BTS, mis en place trois ans plus tôt, représente la poursuite « logique » après les études secondaires technologiques. Toutefois, l'émergence de possibilités d'accès depuis les voies générales et professionnelles a mis un terme au monopole de la voie technologique pour mener au BTS (Aublin, 1996).

À partir de 1995, de nouveaux diplômes composent l'offre de formation technologique au niveau secondaire. Le bac G devient ainsi le bac STT (sciences et techniques du tertiaire), rebaptisé STG en 2005 (sciences et technologies de la gestion), puis STMG en 2012. Quelle que soit l'époque, ce diplôme représente à lui seul plus de 40 % des effectifs globaux de la voie technologique, malgré le fait que les autres baccalauréats technologiques relevant du domaine de la production (en particulier STI2D³) ont connu des augmentations d'effectifs de plus de 10 % de 1995 à 2016 et que, dans le même temps, baissait le nombre d'admis dans les filières technologiques du domaine des services (source données DEPP).

Les changements d'intitulés menant au bac STMG n'ont pas modifié les logiques de « déprofessionnalisation » et de « désécialisation » qui, au motif de ne pas limiter les possibilités de poursuite dans le supérieur, ont organisé les réformes successives de la voie technologique depuis les années 2000 (IGEN, IGAENR, 2016). Ces modifications d'intitulés et de contenus visaient en effet d'abord à rattraper les « évolutions profondes des domaines scientifiques et technologiques correspondants », ainsi qu'à « clarifier et réaffirmer sa place dans notre système éducatif » (Vinard, 2008). Le glissement sémantique du « tertiaire » vers le « management et la gestion » s'entend comme la réponse institutionnelle au défaut de lisibilité de la voie technologique ayant justifié ses rénovations depuis les années 2000, tout en explicitant les poursuites d'études prescrites auxquelles le bac STMG préparerait particulièrement à travers la « démarche de projet » et la « transversalité » des enseignements au cœur de ces réformes (IGEN, IGAENR, 2016).

À côté de ces motifs de mise en cohérence de l'offre de formation, ce bac se caractérise également par une image négative auprès de nombreux élèves, parents, enseignants et acteurs de l'orientation, comme en témoigne le bilan de la dernière réforme de la voie technologique suivant lequel « cette filière accueille de nombreux élèves peu motivés, parfois au bord de la rupture avec le système scolaire, qui perturbent les cours et contribuent à sa mauvaise réputation » (IGEN, IGAENR, 2016, p. 42). Les rédacteurs rappellent également que « cette série a été le "parent pauvre" de la réforme en termes de moyens alloués (réduction horaire des enseignements de spécialité, plus faible enveloppe de la voie technologique pour les heures à effectif réduit, refus de mettre en place l'ETLV⁴) ». Dans ce contexte, l'orientation en STMG comme les devenirs scolaire et professionnel, ne s'avèrent homogènes ni dans le temps ni au regard de la sociologie de ses élèves.

1. Un diplôme qui reste attractif, un public peu à peu plus féminisé et d'origine moins populaire

Le tableau 1 précise les proportions respectives pour les principaux baccalauréats dont certains sont regroupés. Il est important de noter qu'il s'agit de l'ensemble des détenteurs de baccalauréat, qu'ils soient sortis immédiatement après l'obtention du bac, ou qu'ils aient poursuivi au-delà et validé un diplôme supérieur. On remarque tout d'abord la place relative décroissante du bac STMG au sein des bacheliers sortant à tous les niveaux, avec un recul de 5 points entre les deux Générations extrêmes (contre 3 points pour la filière production : STI2D+STD2A⁵). Cette place relative baisse à la fois parce les autres filières voient leurs effectifs parmi les sortants (tous niveaux de diplôme final validés) augmenter et parce que la filière STMG voit les siens diminuer. Ainsi, entre les deux Générations extrêmes 1998 et 2017, pour les bacs S les effectifs passent de 110 100 à 141 800 et pour les bacs pros de 84 100 à 159 500. Quant aux diplômés de STMG, ils évoluent de

² Décret n° 68-1008 du 20/11/1968 relatif à la délivrance du titre de bachelier technicien.

³ Sciences et technologies de l'industrie et du développement durable.

⁴ Enseignement technologique en langue vivante.

⁵ Sciences et technologies du design et des arts appliqués.

60 000 en 1998 à 47 300 en 2017, soit une diminution des effectifs de sortants de plus de 20 % qui traduit les évolutions évoquées en introduction en partie liées à la création des bacs ES.

Tableau 1 • Les bacheliers STMG parmi les autres : positionnement et profil social (1998-2017)

	%	Homme	Origine sociale			
			défavorisée	moyenne	favorisée	très favorisée
Génération 1998						
Bac général L	11 %	20 %	40 %	26 %	23 %	11 %
Bac général ES	13 %	36 %	37 %	28 %	26 %	9 %
Bac général S	26 %	57 %	31 %	25 %	30 %	15 %
Bac techno STMG	14 %	37 %	54 %	28 %	16 %	3 %
Bac techno STI2D+STD2A	8 %	91 %	49 %	28 %	18 %	5 %
Bac techno ST AUTRE	6 %	31 %	53 %	31 %	14 %	3 %
Bac pro	20 %	53 %	60 %	29 %	10 %	2 %
Total	100 %	48 %	45 %	27 %	21 %	8 %
Génération 2001 et 2004						
Bac général L	12 %	20 %	35 %	27 %	27 %	12 %
Bac général ES	15 %	34 %	35 %	28 %	26 %	10 %
Bac général S	27 %	55 %	25 %	26 %	31 %	18 %
Bac techno STMG	14 %	35 %	51 %	28 %	18 %	4 %
Bac techno STI2D+STD2A	8 %	92 %	44 %	32 %	19 %	6 %
Bac techno ST AUTRE	7 %	32 %	47 %	30 %	18 %	4 %
Bac pro	18 %	60 %	58 %	29 %	12 %	2 %
Total	100 %	48 %	40 %	28 %	23 %	9 %
Génération 2010 et 2013						
Bac général L	10 %	22 %	40 %	21 %	27 %	13 %
Bac général ES	16 %	38 %	35 %	22 %	29 %	13 %
Bac général S	27 %	50 %	29 %	20 %	32 %	20 %
Bac techno STMG	10 %	43 %	53 %	24 %	18 %	5 %
Bac techno STI2D+STD2A	5 %	86 %	40 %	26 %	28 %	6 %
Bac techno ST AUTRE	7 %	38 %	51 %	25 %	19 %	5 %
Bac pro	26 %	55 %	61 %	24 %	13 %	2 %
Total	100 %	47 %	44 %	22 %	24 %	10 %
Génération 2017						
Bac général L	10 %	22 %	37 %	27 %	25 %	10 %
Bac général ES	15 %	40 %	31 %	25 %	29 %	15 %
Bac général S	26 %	51 %	27 %	24 %	31 %	19 %
Bac techno STMG	9 %	46 %	44 %	32 %	19 %	5 %
Bac techno STI2D+STD2A	5 %	85 %	41 %	27 %	25 %	8 %
Bac techno ST AUTRE	6 %	30 %	44 %	31 %	21 %	5 %
Bac pro	29 %	54 %	55 %	29 %	14 %	3 %
Total	100 %	47 %	40 %	27 %	23 %	10 %

Source : Céreq, enquêtes à trois ans sur les Générations 1998, 2001, 2004, 2010, 2013, 2017, champ commun, individus diplômés de niveau bac et plus. Calcul des auteurs.

Le baccalauréat STMG, d'abord nettement féminisé (37 % d'hommes pour la Génération 1998), va devenir plus mixte à partir de la Génération 2010, pour atteindre 46 % d'hommes dans la Génération 2017. Concernant

l'origine sociale, dans la Génération 1998 un peu plus de 80 % des bacheliers de STMG sont issus des classes moyennes et défavorisées (dont 54 % de défavorisés), contre environ deux tiers parmi les bacheliers ES (dont 37 % de défavorisés). Un rééquilibrage au profit des classes moyennes semble s'opérer au niveau de la Génération 2017, qui rapproche le public du bac STMG de celui du bac ES, tout en renforçant l'écart avec les inscrits en bac pro parmi lesquels la part des origines défavorisées est de 10 points supérieure pour cette dernière Génération.

Qu'en est-il si l'on différencie ceux qui ont le baccalauréat STMG comme plus haut diplôme et les diplômés du supérieur dotés d'un bac STMG ? À ce stade, il est important de noter que, parmi les sortants ayant pour plus haut diplôme un bac STMG, figurent des jeunes qui se sont inscrits dans le supérieur. Par exemple, parmi la Génération 2017, 18 % des bacheliers STMG sont sortis immédiatement après le bac. Parmi les 82 % qui ont poursuivi dans le supérieur, 59 % y ont obtenu un diplôme (tableau 2), mais 23 % y ont échoué, sortant diplômés au niveau bac. Ainsi, on observe dans la Génération 2017 que 41 % des bacheliers STMG ne valident pas un diplôme plus élevé. L'absence de succès dans l'enseignement supérieur d'une partie des bacheliers STMG doit cependant être relativisée, car l'expérience universitaire, même sans obtention de diplôme, ne traduit en effet pas nécessairement un échec des individus et de l'institution (Bodin & Orange, 2013).

Si l'on se focalise ensuite sur la part des bacheliers STMG diplômés du supérieur, son évolution n'est pas très conséquente en 20 ans, de 57 % des STMG ayant terminé leurs études en 1998 à 59 % de ceux ayant terminé en 2017, étant entendu que les effectifs ont nettement augmenté entre les deux périodes (cf. encadré). Concernant la distribution sociale selon les parcours, les proportions de défavorisés se rapprochent au fil des Générations entre, d'une part, les sortants dont le bac STMG est le plus haut diplôme et, d'autre part, les bacheliers STMG diplômés du supérieur. C'est un indice possible du rôle de promotion sociale croissant que peut remplir ce type de filière vers le supérieur (Lemistre, 2022). Toutefois, pour la dernière Génération où la nouvelle filière STMG est présente, les sortants de STMG sont davantage représentés parmi les classes moyennes. Les femmes sont par ailleurs plus nombreuses à obtenir un diplôme du supérieur, dans une proportion notable depuis 1998, avec un écart entre femmes et hommes qui culmine dans la dernière Génération à 20 % (tableau 2 : 59 % -39 %).

Tableau 2 • Sexe et origine sociale des STMG non diplômés du supérieur versus les STMG diplômés du supérieur

	%	Homme	Origine sociale			
			défavorisée	moyenne	favorisée	très favorisée
Génération 1998						
Bac techno STMG	100 %	37 %	54 %	28 %	16 %	3 %
Bac techno STMG FIN	43 %	36 %	62 %	26 %	11 %	2 %
Bac techno STMG SUP	57 %	38 %	48 %	30 %	19 %	3 %
Génération 2001 et 2004						
Bac techno STMG	100 %	35 %	51 %	28 %	18 %	4 %
Bac techno STMG FIN	42 %	41 %	55 %	25 %	16 %	4 %
Bac techno STMG SUP	58 %	30 %	47 %	30 %	19 %	4 %
Génération 2010 et 2013						
Bac techno STMG	100 %	43 %	53 %	24 %	18 %	5 %
Bac techno STMG FIN	40 %	46 %	58 %	25 %	14 %	3 %
Bac techno STMG SUP	60 %	42 %	50 %	23 %	21 %	6 %
Génération 2017						
Bac techno STMG	100 %	46 %	44 %	32 %	19 %	5 %
Bac techno STMG FIN	41 %	57 %	46 %	34 %	16 %	4 %
Bac techno STMG SUP	59 %	39 %	43 %	30 %	21 %	6 %

Source : Céreq, enquêtes à trois ans sur les Générations 1998, 2001, 2004, 2010, 2013, 2017, champ commun, individus diplômés de niveau bac et plus détenteur d'un bac STMG. Calcul des auteurs. STMG FIN désigne les bacheliers STMG non diplômés du supérieur, STMG SUP ceux diplômés du supérieur.

2. L'après-bac : de plus en plus haut avec une logique de filière renforcée

L'objectif de la poursuite d'études au-delà du bac technologique est un axe constant des politiques publiques au fil des réorganisations du baccalauréat technologique en gestion. Nous avons vu que cet objectif ne s'était pas complètement concrétisé dans les faits, la poursuite d'études n'étant pas encore systématique dans le supérieur, et n'aboutissant pas toujours à une diplomation. Que peut-on dire des évolutions entre les Générations des poursuites d'études et du niveau de diplôme le plus élevé atteint ?

Tableau 3 • Les diplômés des principales filières professionnalisées à bac+2 et 3

	a obtenu au moins 1			LP ^(*) obtenue après	
	BTS	DUT	LP	BTS	DUT
Génération 1998	38 %	8 %	0 %		
Génération 2001 et 2004	42 %	7 %	1 %		
Génération 2010 et 2013	39 %	8 %	10 %	69 %	21 %
Génération 2017	42 %	8 %	9 %	74 %	16 %

(*) Licence professionnelle.

Source : Céreq, enquêtes à trois ans sur les Générations 1998, 2001, 2004, 2010, 2013, 2017, champ commun, individus diplômés de niveau bac et plus détenteur d'un bac STMG. Calcul des auteurs.

Ceux qui poursuivent le font davantage en BTS qu'en DUT (tableau 3 et 4). La mise en place de quotas de bacs pros et technologiques en IUT et BTS ne s'est pas traduite par une égalisation des orientations parmi les titulaires de ces bacs, notamment vers les IUT où les baccalauréats généraux dominent toujours (Lemistre & Merlin, 2019) et où les origines sociales des élèves apparaissent plus favorisées (Agulhon, 2018). En effet, de la Génération 98 à la Génération 2017, environ 40 % des bacheliers STMG obtiennent un BTS, et entre 7 et 8 % un DUT (tableau 3). La proportion de diplômés en IUT stagne alors que la filière des IUT aux effectifs les plus élevés (GEA⁶) s'inscrit dans la continuité de STMG. La persistance de cette orientation majoritaire vers les BTS parmi l'ensemble des STMG étudiés tient à plusieurs raisons, à commencer par la présence de ces formations dans des lycées généraux et technologiques, avec des enseignants parfois sur les deux niveaux, bac et post-bac. Cette continuité d'encadrement du travail scolaire en BTS, en prolongement de celui pendant le cursus de bac technologique, se différencie du caractère plus « académique » des enseignements en IUT qui ne facilite pas l'intégration des STMG (Orange, 2018). Conformément aux objectifs institutionnels, le bac STMG constitue bien un passeport pour l'enseignement supérieur, cependant l'espace des orientations possibles semble fortement déterminé par la continuité entre le bac STMG et les STS⁷ que nombre d'acteurs éducatifs font valoir à leurs élèves, sachant que les enseignants restent une source d'information toujours prégnante en matière d'orientation, en particulier pour les jeunes aux origines sociales les moins favorisées (Blanchard, Déage & Saccomanno, 2023).

Parmi les détenteurs de DUT et BTS, certains vont poursuivre au-delà. Les licences professionnelles (LP) apparaissent en cohérence avec l'enjeu d'une professionnalisation courte dans le supérieur, pour laquelle le bac technologique est censé être propédeutique (IGEN, IGAENR, 2016). Comme celles-ci ont été créées en 1999, c'est à partir des Générations 2010 et 2013 (réunies dans notre analyse) que leur place relative devient conséquente avec près de 10 % de diplômés parmi les STMG, dont plus des deux tiers sont issus de STS (tableau 3). La proportion de poursuivants parmi les détenteurs de DUT est néanmoins plus forte, le pourcentage de LP obtenues à l'issue d'un DUT étant environ deux fois plus élevé que la part de diplômés de DUT parmi les STMG (tableau 3).

⁶ Gestion et administration des entreprises.

⁷ Sections de technicien supérieur, c'est-à-dire les formations aboutissant au brevet de technicien supérieur (BTS).

L'évolution des trajectoires empruntées par les bacheliers STMG s'inscrit dans une évolution globale que nous proposons de resituer. À cette fin, lorsque les effectifs le permettaient, les trajectoires intégrant un bac STMG ont été distinguées (parmi 78 possibles, tous niveaux confondus). Dans un premier temps seront mobilisées uniquement les trajectoires qui concernent les STMG (tableau 4 : pourcentage par rapport à l'ensemble des STMG).

Pour la Génération 1998, et les seuls STMG, si l'on considère l'ensemble de ceux ayant obtenu au moins un BTS (tableau 3 : 38 %) et les sortants avec un BTS tertiaire comme plus haut diplôme (tableau 4 : 33 %), l'écart est de 5 %, proportion de bacs STMG qui ont donc poursuivi leurs études et obtenu un bac+3 ou plus. Pour 2017 cet écart est de 13 % (42 % -29 %), traduisant une poursuite d'études aux niveaux supérieurs à bac+2 qui a plus que doublé. Aux niveaux bac+3 et +4, la catégorie « autres », comprenant essentiellement des filières du domaine sanitaire et social, est devenue négligeable pour la Génération 2017, probablement car les licences professionnelles et peut-être générales ont absorbé ces publics. En clair, l'augmentation des effectifs en LP voire en lycée général (LG) est en partie la traduction d'orientations moins dispersées, plus encore si l'on considère la catégorie « autres sup » qui regroupe toutes les trajectoires parmi les 78 où la filière STMG n'est que très faiblement présente.

Tableau 4 • Plus haut diplôme atteint parmi les titulaires d'un baccalauréat STMG selon la cohorte de sortie de formation initiale

Génération(s)	% par rapport à l'ensemble des STMG			
	1998	2001 + 2004	2010 + 2013	2017L
Diplôme atteint				
BAC TECHNO TERTIAIRE (1)	43 %	41 %	40 %	40 %
BTS TERTIAIRE	33 %	37 %	27 %	29 %
DUT TERTIAIRE	6 %	5 %	3 %	3 %
BAC+2/3 SANTÉ SOCIAL	3 %	2 %	3 %	2 %
LICENCE PRO LSHS	0 %	1 %	6 %	7 %
LICENCE GÉNÉRALE LSHS	3 %	2 %	5 %	4 %
BAC+3/4 LSHS	5 %	4 %	2 %	2 %
MASTER LSHS	1 %	1 %	4 %	6 %
BAC+5 ÉCOLE DE COMMERCE	2 %	1 %	3 %	4 %
AUTRES SUP	6 %	6 %	7 %	3 %
Total	100 %	100 %	100 %	100 %

(1) Pour la Génération 1998 43 % des sortants dotés d'un bac STMG ont le bac comme plus haut niveau de diplôme, 3 % ont une licence SHS comme plus haut niveau de diplôme.

Source : Céreq, enquêtes à trois ans sur les Générations 1998, 2001, 2004, 2010, 2013, 2017, champ commun, individus diplômés de niveau bac et plus détenteur d'un bac STMG. Calcul des auteurs.

Dans ce domaine, pour les seuls bacheliers STMG, parmi les sortants de 2017, un sur vingt-cinq est diplômé de licence générale (4 %, tableau 4), sachant que la proportion de STMG détenteurs d'une licence générale est du même ordre parmi les sortants aux niveaux supérieurs. Au final, près d'un STMG sur dix est donc diplômé de licence générale dans la Génération 2017, avec une poursuite d'études jusqu'à bac+5 pour 50 % d'entre eux (23 % pour les LP).

La filière universitaire n'est donc pas synonyme d'échec pour tous les bacheliers technologiques en STMG. Ce constat interroge les politiques éducatives de structuration de l'offre de formation et de représentations institutionnelles des parcours scolaires qu'il convient de prescrire aux élèves. La logique « tubulaire » portée par ces politiques a été a priori renforcée par la mise en place de Parcoursup, qui aurait tendance à détourner

les jeunes issus de la voie technologique ou professionnelle des voies générales post-bac, et devrait agir inversement pour les bacheliers généraux (Lemistre, 2022). Une action pour l'instant peu relayée par les faits, par exemple pour les diplômés d'IUT ou de licence professionnelle, où les bacheliers généraux continuent à y dominer (Lemistre & Kergoat, 2014).

Si l'on s'intéresse maintenant aux diplômes obtenus au-delà de bac+3, les deux types de plus haut diplôme à bac+5 sont les masters de même domaine disciplinaire que les licences générales de sorties précédentes (LSHS Gestion droit), auxquels s'ajoutent les bacs+5 délivrés par les écoles de commerce. L'analyse des parcours des Générations successives offre ici un résultat explicite soulignant l'allongement des parcours de formation des titulaires d'un bac STMG : alors que cela ne concernait en effet qu'un diplômé sur cinquante pour les Générations 1998 à 2004, l'accès au niveau bac+5 s'accroît à partir de la Génération 2010 et, avec la Génération 2017, c'est un diplômé sur dix qui obtient un bac+5, en master LSHS Gestion droit ou en école de commerce.

À bac+5, la logique tubulaire n'est toujours pas effective. Ainsi, pour la Génération 2017 et les titulaires de masters LSH gestion droit, 71 % sont issus de licence générale, 39,5 % ont un BTS, 29 % un DUT. Pour les écoles de commerce, les filières professionnelles dominent néanmoins compte tenu d'un recrutement à bac + 2 partagé entre CPGE, BTS et DUT. Ainsi, près des deux tiers des sortants d'école de commerce ayant un bac STMG sont diplômés de BTS (40 %) ou de DUT (25 %). Surtout, cet ensemble regroupe des institutions très différentes, des écoles de commerces les plus sélectives (HEC, ESSEC) aux écoles de gestion privées dont la sélectivité sur critères scolaires est plus faible et pour lesquelles les coûts de la scolarité sont souvent relativement élevés (Blanchard, 2015).

3. Parcours de STMG dans le supérieur : quelles ségrégations ?

Tableau 5 • Trajectoires SMTG/autres : sexe, origine sociale, situation à 3 ans.

Trajectoires (1)	Hommes en %	Origine sociale défavorisée ou moyenne, en %		Taux d'emploi à N+3, en % (2)				salaire moyen à N+3, en euros (2)		
		Défav.	Moy.	1	2	3	4	1	2	3
BAC_PRO_STMG	38	63	25	88	77	68	66	1 003	1 182	1 064
BAC_TECHNO_TERTIAIRE	21	59	25	76	71	70	73	933	1 163	1 165
BAC_TECHNO_STMG (3)	44	56	27	80	71	64	65	992	1 173	1 104
BAC_GENERAL_ES	48	45	25	80	74	66	69	1 036	1 226	1 140
BTST_BACES	31	43	29	93	90	85	74	1 285	1 313	1 407
BTST_BACTECH	40	48	27	85	92	81	81	1 194	1 445	1 372
BTST_BACPRO	36	55	27	96	93	81	79	1 237	1 286	1 295
BTST_BACSTMG	34	53	27	91	85	78	74	1 175	1 271	1 261
DUTT_BACESL	36	46	24	91,1	90,4	73	76,1	1 169	1 375	1 278
DUTT_BACTECHPRO	61	39	30	98	97	70	77	1 382	1 356	1 366
DUTT_BACSTMG	34	47	30	88	91	73	75	1 199	1 373	1 310
LPLSH_DUT	46	25	28	0	96	91	82		1 587	1 672
LPLSH_BTS_BACGEN	37	31	30	0	92	91	81		1 535	1 537
LPLSH_BTS_BACTECHPRO	59	31	38	0	92	95	90		1 529	1 680
LPLSH_AUTRE_BAC	36	39	23	0	85	86	84		1 315	1 484
LPLSH_BACSTMG	35	43	28	0	91	81	87		1 554	1 397
LGLSH_DUT	35	30	23	96	81	80	78	1 314	1 406	1 300
LGLSH_BTS	29	45	22	93	81	91	63	1 361	1 268	1 393
LGLSH_BACES	35	38	25	84	82	77	71	1 150	1 302	1 431
LGLSH_BACTECHPRO	40	43	25	92	83	65	69	1 230	1 246	1 150
LGLSH_BASSTMG	39	45	24	80	88	76	77	1 186	1 431	1 255
M2LSH_BTS	37	34	25	86	90	87	84	1 649	1 768	1 796
M2LSH_BACES	34	27	22	90	90	87	85	1 593	1 823	1 825
M2LSH_BACTECHPRO	33	35	28	82	99	78	71	1 619	1 591	1 569
M2LSH_BACSTMG	38	40	27	84	90	85	86	1 460	1 776	1 782
EC_DUTBTS	52	18	25	96	88	85	77	2 053	2 156	2 114
EC_BACS	49	10	18	94	91	84	89	2 390	2 524	2 147
EC_AUTBAC	39	15	21	94	89	89	88	1 904	2 210	2 207
EC_BACSTMG	55	17	29	92	79	95	82	1 989	2 158	2 047
Tous	52	51	25	83	78	71	70	1 216	1 394	1 372

(1) Détails des 78 trajectoires disponibles auprès des auteurs.

(2) Enquêtes Générations : 1 = 1998, 2 = 2001+2004, 3 = 2010+2013, 4 = 2017.

(3) Bac SMTG sortants : 44 % d'hommes, 56 % défavorisés, moyenne 27 % (+18 % favorisés très favorisés = 100).

Pour la Génération 1998, trois ans après la sortie du système éducatif 80 % des sortants avec le bac STMG comme plus haut diplôme sont en emploi (les autres : chômage, formation, autres inactif) ; leur salaire moyen mensuel est de 992 euros (dont temps partiels).

Source : Céreq, enquêtes à trois ans sur les Générations 1998, 2001, 2004, 2010, 2013, 2017, champ commun, individus diplômés de niveau bac et plus en emploi à trois ans pour le salaire moyen. Calcul des auteurs.

Le tableau 5 propose une comparaison des origines sociales et du genre selon la trajectoire d'études. Sont conservées principalement, parmi les 78 trajectoires, celles les plus caractéristiques des bacheliers STMG (dédoublées pour certaines entre celles comprenant un bac STMG et celles incluant un bac alternatif mais de spécialité proche [bac ES, bac pro dans les domaines du commerce et de l'administration]). Dans cette perspective, pour les sortants ayant comme plus haut diplôme le baccalauréat, une trajectoire a été créée pour les bacs pros du même domaine disciplinaire que les STMG, notée « bac pro STMG » (spécialités de la NSF qui concernent 95 % des STMG). Ces bacs pros et les bacheliers ES rendent compte de la position intermédiaire de la formation. La filière STMG apparaît en effet comme une filière pivot entre formations générales et cursus « professionnels » en ce sens qu'elle semble jouer comme « un sas de décompression », une sorte de compromis entre le (non) choix, souvent imposé par l'institution, celui de ne pas poursuivre des études « générales », et celui d'éviter la filière professionnelle.

Pour des raisons d'effectifs, toutes les enquêtes ont été empilées pour le genre et l'origine sociale. Le tableau 1 propose des comparaisons entre types de bacs pour chaque Génération, sans distinctions des trajectoires et permet d'apporter quelques éléments complémentaires pour les évolutions entre Générations.

Les sortants au niveau bac ont effectivement une position intermédiaire entre bacs pros STMG et bac général ES en termes d'origine sociale (défavorisée + moyenne, tableau 5) et de genre. À noter que, quel que soit le niveau de diplôme, les trajectoires bac S (non reproduites) concernent comparativement toujours davantage les garçons et moins les classes sociales défavorisées, comme en témoigne la proportion de défavorisés toutes trajectoires confondues de 31 % pour les bacs S et de 54 % pour les STMG (tableau 1). À bac+2, le profil social des sortants est assez similaire à celui des sortants de niveau bac pour les bacs STMG ou ES, mais moins populaire pour les bacs pros dotés d'un bac+2 que pour les sortants au bac. Ce serait donc davantage une filière de promotion sociale pour les premiers. C'est moins le cas pour la filière menant au DUT où les jeunes d'origine défavorisée sont cette fois moins représentés pour les bacs STMG par rapport aux sortants niveau bac (-6 %). Excepté pour les écoles de commerce, de bac+3 à bac+5, par rapport aux DUT la structure sociale des STMG est peu modifiée. *A contrario*, pour les détenteurs de bac ES, à bac+3 la proportion de jeunes d'origine défavorisée diminue de 10 % en LG LSHS et de 10 % de plus en master. Très clairement, la filière bac STMG s'avère donc nettement plus favorable à la promotion sociale que la filière bac ES (les bacs pros ne sont pas assez nombreux pour être distingués à ces niveaux). Seules les écoles de commerce font exception, avec 17 % de jeunes d'origine défavorisés contre 40 % en master LSHS, traduisant une stratégie d'orientation marquée des titulaires d'un bac STMG issus des classes supérieures vers cette filière sélective et/ou onéreuse. Cette stratégie concerne surtout les garçons qui y sont majoritaires dans une proportion supérieure à celle de toutes les autres trajectoires (y compris comprenant une CPGE et/ou un bac S, non reproduites).

4. Accès à l'emploi et qualité des emplois occupés

Si le baccalauréat STMG est facteur de promotion au sein du système éducatif, qu'en est-il sur le marché du travail ? En effet, le bénéfice social pourrait être amoindri par une insertion relative moins favorable. Une explication vraisemblable repose sur l'hypothèse de la démocratisation ségrégative : pour un même type de diplôme final, par exemple un master en LSHS, les bacheliers STMG n'accéderaient pas aux masters les mieux valorisés sur le marché du travail.

Pour les sortants au niveau bac STMG, le taux d'emploi est, pour les dernières Générations, sensiblement similaire à celui des sortants de bacs pros correspondant, alors qu'un écart était perceptible en faveur de ces derniers diplômés pour les Générations 1998 à 2004 (tableau 5). Le taux d'emploi des sortants munis du bac STMG s'avère, pour chaque Génération, inférieur à celui des sortants titulaires d'un autre bac technologique ou d'un bac ES. En termes de salaire moyen obtenu trois ans après la sortie du système éducatif, le bac STMG permet l'accès à un salaire comparable aux bacs pros correspondants, mais, là encore, les niveaux de salaire apparaissent, pour chaque Génération, inférieurs à ceux obtenus par les seuls titulaires d'un bac ES.

Pour chaque Génération, la poursuite d'études à bac+2 et bac+3, qu'elle soit validée par l'obtention d'un BTS ou d'un DUT tertiaire à la suite du bac STMG, accroît d'environ dix points le taux d'accès à l'emploi, écart porté à environ 20 points lorsque la poursuite d'études est validée par une LP dans le domaine des LSH. Quant au salaire moyen pour ces sortants, alors que le DUT offrait plus de chances d'obtenir un salaire supérieur au BTS jusqu'en 2013, la tendance s'infléchit fortement pour les sortants de la Génération 2017 qui déclarent un salaire

moyen équivalent trois ans après l'obtention d'un BTS ou d'un DUT après un bac STMG. L'apport complémentaire d'une LP à la suite de ces trajectoires se voit par ailleurs confirmé par des salaires systématiquement plus élevés (tableau 5). Ces bénéfiques à la poursuite d'études pour les STMG sont néanmoins relativement défavorables par rapport aux bacheliers ES quand les uns et les autres ont poursuivi en STS, en termes de salaire, quelle que soit la Génération considérée, mais peu quant au taux d'emploi. Ces différences s'estompent à l'issue de la filière IUT ou parmi les sortants de licence générale en LSHS, où les bacheliers STMG font souvent jeu égal avec les bacheliers ES en termes d'accès à l'emploi et de salaire à trois ans.

Les niveaux de salaires moyens nettement plus élevés concernent les sortants au niveau master (près de +800 euros en 2017 par rapport aux sortants de licence générale), l'écart est d'autant plus remarquable pour les STMG qu'à ce niveau leur insertion est comparable à celle des bacheliers ES. Si on compare leur insertion aux autres sortants d'école de commerce hors STMG, leur insertion est similaire, voire plus favorable pour les dernières Générations concernant le taux d'emploi.

Conclusion

Dans le cadre des politiques éducatives, la mission première du baccalauréat technologique STMG devait s'ancrer sur sa fonction propédeutique et permettre plus spécifiquement d'accompagner de plus en plus de jeunes vers les IUT, dorénavant vers le BUT. Un bilan des parcours de formation, de la Génération 1998 à celle de 2017, révèle en réalité une poursuite d'études avec succès dans le supérieur (obtention d'un diplôme) qui progresse très faiblement en presque 20 ans, avec toujours 40 % de sortants ne validant pas de diplôme supérieur au bac. En revanche, pour celles et ceux qui réussiront dans l'enseignement supérieur, le niveau atteint va s'élever d'une Génération à l'autre, *via* la poursuite vers les licences professionnelles et générales et *via* l'accès au niveau bac+5, pour un jeune sur dix parmi les diplômés de STMG de la Génération 2017. La proportion non négligeable de détenteurs de bac STMG qui obtiennent une licence générale ou un master en LSHS *via* la voie classique (sans BTS ou DUT) interroge la logique tubulaire des politiques publiques décourageant de plus en plus ce type de parcours, *via* la plateforme Parcoursup notamment.

Concernant le profil social des STMG, les nombreux sortants au niveau bac ont un profil social intermédiaire entre les sortants postbac du bac général le plus proche (ES) et les bacheliers professionnels du même champ disciplinaire. Pour les diplômés de STMG qui obtiennent un BTS puis sortent du système éducatif, le profil social demeure similaire à celui des sortants au niveau bac. Le profil social des bacheliers STMG sortant des autres filières à bac+2 (IUT) ou à un niveau supérieur (bac+3 et +5), s'infléchit à la faveur des milieux plus favorisés. Toutefois, cette inflexion est sans comparaison avec celle qu'on observe parmi les bacheliers généraux dont ceux de la filière ES, où l'origine sociale s'élève nettement au-delà de bac+2. En clair, la filière STMG apparaît davantage comme une filière de promotion sociale que la filière générale, même si cette promotion sociale reste évidemment conditionnée par de bonnes performances scolaires antérieures (mention au bac notamment). On constate néanmoins une exception « ségrégative » notable pour les bacheliers STMG sortant diplômés d'école de commerce dont l'origine sociale est particulièrement élevée, même si la majorité d'entre eux sont issus de STS et IUT. Surtout, alors que la filière est relativement mixte, avec une légère prépondérance des filles, les garçons issus de STMG sont majoritaires parmi ces sortants d'écoles de commerce.

Hors écoles de commerce, cette relative absence de ségrégation sociale au sein des STMG dans le supérieur ne se prolonge pas à l'identique sur le marché du travail. Pour les sortants niveau bac, malgré un profil social plus favorable, l'insertion est comparable à celle des bacheliers professionnels du même domaine disciplinaire et défavorable par rapport aux autres types de bac. Pour les sorties avec un BTS, cas le plus fréquent de ceux ayant réussi dans l'enseignement supérieur, la situation sur le marché du travail demeure défavorable pour les bacheliers STMG en regard des bacheliers ES s'agissant du salaire, alors qu'il n'y a pas de différence s'agissant du taux d'emploi. Toutefois, pour les sortants de DUT et au-delà, plus le niveau monte plus le désavantage relatif des STMG s'estompe puis disparaît à bac+5.

En conclusion, la filière technologique STMG se révèle ambivalente : ce bac est peu favorable aux sortants dont c'est le plus haut diplôme, avec un destin professionnel qui ne se distingue pas de celui des bacheliers professionnels pourtant moins dotés socialement. En revanche, il est plus favorable dans le supérieur, avec une insertion proche des baccalauréats généraux au profil social moins populaire, surtout au-delà de bac+2.

A priori, les résultats confortent l'orientation des politiques visant à renforcer le rôle propédeutique du diplôme, à la condition de laisser ouvertes les possibilités d'accès aux filières universitaires générales postbac et, au-delà, jusqu'à bac+5. Des conditions qui interrogent un autre versant des politiques publiques « tubulaires » qui semble forger un parcours type du bachelier technologique vers les IUT pour une sortie à bac+3 avec un BUT.

À ce stade de la réforme, il apparaît néanmoins difficile d'affirmer que les BUT ne deviendront pas propédeutiques à une poursuite d'études à bac+5, contrairement à leur vocation première (comme les licences professionnelles et les DUT auparavant) et que les parcours des STMG se conformeront aux attentes institutionnelles, ce qui fut peu le cas par le passé.

Bibliographie

- Agulhon, C. (2018). Les IUT : de l'autonomie à la subordination ? *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs, Hors-série n° 6*, 71-89.
- Aublin, M. (1996). La voie technologique : spécificité et réussite. *Éducation et Formations*, 45, 51-56
- Blanchard, M. (2015). *Les Écoles supérieures de commerce. Sociohistoire d'une entreprise éducative en France*. Paris : Classiques Garnier, coll. « Histoire des techniques ».
- Blanchard, M., Déage, M. & Saccomanno, B. (2023). Orientation et usage des ressources numériques des lycéen-nes : une pratique classante ? *L'orientation scolaire et professionnelle*, 52 (1), 87-117.
- 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 : Éd. du Croquant, coll. « Savoir/Agir ».
- IGEN, IGAENR (2016). *Le bilan de la réforme de la voie technologique*. Paris : IGEN, IGAENR rapport 2016-060 novembre 2016, à madame la ministre de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche.
- Lemistre, P. (2019). Aspirer à la poursuite d'études : une caractéristique des licences générales et professionnelles ? Dans J.-F. Giret, F. Belgith & E. Tenret (dir.). *Regards croisés sur les expériences étudiantes. L'enquête conditions de vie 2016* (p. 250-262). Paris : La documentation française.
- Lemistre, P. (2022). Démocratisations ségrégatives et parcours éducatifs des bacs +5 : une étude pour trois générations de diplômés de bac +5. *Lien social et politiques*, 89, 83-106.
- Lemistre, P. & Kergoat, P. (2014). Professionnalisation de l'enseignement supérieur et sélection des publics : les faux-semblants de la démocratisation. *Économies et sociétés*, 48 (9), 1405-1438. Série AB, Économie du travail.
- Lemistre, P. & Merlin, F. (dir.) (2019). *Parcours d'études et insertion des diplômés du supérieur : le rôle des baccalauréats et des formations bac+2*. Paris : Cnesco. http://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2019/08/190801_Cnesco_Post-baccalaureat_Lemistre_Merlin_coord.pdf
- Orange, S. (2018). *L'autre enseignement supérieur. Les BTS et la gestion des aspirations scolaires*. Paris : PUF, coll. « Education et société ».
- Vinard, P. (2008). Comment réussir une rénovation ? *Cahiers pédagogiques*, 461, 13-15.

Bacheliers professionnels et poursuite d'études : du « bon » usage du temps dans la transition vers l'emploi

Arnaud Dupray et Stéphanie Moullet***

Introduction

Cette proposition portant sur le devenir des bacheliers professionnels, qu'il s'agisse de leur insertion professionnelle ou de leur poursuite d'études, part d'un double questionnement. Le premier est de nature empirique. En effet, la proportion des détenteurs d'un baccalauréat professionnel (parmi l'ensemble des bacheliers) ne cesse de croître depuis les années 1990, en particulier avec la réforme de 2009 alignant sa durée sur celle des autres bacs (Bernard & Troger, 2012). Les aspirations à la poursuite d'études, antérieures à la réforme, interrogent le projet originel de ce diplôme à une insertion professionnelle directe après son obtention (Hugrée, 2019). Et ce d'autant que celles-ci sont elles-mêmes de plus en plus encadrées et accompagnées pour favoriser une orientation en STS plutôt qu'à l'Université (Orange, 2010 ; Lemêtre *et al.*, 2019) et limiter les abandons dans l'enseignement supérieur. La réforme de 2023 de la voie professionnelle, en prônant l'augmentation des périodes de stage et leur niveau d'indemnisation, mais aussi le développement de l'accompagnement vers l'emploi ou la poursuite d'études renforce l'inscription du bac professionnel dans une logique bicéphale, à la fois propédeutique et d'insertion. L'ensemble de ces éléments justifie l'intérêt d'une focale sur la population des bacheliers professionnels dans leur transition vers l'emploi.

Le second questionnement est d'ordre méthodologique. Il porte précisément sur la façon dont un dispositif d'enquêtes d'insertion (Génération), du fait de sa conception, « formate » le type d'analyse privilégié : en donnant à voir l'entrée dans la vie active d'une cohorte de débutants au même moment, les analyses conduites sur l'insertion professionnelle consistent en effet à évaluer le sort de jeunes aux expériences d'études dissemblables. Il s'agit ici d'adopter un point de vue critique à ce prisme, en confrontant cette approche à une autre qui privilégie, dans la comparaison, l'âge des individus. Cet âge correspond à différentes combinaisons d'expériences accumulées, tantôt *via* le système éducatif et sa périphérie (associations étudiantes, voyages d'études...), tantôt dans l'emploi.

Nous cherchons donc ici à réinscrire ces parcours dans une même trame historique pour comparer la portée de combinaisons différentes d'expériences de vie et répondre à la question suivante : la poursuite d'études envisagée comme un usage du temps particulier (expérience d'apprentissage de savoirs en formation initiale) constitue-t-elle une « meilleure » dépense temporelle – ou un usage du temps plus optimal – que les expériences acquises hors les murs de l'institution de l'enseignement supérieur pour un bachelier professionnel ? En d'autres termes, dans quelle mesure les conditions d'insertion de détenteurs d'un baccalauréat professionnel, observés aux mêmes âges, diffèrent-elles selon que leur expérience postbac correspond à celles d'étudiants ou à celles d'actifs ? Enfin, le diagnostic ainsi établi apporte-t-il des résultats qualitativement différents d'une approche égalisant les années de sortie d'études et les expériences théoriques d'une cohorte de débutants au moment de l'enquête (approche standard des enquêtes Génération) ?

La première section de cette contribution détaille la problématique qui aboutit, pour traiter de l'insertion professionnelle des bacheliers professionnels, à confronter à l'approche intracohorte (à expériences égales) une approche à âges similaires. La méthodologie consistant d'abord à rapprocher des données entre cohortes est développée dans une deuxième section. La troisième section livre une analyse descriptive des données et variables mobilisées. La quatrième section présente les résultats d'appariement dans l'intercohortes selon le plan de couplage établi et en dégage les enseignements relativement à ceux obtenus dans l'analyse

* Céreq et chercheur associé Aix-Marseille Université, CNRS, Lest (UMR 7317), Aix-en-Provence.

** Aix-Marseille Université, IRT et CNRS, Lest (UMR 7317), Aix-en-Provence.

intracohorte. La conclusion reviendra sur les aspects de concurrence ou de complémentarité entre les deux approches.

1. Problématique

1.1. Théorie de la décision de poursuite d'études

Rappelons le mécanisme théorique qui peut expliquer la poursuite d'études. En s'inscrivant dans un cadre d'investissement en capital humain, la décision de poursuivre des études pour obtenir un diplôme de niveau supérieur est rationnelle si le rendement qui en est attendu dépasse les coûts (directs monétaires, mais aussi d'efforts dans les apprentissages, et indirects, d'opportunité) de réalisation de cet objectif. Les capacités de l'individu, son ambition, sa confiance en soi... pèsent donc sur une partie des coûts associés à la poursuite. L'effet de cette poursuite postbac professionnel pour obtenir un diplôme du supérieur de niveau bac+2/3 est classiquement évalué en économie de l'éducation au travers d'analyses économétriques cherchant à mettre en évidence l'impact « propre » du niveau de diplôme sur différents *outputs* observés sur le marché du travail, approches toutes choses égales par ailleurs qui tentent de contrôler le caractère endogène de l'investissement éducatif. Il existe sans conteste, des effets de sélection liés à la poursuite d'études et à l'accès à un diplôme de l'enseignement supérieur (Hartog & Diaz-Serrano, 2014 ; Orange, 2018 ; Merlin, 2021). Couppié & Sawadogo (2023) montrent, à partir de la dernière enquête Génération 2017, que l'avantage que confère une poursuite d'études supérieures non diplômante est assez marginal en matière d'insertion professionnelle, pour les bacheliers professionnels¹. Elle leur permet toutefois un accès plus fréquent à un emploi à durée indéterminée (EDI) et l'occupation d'un emploi de profession intermédiaire ou cadre après 3 années de vie active.

L'idée est donc de considérer que l'accumulation d'expériences et de savoirs peut s'opérer à la fois dans le système éducatif, mais également sur le marché du travail et dans l'emploi et plus largement dans tous les interstices temporels qui entourent ces deux formes structurantes d'usage du temps. Les jeunes ne se distinguent pas seulement par leur diplôme « de sortie » mais aussi par leur temps d'existence et l'allocation de ce temps entre diverses activités.

Les âges de fin d'études variant fortement selon les niveaux de diplôme acquis, la comparaison, à un même moment, de jeunes achevant leurs études à des âges différents, selon l'usage standard de l'enquête Génération revêt deux conséquences. D'une part, on rend transparentes les acquisitions faites en parallèle à l'obtention du titre, notamment les expériences accumulées hors du système éducatif, lesquelles peuvent d'ailleurs participer à la réussite étudiante comme les expériences associatives, militantes, sportives, artistiques ou engagements citoyens (Couronné *et al.*, 2022) et on dénie ces possibilités d'acquisition et d'expériences à ceux qui interrompent plus tôt leurs études – au temps 0 de fin d'études, ils n'ont pas disposé du même temps d'accumulation que leurs aînés. D'autre part, on compare des individus dont les décisions, notamment d'orientation et de poursuite d'études, se sont déroulées à des moments du temps différents. Puisqu'on s'intéresse à la plus-value de la poursuite d'études après le baccalauréat professionnel, il est important de saisir au même moment la décision de poursuivre ou non et donc de fixer historiquement et aux mêmes âges le contexte qui l'encadre.

En comparant des conditions d'insertion aux mêmes âges, on se donne les moyens de confronter des stratégies alternatives d'accumulation d'expériences qui, pour les uns, s'opèrent sous statut scolaire ou étudiant et pour d'autres, en tant qu'actifs occupés. En d'autres termes, on s'intéresse au coût d'opportunité de la poursuite d'études de bacheliers professionnels, à savoir le renoncement aux revenus du travail. Ce faisant, on réinterroge d'une autre manière, et pour les débuts de vie professionnelle, les bénéfices de l'articulation entre études et expérience professionnelle, que Bédoué et Espinasse (1995) avaient étudiés sur un plan macroéconomique. Ceci implique, d'un point de vue méthodologique, de rapprocher entre elles différentes cohortes, donc différentes enquêtes Génération.

¹ Résultats obtenus dans l'intracohorte, c'est-à-dire en comparant des jeunes sortis une même année du système éducatif mais avec des niveaux d'études différents et donc des âges qui varient corrélativement.

1.2. Hypothèses

La démarche devrait permettre de montrer en quoi les résultats, à âges équivalents, s'écartent des résultats à expériences professionnelles équivalentes. On s'attend à une surestimation des bénéfiques du diplôme d'études supérieures dans ce dernier cas, par captation par le diplôme, de l'effet de l'avancée en âge (H1).

Les décisions d'orientation, en l'occurrence ici d'arrêt ou de poursuite d'études dans le supérieur, s'accompagnent aussi d'importants effets de sélection. À caractéristiques sociodémographiques identiques, il est fort probable que ceux qui poursuivent aient des capacités et dispositions particulières leur permettant d'espérer rentabiliser leur persévérance dans les études. On sait que les bacheliers professionnels ne sont pas les mieux armés pour réussir des études supérieures – 46,6 % des inscrits en BTS ne l'obtiennent pas en 2 ou 3 ans (SIES, 2022). Ceux qui optent pour une poursuite en apprentissage pourront néanmoins limiter leur coût d'opportunité tout en améliorant leur chance de s'insérer rapidement dans l'emploi (Cart *et al.*, 2018).

Des effets de sélection positive ne sont pas non plus exclus pour ceux qui décident d'entrer dans la vie active. Les détenteurs d'un bac professionnel obtenu en alternance peuvent bénéficier d'une proposition d'embauche de l'entreprise qui les a formés. Les données ministérielles montrent d'ailleurs que les taux de poursuite d'études sont plus faibles pour les apprentis, avec des taux de 10 à 15 points de pourcentage plus faibles en moyenne que pour les bacheliers par la voie scolaire². Il y a aussi ceux qui s'arrêtent pour saisir une opportunité d'emploi et qui auraient pu continuer si l'occasion ne s'était pas présentée. Or, cette insertion immédiate va influencer leurs conditions d'emploi à moyen terme. On avance toutefois l'hypothèse qu'en excluant les bacheliers sortant par l'apprentissage de la comparaison et/ou les bacheliers qui quittent les études pour occuper un emploi, les résultats comparatifs d'insertion des bacheliers et des diplômés, ou de ceux qui poursuivent indépendamment de l'issue seront qualitativement inchangés (H2).

2. Données et Méthodologie

2.1. Données et plans de comparaison

Nous exploitons pour cette étude deux enquêtes Génération, la cohorte 2010 et la cohorte 2013³. L'idée est donc d'empiler ces deux enquêtes pour s'assurer que les individus comparés aient à peu près le même âge, c'est-à-dire aient obtenu leur baccalauréat la même année. Ceci implique d'observer les sortants bacheliers sur l'enquête la plus ancienne dans laquelle on dispose de trois vagues d'interrogation à 3, 5 et 7 ans après la sortie des études et de les comparer aux sortants diplômés du supérieur (ou passés par le supérieur) dans l'enquête la plus récente.

Nous situant 3 ans après l'année théorique d'obtention du bac dans l'enquête Génération 2013, si tous les jeunes engagés dans l'enseignement supérieur titulaires d'un bac professionnel avaient un cursus linéaire sans redoublement, nous pourrions considérer tous ceux qui obtiennent une licence ou un diplôme de niveau bac+3 ans. Mais cela conduirait à sursélectionner les plus performants parmi tous les bacheliers professionnels continuant en études supérieures. On sait en effet que les bacheliers professionnels, quand ils obtiennent le diplôme préparé, mettent en moyenne 2,5 ans pour obtenir un BTS (filière qui accueille les trois quarts des bacheliers professionnels dans le supérieur) revenant à considérer que la moitié l'obtiennent en 3 ans (Ndao & Pirus, 2019). Englober les jeunes sortant des formations à bac+2 et 3 ans, c'est donc prendre en compte l'hétérogénéité des trajectoires de ces bacheliers dans l'enseignement supérieur. Rappelons aussi que 53 % quitteront finalement l'enseignement supérieur sans diplôme dans la cohorte 2013.

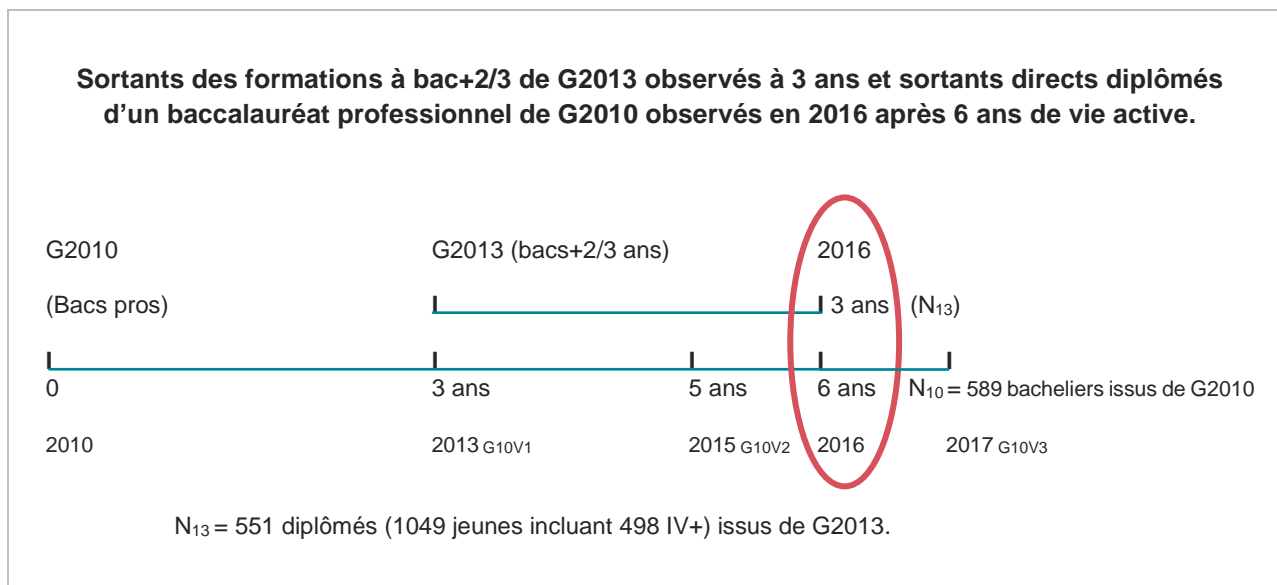
La cohorte la plus ancienne, celle de la Génération 2010, est celle pour laquelle nous bénéficions du plus fort recul temporel dès lors que l'on se situe en vague 3, soit l'enquête de 2017, sept ans après la fin des études. Pour se donner une année d'observation commune, nous avons reconstruit des données d'observation à

² Écarts qui peuvent être plus importants selon les spécialités. Si on prend deux spécialités à gros flux, l'une dans le tertiaire (commerce et vente), et l'autre dans l'industrie (électricité électronique), les taux de poursuite pour l'année 2019 sont respectivement de 43 et 56 % pour les scolaires, et respectivement de 28 et 35 % pour les apprentis (DEPP, InserJeunes, données 2019).

³ Cet article s'appuie sur un Working Paper qui multipliait les plans de couplage et mobilisait également l'enquête Génération 2017. Pour des raisons de format et de pédagogie, celle-ci est laissée de côté ici.

6 ans, au printemps 2016, à partir des répondants en 3^e vague de l'enquête Génération 2010, afin de les comparer la même année aux sortants (diplômés ou non) de la Génération 2013 (figure 1 ci-dessous).

Figure 1 • Plan de couplage



Le couplage montre que la population qui a poursuivi des études a deux composantes : la fraction qui parvient à obtenir un diplôme de niveau bac+2 ou 3 ans et celle mise en échec en cours de cursus. Il faut donc intégrer cette double issue de la poursuite et donc étudier comment les résultats varient aussi selon que le diplôme supérieur est obtenu ou seulement que les études sont poursuivies, peu importe l'issue. Dans ce dernier cas, on débouche sur un rendement composé de la poursuite sur l'*output* d'intérêt, qui intègre le risque empirique d'échec parmi les « poursuivants ».

Une fois les résultats obtenus dans l'approche intercohortes, l'étape suivante consiste à les comparer avec ceux plus classiques d'une analyse intracohorte de situations évaluées après 3 années de vie active pour les bacheliers comme pour ceux qui ont poursuivi, et ce, à partir de la Génération 2013.

Plusieurs variables d'*output* sont considérées : le fait d'occuper un emploi ; le salaire net mensuel (à l'embauche comme à 3 ans) ; la détention d'un emploi de cadre ou profession intermédiaire ; le fait d'occuper un EDI. À cela, on peut ajouter un indicateur plus qualitatif de parcours, l'employabilité qui compte le nombre de mois en emploi sur la durée observée en activité depuis la sortie du système éducatif⁴. Une difficulté supplémentaire tient au fait que les enquêtes ne sont pas strictement équivalentes au regard des informations documentées. On retient donc dans les modèles un *set* commun de variables.

2.2. Méthode économétrique

Pour comparer l'insertion d'individus de niveaux de formation initiale différents, mais d'âges semblables, on recourt dans cette contribution aux méthodes d'appariement sur le score de propension (cf. encadré). Ces méthodes sont devenues un outil standard des analyses économiques appliquées. Développées dans le cadre de la littérature empirique de l'évaluation, leur objectif est d'estimer l'effet propre d'une mesure sur la situation des bénéficiaires, dans le cas où on dispose de données à la fois sur ces bénéficiaires et sur des non bénéficiaires. En général, les bénéficiaires ont été (ou se sont) sélectionnés en fonction de caractéristiques particulières : distinguer ce qui relève de la mesure ou de ces effets de sélection est alors difficile. Les méthodes d'appariement visent justement à corriger de ces biais de composition (Givord, 2014). Ici, avec ce

⁴ L'hypothèse sous-jacente est que le temps passé hors de l'emploi au cours d'une année a la même valeur quel que soit le rang de l'année depuis la fin des études. Autrement dit, par exemple, un épisode de 6 mois de chômage avant de trouver un premier emploi au cours des trois premières années de vie active est rendu équivalent à une année de chômage survenue entre la cinquième et la sixième année de vie active.

vocable et par symétrie, les bénéficiaires sont les jeunes passés (avec succès pour certains) par une formation de niveau bac+2/3 sachant que cette poursuite est dépendante de caractéristiques individuelles idiosyncratiques, qui divergent de celles des bacheliers sortants. Il s'agira donc ici de mobiliser une méthode de *matching* (l'appariement sur score de propension) pour déterminer les contrefactuels les plus pertinents de façon à raisonner à groupes d'individus de caractéristiques similaires.

Sous l'hypothèse d'un éventail de dimensions suffisantes prises en compte pour expliquer à la fois la variable de traitement (la poursuite d'études, la poursuite d'études diplômante) et la variable d'*output* (la probabilité d'emploi par exemple) et si l'on présume que les individus que l'on apparie, semblables sur leurs caractéristiques observées, se ressemblent sur leurs attributs non observés, on pourra parler d'effet causal du « traitement » et ainsi imputer le bénéfice éventuel observé, au passage par l'enseignement supérieur.

Encadré • La méthode d'appariement sur le score de propension

L'idée originelle émise par Rosenbaum et Rubin (1983) est de recourir à un score d'équilibrage $s(X)$ fonction d'un éventail de caractéristiques pertinentes pour l'accès au traitement X , de telle sorte que la distribution conditionnelle de X si $s(X)$ est indépendante de la participation au traitement. Le score de propension est un score d'équilibrage, c'est-à-dire la probabilité de participer au traitement étant donné un jeu de caractéristiques individuelles X .

Parvenir à mesurer l'effet du traitement sur la variable d'*output* retenue requiert la réalisation chronologique de différentes étapes :

1. La première consiste à définir le vecteur X de dimensions pertinentes influençant la participation au traitement. L'approche réclame que l'hypothèse d'indépendance conditionnelle soit vérifiée (CIA), autrement dit que la variable d'*output* soit indépendante du traitement conditionnellement au score de propension. On acceptera cette hypothèse.
2. Une deuxième étape est d'estimer les scores de propension, c'est-à-dire de choisir une méthode et un algorithme d'appariement. Nous avons opté pour la méthode du rayon (Dehejia & Wahba, 2002) avec un seuil de tolérance (*caliper*) pour la distance maximale entre scores de propension plutôt faible : (0,001). Elle consiste à prendre en compte tous les individus compris dans le périmètre du seuil pour l'appariement. L'avantage de la méthode est de réduire la variance du résultat tout en limitant le risque de biais comparativement à la méthode du plus proche voisin.
3. Une troisième étape est de vérifier une propriété d'équilibrage entre les caractéristiques des individus traités et des individus appariés issus du groupe de contrôle, ici les bacheliers professionnels sortant directement sur le marché du travail à l'issue de ce diplôme. Dans tous les cas, nous parvenons à équilibrer les variables indépendantes sur le support commun, c'est-à-dire les deux groupes appariés. Ajoutons que la significativité statistique des effets du traitement se base sur le calcul d'écart-types par Bootstrap (Lechner, 2002) – la variance de l'effet de traitement devant intégrer la variance liée au fait que le score de propension résulte d'une estimation.
4. Une dernière étape qu'on ne présentera pas ici faute de place consiste à procéder à des tests de robustesse (en mobilisant d'autres estimateurs de *matching*) et à des analyses de sensibilité (notamment par rapport à la possibilité d'un biais « caché » lié à des variables omises). La réalisation de ces tests ne remet pas en cause les résultats obtenus ici.

3. Résultats descriptifs

3.1. Statistiques des indicateurs d'insertion : des positions relatives variables selon l'approche

Dans un premier temps, observons les valeurs des variables d'*output* selon le niveau d'études terminal des bacheliers.

Les taux d'emploi sont comparables entre bacheliers et diplômés du supérieur. La caractéristique apparaissant comme la plus discriminante est la possibilité d'occuper une profession de niveau intermédiaire ou cadre :

cette part est plus de deux fois supérieure parmi les diplômés comparativement aux bacheliers. L'employabilité, à savoir la proportion du temps passé en emploi sur la durée d'observation, s'avère également un peu plus favorable aux diplômés comparativement aux bacheliers : 87 % des 3 ans contre 81 % des 6 ans pour les bacheliers (tableau 1).

Le salaire moyen des diplômés s'avère 6,5 % plus élevé que celui des bacheliers. En ce qui concerne les sortants sans diplôme du supérieur, quel que soit l'indicateur, hormis la possibilité d'atteindre un emploi classé en profession intermédiaire ou cadre, ils font systématiquement moins bien que les bacheliers⁵.

À ce stade, ces résultats sont à comparer avec ceux établis dans l'approche intracohorte où les jeunes sont d'âges différents, mais de durées de présence en activité identiques (tableau A1 en annexe). Quels que soit l'indicateur d'insertion considéré et la cohorte, l'avantage des diplômés par rapport aux bacheliers est très important : en portant le regard sur la Génération 2013, ils ont 37 % de chances en plus d'occuper un EDI (pas d'écart dans le tableau 2), près de 3 fois plus de chances d'occuper un emploi de cadre ou profession intermédiaire et bénéficient d'un avantage salarial de 18 % en net mensuel moyen.

Tableau 1 • Indicateurs d'output dans le plan de couplage entre G2010 à 6 ans et G2013 à 3 ans (jeunes de mêmes âges)

Indicateurs En % Moyennes	Génération 2010 à 6 ans – Génération 2013 à 3 ans		
	Bac	Poursuite non diplômante	Bac+2/3 ans
Emploi	87,4	64,1	86,2
Occuper une Profession intermédiaire ou cadre	20,8	32,6	54,3
EDI	66,6	52	66,3
Salaire net mensuel			
Moyenne	1 465	1 317	1 560
Médiane	1 450	1 300	1 515
Employabilité %			
Moyenne	81,2	79,8	87,3
Médiane	90	89,1	94,4
<i>Effectif</i>	<i>589</i>	<i>498</i>	<i>551</i>

Champ : jeunes détenant un baccalauréat professionnel

Source : Céreq, Génération 2010 (enquête à 7 ans) et Génération 2013 (enquête à 3 ans).

Sur la base de ces éléments descriptifs, il semble donc que les écarts de conditions d'insertion sont nettement accentués dans l'approche intracohorte entre sortants de niveaux de diplômes différents, suggérant que la différence d'investissements scolaires, nonobstant l'existence d'effets de sélection, est responsable de ce constat. N'ayant pas les mêmes âges ni sans doute les mêmes niveaux de maturité, on peut accepter l'idée que les différences obtenues dans l'intracohorte, dès lors que l'on met en regard un niveau de diplôme et un indicateur d'insertion, surestiment en partie le bonus imputé à l'investissement éducatif. Or, si l'on se réfère aux résultats du tableau 2, il y a place sur le marché du travail pour d'autres éléments de valorisation que les expériences scolaires et ses acquis périphériques.

⁵ Rappelons que les sortants du supérieur sans diplôme postbac sont définis comme appartenant à la cohorte des diplômés, donc issus de la Génération 2013, car ils en sont les plus proches en termes d'âges.

3.2 Les facteurs prédisposant à la réussite dans les études supérieures

On prend ici la mesure des différences de caractéristiques entre les jeunes qui ont opté pour une entrée dans la vie active après leur bac et ceux qui ont poursuivi dans l'enseignement supérieur (tableau 2).

Les diplômés sont un peu plus souvent des hommes, avec une expérience d'un redoublement en primaire touchant 13 % d'entre eux (plus de 22 % des bacheliers). Surtout, un quart d'entre eux a obtenu le baccalauréat avec une mention bien ou très bien contre moins de 5 % des bacheliers sortants. On sait que la mention obtenue au bac reste un critère décisif de la poursuite d'études postbac (Dupray, 2022). Caractère moins attendu, les diplômés ont bénéficié deux fois plus souvent que les bacheliers sortants d'une bourse sur critères sociaux (35 % contre 18 %). Au vu de leur proportion parmi les poursuivants (48 %), il semble que cette aide financière à des élèves de milieu modeste suscite application et assiduité de leur part et les encourage, plus que d'autres, à élever leurs ambitions scolaires et poursuivre dans l'enseignement supérieur même si tous n'y réussissent pas. L'origine sociale apparaît un peu moins déterminante, même si la part de parents ouvriers et employés, qui constituent presque les deux tiers des familles des bacheliers professionnels sortants, se réduit de 10 points de pourcentage parmi les diplômés.

Tableau 2 • Statistiques descriptives sur l'ensemble des variables explicatives des traitements

Plan de comparaison	Génération 2010 à 6 ans – Génération 2013 à 3 ans		
	Bac	Poursuite non diplômante	Bac+2/3
Variables En %			
	G10	G13	G13
Homme	57,6	59,2	65,5
Bac tertiaire	50,4	59,2	53,4
Mention TB ou B	5,1	6,6	25
Redoublement	22,6	18,5	12,9
Bourse sur critères sociaux	18	48,2	35,2
Diplôme des parents :			
2 parents diplômé du sup.	3,1	5,8	5,1
1 parent diplômé du sup. et 1 infra bac	9,9	15,1	18
2 parents infra bac	86,9	79,1	76,9
O. sociale (&) :			(μ)
ACCE	15,3	12,5	16,5
Cadre	11,7	10,8	13,4
Professions intermédiaires	8,3	7	10,2
Ouvriers/employés	64,7	65,7	55,5
Origine migratoire :			
2 parents nés au Maghreb/Afrique SS	5,8	20,7	6,2
Couple mixte (\$)	15,1	18,3	12,3
Autres	79,1	61	81,5
Apprentissage	21,2	19,9	30,1
Lieu de résidence au bac :			
Ville isolée	8,8	7,6	9,4
Rural	24,6	15,5	29
Ville centre + banlieue	66,6	76,9	61,6
<i>Effectif</i>	<i>589</i>	<i>498</i>	<i>551</i>

(&) : origine sociale des deux parents, ACCE = artisans, commerçants, chefs d'entreprise de moins de 10 salariés.

(\$) : parents dont l'un est né en France, l'autre en Afrique subsaharienne ou dans un pays du Maghreb.

(μ) : information manquante sur la profession du père ou de la mère pour un petit nombre d'observations.

Champ : bacheliers pros. sortis directement (G2010), bacheliers pros. sortant du supérieur avec au mieux un bac+3 (G2010)

Source : Céreq, Génération 2010 (enquête à 7 ans) et Génération 2013 (enquête à 3 ans).

Ce bref panorama permet ainsi de saisir le rôle conjoint des caractéristiques sociales et de l'excellence scolaire comme leviers d'une poursuite d'études diplômante, confirmant les enseignements de travaux antérieurs (Cam, 2000 ; Belghith, 2010).

4. Résultats des modèles de *matching*

Les résultats dans le cadre de l'approche intercohorte sont d'abord présentés puis comparés à ceux obtenus en restreignant l'échantillon des bacheliers (en excluant ceux qui ont trouvé un emploi à l'issue de leur bac et ceux passés par l'apprentissage) de façon à écarter de potentiels biais de sélection positive (hypothèse de prime à la sortie immédiate après le bac). Enfin, ces résultats sont contrastés par rapport à ceux tirés de l'approche intracohorte pour la Génération 2013.

Le tableau 3 livre les effets moyens du traitement à la fois pour les traités (diplômés du supérieur ou poursuivant le cas échéant) et pour les non traités, c'est-à-dire les bacheliers sortants⁶.

Tableau 3 • Effets de traitement – Approche intercohorte

Comparaison bac+2/3 Génération 2010 à 6 ans et bacheliers Génération 2013 observés à 3 ans	Traitement		% écarté sur support commun (c)	N
	Diplôme du supérieur			
Indicateurs d'insertion	ATT (μ)	ATU (μ)		
Emploi	-0,029 ns	-0,01 ns	24 %	1 140
Occuper une profession intermédiaire ou supérieure (a)	0,284 ***	0,301 ***	24 %	990
Log (Salaire net mensuel) (a)	-0,028 ns	0,042 ns	18 %	933
EDI pour ceux en emploi occupé (a)	-0,051 ns	-0,102 *	24 %	990
Employabilité (b)	-0,018 ns	-0,008 ns	14 %	1 066
	Diplôme du supérieur et IV+ = poursuite d'études			
Indicateurs d'insertion	ATT (μ)	ATU (μ)		
Emploi	-0,113 ***	-0,084 ***	16 %	1 638
Occuper une profession intermédiaire ou supérieure (a)	0,197 ***	0,24 ***	20 %	1 309
Log (Salaire net mensuel) (a)	-0,054 **	-0,035 ns	21 %	1 241
EDI pour ceux en emploi occupé (a)	-0,084 **	-0,065 *	20 %	1 309
Employabilité (b)	-0,085 ***	-0,067 ***	19 %	1 564

(a) Parmi les jeunes en emploi. (μ) : ATT= traitement moyen sur les traités et ATU correspond au traitement moyen sur les non traités, à savoir les jeunes ayant quitté le système scolaire après leur baccalauréat.

(b) L'employabilité est un indicateur relatif, *i. e.* le ratio du nombre de mois en emploi sur le nombre de mois observés depuis la sortie du système éducatif.

(c) Le support commun garantit une forte proximité entre caractéristiques des bacheliers non traités et des bacheliers traités mais écarte une partie des individus, dissemblables notamment sur leur performance scolaire. Des tests de robustesse sur le paramètre du *caliper* et en utilisant d'autres algorithmes d'appariement montrent que les résultats restent inchangés sur des supports communs moins restrictifs. Champ : bacheliers pro. sortis directement (G2010), bacheliers pro. sortant du supérieur avec au mieux un bac+3 (G2010)

Source : Céreq, Génération 2010 (enquête à 7 ans) et Génération 2013 (enquête à 3 ans).

⁶ Dans tous les cas la propriété d'équilibrage des dimensions explicatives du traitement est vérifiée.

Si on examine la probabilité d'être en emploi, on compare la situation observée en 2016 des bacheliers sortants en 2010 et des diplômés bac+2/3 sortants de la Génération 2013. Les écarts de probabilité d'emploi ne sont pas significatifs que l'on considère les traités (ATT) ou les non traités (ATU). À l'inverse, ces écarts deviennent négatifs et significatifs avantageant les bacheliers par rapport à leurs homologues qui ont fait le choix d'une poursuite d'études supérieures, tout en étant incertains du débouché de cette option.

Intéressons-nous maintenant au salaire et au niveau de qualification de l'emploi : les rendements salariaux de l'expérience professionnelle valent les rendements tirés de la poursuite d'études diplômante. L'accumulation d'expérience professionnelle est même mieux valorisée que la poursuite lorsque l'issue de celle-ci est incertaine.

L'accès à une profession intermédiaire et supérieure semble représenter le seul avantage notable et significatif, quelle que soit la définition du groupe traité. S'il existe une différence de bonus selon le périmètre du traitement (diplômés ou ensemble des poursuivants), le risque de sortie non diplômante n'entame que très partiellement cette prime au niveau de qualification du poste.

Si l'on se focalise maintenant sur les autres indicateurs : l'accès à un EDI mais aussi celui d'employabilité, que constate-t-on ? Pour les diplômés, aucun avantage ne se dessine au regard de ces deux *outputs*. En étendant la part des traités à l'ensemble des individus qui poursuivent en études supérieures, la stratégie de poursuite s'avère ici inféconde : probabilité d'occuper un EDI comme taux d'employabilité se réduisent de plus de 8 points de pourcentage.

Sur la base de cette première analyse, le seul critère d'insertion professionnelle qui justifie véritablement l'intérêt d'une poursuite d'études supérieures pour des bacheliers professionnels concerne le niveau de qualification de l'emploi. Toutefois, l'absence de plus-value salariale à court terme laisse planer le doute sur la reconnaissance de ces niveaux de qualification par l'employeur, même si rien ne permet de conclure qu'il en sera de même à plus long terme.

La reproduction de ces analyses en excluant du champ des bacheliers sortants, ceux qui déclarent comme raison de fin d'études l'accès à un emploi, ne conduit pas à une remise en cause qualitative de ces résultats. Le seul changement notable concerne l'employabilité, qui est améliorée pour les diplômés. Lorsque le traitement porte sur l'ensemble des poursuivants dans le supérieur, le désavantage salarial à la poursuite n'est plus significatif et l'employabilité plus favorable observée précédemment tombe (tableau A2).

Au total, hormis pour le critère de niveau de qualification de l'emploi, pour les autres dimensions d'insertion abordées une stratégie de poursuite d'études s'avère, au mieux, improductive, et au pire, préjudiciable. Dit autrement, l'acquisition d'expérience sur le marché du travail et dans l'emploi fait jeu égal ou l'emporte parfois sur le temps passé dans l'enseignement supérieur, c'est-à-dire l'expérience accumulée dans une formation initiale plus longue.

Sur la base de la Génération 2013 et des mesures faites après trois années de vie active, aboutirait-on à un semblable diagnostic dans l'approche classique intragénérationnelle (tableau 4) ? Évidemment, non. Ici, quasiment tous les indicateurs indiquent un bénéfice net à la poursuite d'études, en particulier si elle est diplômante. Si l'on se concentre sur les effets moyens du traitement pour les diplômés de bac+2/3, les plus-values sont significatives, qu'il s'agisse de l'emploi, du salaire, de l'EDI ou de l'occupation d'un emploi de catégorie cadre ou profession intermédiaire. Sur l'ensemble des poursuivants dans le supérieur, hormis le différentiel d'emploi qui devient non significatif, la prime à la poursuite, bien que systématiquement réduite par la prise en compte du risque d'échec au diplôme, demeure et légitime pleinement le mouvement tendanciel d'accélération de la poursuite d'études parmi les bacheliers professionnels.

À l'exception des résultats relatifs au niveau de qualification de l'emploi, les deux approches conduisent à des résultats assez divergents. Dans la première approche (intercohortes), ils sèment le doute sur « la rationalité » à court terme d'une décision de poursuite d'études à partir d'un diplôme d'abord conçu pour préparer ses récipiendaires à une insertion professionnelle directe. Dans la seconde approche (intracohorte), les avantages observés suggèrent que la composante « niveau bac » du diplôme prend le pas sur la composante « spécialisation professionnelle », en encourageant leurs titulaires à tenter l'aventure du supérieur, promesse

de nombreuses gratifications dès les débuts de carrière. Au total, ces différentes analyses confirment nos hypothèses.

Tableau 4 • Effets de traitement pour la Génération 2013 – Approche intracohorte

Génération 2013 à 3 ans	Traitement		Effectif
	Diplôme du supérieur (IV+ exclus)		
Indicateurs d'insertion	ATT	ATU	N
Emploi	0,102 ***	0,123 ***	1 921
<i>Parmi les jeunes en emploi :</i>			
Occuper une PI-cadre (a)	0,342 ***	0,392 ***	1 610
Log (salaire net mensuel)	0,172 ***	0,171 ***	1 523
EDI	0,143 ***	0,131 ***	1 610
Employabilité (tous)	0,132 ***	0,122 ***	1 921
	BTS (BTSA inclus)		
Indicateurs d'insertion	ATT	ATU	N
Emploi	0,094 ***	0,097 ***	1 883
<i>Parmi les jeunes en emploi :</i>			
Occuper une PI-cadre	0,227 ***	0,273 ***	1 461
Log (salaire net mensuel)	0,129 ***	0,123 ***	1 381
EDI	0,143 ***	0,085 *	1 461
Employabilité (tous)	0,102 ***	0,110 ***	1 883
	Poursuite d'études (IV+ inclus)		
Indicateurs d'insertion	ATT	ATU	N
Emploi	0,030 ns	0,058 *	2 496
<i>Parmi les jeunes en emploi :</i>			
Occuper une PI-cadre	0,295 ***	0,324 ***	1 907
Log (salaire net mensuel)	0,082 ***	0,096 ***	1 805
EDI	0,086 ***	0,107 ***	1 907
Employabilité (tous)	0,041**	0,042 ***	2 496

(a) PI = profession intermédiaire.

Champ : bacheliers professionnels sortant et poursuivant dans le supérieur avec au mieux un bac+3, un BTS ou qui ont poursuivi quelle que soit l'issue en matière de succès au diplôme.

Source : Céreq, Génération 2013 base comparable avec les enquêtes 2010 et 2017 – date d'enquête juin 2016.

En fin de compte, les résultats d'une estimation intracohorte font l'impasse sur les coûts d'opportunité de la poursuite d'études, que l'on réintroduit dans la comparaison intercohorte, laquelle amène à conclure qu'une expérience professionnelle de 3 années compense une poursuite d'études de 2 à 3 années, même lorsqu'elle conduit à un niveau de qualification formelle plus élevé.

Ainsi, il semble que l'approche intracohorte accentue les avantages professionnels auxquels peuvent s'attendre à court terme les bacheliers professionnels qui poursuivent dans l'enseignement supérieur même lorsqu'ils échouent à décrocher un diplôme plus élevé, conformément à nos hypothèses. L'approche intercohorte en comparant les situations d'individus semblables en âges relativise cette promotion de la poursuite. Les deux approches se rejoignent sur le fait que le niveau de qualification espéré de l'emploi en début de vie professionnelle sera, de toutes les façons, plus favorable pour les diplômés et l'ensemble des « poursuivants », même si sa traduction salariale tarde à se manifester.

Conclusion

Ce papier a proposé une démarche exploratoire pour questionner l'usage classique des données des enquêtes Génération. Les résultats s'accordent à nos prémisses, à savoir que la conception même du champ de l'enquête axé sur le concept de sortants génère des résultats tendant à survaloriser l'importance du diplôme du point de vue de son rendement privé et du différentiel entre niveaux de diplôme, pour l'insertion professionnelle. Ce faisant, on autorise en effet les diplômés, ceux qui vont le plus loin dans les études, à accumuler des expériences « masquées », pas forcément directement en relation avec leur cursus, alors qu'on ne reconnaît pas aux sortants (plus) précoces la possibilité de s'enrichir par des expériences comparables, mais acquises en dehors du cadre éducatif (elles sont ignorées). Ainsi, on crée objectivement une dissymétrie dans la reconnaissance du capital de savoirs, d'expériences, de développement, de maturation des aspirations selon le niveau de diplôme de sortie lorsqu'on compare des jeunes également avancés dans leur début de vie professionnelle, mais d'âges différents. Adossées à un cursus d'études, ces expériences multiples comptent, et le diplôme terminal en offre la synthèse. Ultérieures à un choix précoce de sortie d'études, elles disparaissent dans la comparaison systématique entre diplômés de niveaux et d'âges différents, mais qui ont en commun de quitter le système éducatif une même année.

Or, on voit bien que ce cloisonnement, artificiellement durci, entre un temps d'apprentissage et un temps de mis en œuvre de ces apprentissages dans l'emploi, concorde de moins en moins avec la réalité. On assiste, pour un nombre croissant de parcours éducatifs, à des chevauchements de plus en plus substantiels et durables, entre des expériences professionnelles et des périodes de formation et de reprise d'études.

Dès lors que la temporalité du diplôme est restituée dans un parcours de vie qui intègre d'autres expériences, *via* notamment une entrée plus jeune sur le marché du travail pour les uns tandis que d'autres continuent d'évoluer en compétences dans le système éducatif, les positions respectives de deux individus d'âges similaires et de caractéristiques initiales proches apparaissent beaucoup moins hétérogènes et disparates en termes de positionnements sur le plan professionnel.

Pour autant, bien entendu, une absence davantage à court terme, sur les premières années de vie active, ne préjuge pas de l'impossibilité de bénéfices futurs et d'opportunités de mobilités ascendantes qui pourraient (et devraient) concerner bien plus souvent les diplômés que les sortants bacheliers professionnels.

Les deux approches sont-elles pour autant incompatibles et donc alternatives ? Elles le sont dans une perspective de rendements privés de l'éducation où l'enjeu est d'aider les familles et jeunes à adopter les meilleurs choix d'études pour leur avenir professionnel. Dans ce cadre, on prétend que l'approche à âges égaux constitue la meilleure stratégie d'analyse. Pour autant, cela ne disqualifie pas l'intérêt de l'approche usuelle du dispositif Génération. Celle-ci privilégie la mise au jour de concurrences entre formés issus d'un même domaine ou d'une même filière du secondaire, mais achevant leurs études à des niveaux différents. Cela permet d'apprécier les positionnements respectifs dans l'emploi de ces jeunes en fonction de leur niveau de diplôme de fin d'études. Et l'intérêt est alors d'évaluer plus finement les professions exercées et niveaux de qualifications occupés plutôt que simplement le contrat ou le niveau de salaire. L'enjeu est alors bien d'éclairer les chevauchements, concurrences et complémentarités entre ces diplômes sur le marché du travail.

Au fond, ces approches conduisent à des enseignements de natures différentes et il semble imprudent de dériver des résultats dans l'intracohorte des préconisations en matière de rendement privé d'une poursuite ou d'un arrêt des études.

Au total, l'exercice a la vertu, sur le plan méthodologique, de mettre en évidence à quel point la conception du dispositif de collecte des données et la définition du champ sont susceptibles d'influencer la nature des conclusions que l'on peut tirer de certaines exploitations. Il ne s'agit pas de nier que les niveaux de diplôme pèsent sur les conditions d'insertion des jeunes, mais de reconnaître que la conception du dispositif d'enquête Génération confère un rôle surdéterminant au niveau de diplôme dans l'explication des conditions d'insertion professionnelle au détriment d'autres aspects des expériences individuelles, ignorés ou laissés dans l'ombre. Plus profondément, ce travail exploratoire invite le chercheur à expliciter sans relâche les fondements de la comparabilité avant toute analyse et ce faisant, à pointer aussi les aspects qui affaiblissent la portée des résultats obtenus et invitent à la prudence dans les interprétations.

Bibliographie

- Béduwé, C. & Espinasse, J.-M. (1995). France : politique éducative, amélioration des compétences et absorption des diplômés par l'économie. *Sociologie du travail*, 37(4), 527-556.
- Belghith, F. (2010). Les bacheliers technologiques et professionnels dans l'enseignement supérieur. Dans O. Galland, E. Verley, R. Vourc'h (dir.). *Les Mondes Étudiants. Enquête conditions de vie 2010* (p. 49-59). Paris : La Documentation Française.
- Bernard, P.-Y. & Troger, V. (2012). La réforme du baccalauréat professionnel en trois ans ou l'appropriation d'une politique éducative par les familles populaires ? *Éducation et Sociétés*, 30(2), 131-143.
- Cam, P. (2000). Le cycle court : quelles fonctions sociales ? Dans S. Ertul (dir.) *L'enseignement professionnel court post-baccalauréat (IUT-STTS)* (p. 91-117). Paris : PUF.
- Cart, B., Léné, A. & Toutin, M.-H. (2018). L'apprentissage favorise-t-il toujours l'insertion professionnelle ? Dans T. Couppié, A. Dupray, D. Epiphane & V. Mora (coord.). *20 ans d'insertion professionnelle des jeunes. Permanences et évolutions* (p. 109-116). Marseille : Céreq, coll. Céreq Essentiels (n° 1).
- Couppié, T. & Sawadogo, A. (2023). *Débuter un bac pro : pour quels diplômes et quelle insertion ?* Marseille : Céreq, coll ; Céreq Études (n° 52).
- Couronné, J., Dupuy, C., Sarfati, F. & Simha, J. (2022). Le plaisir et le calcul : une analyse des activités extrascolaires des étudiant-es. *Sociologie*, 13 (1), 63-77
- Dehejia, R.H. & Wahba, S. (2002). Propensity score matching methods for nonexperimental causal studies. *Review of Economic and Statistics*, 84(1), 151-161.
- Dupray, A. (2022). Sortir sans diplôme de l'enseignement supérieur : un effet possible du département d'origine ? *Formation Emploi*, 158, 71-99.
- Givord, P. (2014). Méthodes économétriques pour l'évaluation de politiques publiques. *Économie & prévision*, 204-205, 1-28.
- Hartog, J. & L. Diaz-Serrano (2014). Schooling as a risky Investment: A survey of theory and evidence. *Foundations and Trends in Microeconomics*, 9(3-4), 159-331
- Hugrée, C. (2019). Les bacheliers professionnels face à la normalisation de la poursuite d'études supérieures. Dans F. Maillard & G. Moreau (dir.). *Le bac pro. Un baccalauréat comme les autres ?* (p. 287). Toulouse : Octarès.
- Lechner, M. (2002). Some practical issues in the evaluation of heterogenous labour market programs by matching methods. *Journal of the Royal Statistical Society, Series A*, 165(1), 59-82.
- Lemêtre, C., Mengneau, J. & Orange S. (2019). « La fac, on me dit que c'est possible mais que c'est pas faisable ». Les portes entrouvertes du supérieur. Dans F. Maillard & G. Moreau (dir.). *Le bac pro. Un baccalauréat comme les autres ?* (p. 267-278). Toulouse : Octarès.
- Merlin, F. (2021). *Une sélection à répétition. L'accès des bacheliers professionnels à un diplôme de l'enseignement supérieur*. Thèse de doctorat en Sciences de l'Éducation, Université de Bourgogne Franche-Comté.
- Ndao, G. & Pirus, C. (2019). Le devenir des bacheliers professionnels qui poursuivent des études. *Note d'information du SIES 19.07*.
- 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, 32-47.

- Orange, S. (2018). Des ambitions raisonnables et raisonnées. Accéder à l'enseignement supérieur par les IUT et les STS. *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs, hors-série n° 6*, 113-132.
- Rosenbaum, P.& Rubin, D. (1983). The central role of the propensity score in observational studies for causal effects. *Biometrika*, 70(1), 41-55.
- SIES (2022) *L'État de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de l'Innovation en France*.

Annexes

Approche intracohorte

Tableau A1 • Moyennes des indicateurs d'outputs au sein de chacune des cohortes

		Part en emploi à 3 ans (%)	EDI à 3 ans (%) parmi emploi	Cadre ou PI à 3 ans (%) parmi emploi	Salaire moyen (médian)	Employabilité
Génération 2010	Bac pro	72	56	19	1 286	73
	IV+	70	60	26	1 366	71
	Bac+2/3	85	76	57	1 831	84
Génération 2013	Bac pro	72	49	17	1 326	70
	IV+	72	53	30	1 313	71
	Bac+2/3	84	67	50	1 567	83

Champ : ensemble des bacheliers professionnels et poursuivants jusqu'à un diplôme de niveau bac+2 ou 3 ans au sein de chaque cohorte.

Source : Céreq, enquêtes comparables – pondération ad hoc – dates d'enquête respectivement en juin 2013 pour la Génération 2010 et juin 2016 pour la Génération 2013.

Tableau A2 • Effets de traitement sur les traités par rapport à des sous-champs de bacheliers

Couplage : bac+2/3 de Génération 2013 à 3 ans et bacheliers Génération 2010 observés à 6 ans	ATT			
	Groupe écarté	Bacheliers sortant pour accéder à un emploi (1)	Bacheliers sortant de l'apprentissage (2)	(1) + (2)
		Traitement = diplôme du supérieur		
Emploi		-0,001 ns	-0,023 ns	0,026 ns
Occuper une profession intermédiaire ou supérieure (a)		0,218 ***	0,308 ***	0,316 ***
Log (salaire net mensuel) (a)		-0,023 ns	0,032 ns	0,062 ns
EDI pour ceux en emploi occupé (a)		-0,028 ns	-0,0007 ns	0,028 ns
Employabilité		0,055 **	-0,004 ns	0,041 ns
		Traitement = poursuite d'études supérieures		
Emploi		-0,113 ***	-0,095 ***	-0,097 ***
Occuper une profession intermédiaire ou supérieure (a)		0,195 ***	0,228 ***	0,215 ***
Log (salaire net mensuel) (a)		-0,038 ns	-0,035 ns	-0,0016 ns
EDI pour ceux en emploi occupé (a)		-0,09 **	-0,08 **	-0,020 ns
Employabilité		-0,031 ns	-0,054 ***	0,001 ns

*** : coefficient significatif à 1 % d'erreur ; ** : au seuil de 5 %.

(a) : pour les jeunes en emploi à l'enquête.

Champ : bacheliers professionnels sortis directement (G2010), bacheliers professionnels sortant du supérieur avec au mieux un bac+3 (G2013)

Source : Céreq, Génération 2010 (enquête à 7 ans) et Génération 2013 (enquête à 3 ans).

Les diplômés en STAPS au regard des autres diplômés de l'enseignement supérieur : quelques singularités remarquables, des études à l'emploi

Sandrine Knobé*, Anne Benoit* et Lilian Pichot*

Introduction

Ces dernières années, les diplômés en STAPS¹ ont fait l'objet de plusieurs études questionnant notamment leur insertion professionnelle et la qualité des emplois occupés (Knobé *et al.*, 2020 ; Pierre *et al.*, 2022). Le contexte institutionnel propre aux STAPS, l'une des filières universitaires en tension, incite à s'y intéresser d'autant plus que les effectifs d'étudiants n'ont cessé d'y croître, passant de 15 000 en 1995 à 31 194 en 2009 et à 59 100 en 2022 (MESR-SIES, 2023). Au cours de cette période, le nombre d'emplois dans le sport, estimés à 300 000 au début du XXI^e siècle (Camy & Le Roux, 2002), avoisine désormais 375 000², d'après les comptes de la statistique publique (INJEP, 2020). Le poids du sport dans l'économie s'est maintenu autour de 1,8 % du P.I.B. au cours de cette période.

De plus en plus nombreux, les diplômés en STAPS³ ont à leur actif des parcours de formation variés et des expériences préprofessionnelles hétérogènes, des transitions formation-emploi variables qui conduisent à observer des parcours d'entrée dans la vie active sinueux et complexes à interpréter (Knobé *et al.*, 2020). Notre recherche tente ici d'objectiver la (non)correspondance entre formation(s) et premier(s) emploi(s). Plutôt que de considérer l'emploi comme la conséquence logique de formations suivies, nous avons pris l'option d'étudier les emplois occupés par les diplômés, en identifiant trois registres potentiellement et variablement explicatifs : le parcours de formation au cours duquel l'étudiant accumule des diplômes universitaires et sportifs, les expériences préprofessionnelles (stages, périodes de travail) et les réseaux de relations professionnelles et sociales ancrées dans les secteurs d'emploi visés.

Ainsi, l'exploitation statistique de l'enquête Génération 2017⁴ nous permet de comparer les diplômés en STAPS aux autres diplômés de l'enseignement supérieur⁵. En nous appuyant sur les caractéristiques individuelles des diplômés et sur les situations d'emploi, il nous importe de vérifier l'hypothèse de l'existence de spécificités des diplômés en STAPS, en considérant leur parcours de formation à partir du baccalauréat, les modalités d'accès à l'emploi, la contribution du type d'expériences de travail pour l'accès à l'emploi et ses caractéristiques (secteur d'activité et statut). Il s'agira d'examiner la persistance de spécificités dans les trajectoires professionnelles des diplômés en STAPS : expériences professionnelles antérieures plus nombreuses, fréquence de contrats à temps partiel ou rémunérations plus faibles, comme l'ont déjà souligné d'autres études (Lima & Mossé, 2010 ; Guégnard *et al.*, 2019).

* Laboratoire Sport et sciences sociales (UR1342 ; E3S), Faculté des sciences du sport, Université de Strasbourg.

¹ Sciences et techniques des activités physiques et sportives.

² Cette augmentation significative résulte du développement de l'activité professionnelle d'éducateur sportif indépendant concomitante du statut d'auto-entrepreneur apparu en 2009.

³ Filière attractive et en tension, la filière STAPS concernait près de 60 000 étudiants en 2019-2020 ; le nombre d'étudiants en première année a doublé en dix ans. En 2016, 7 690 diplômés obtenaient une licence STAPS générale à l'université, et plus de 80 % d'entre eux ont poursuivi en master (Ménard *et al.*, 2021). De plus, à partir des projections jusqu'en 2027 estimant à 6 000 étudiants le nombre d'inscrits en masters STAPS, en considérant des taux de réussite en master STAPS allant de 66 % à 75 %, ce sont 4 000 à 4 500 diplômés de master en STAPS annuellement (Pauron, 2019).

⁴ Pour cette recherche, le traitement statistique des données s'appuie sur un échantillon pondéré de 6 039 diplômés en STAPS (bac+2 à bac+5) à partir de l'utilisation de la variable « Plus haut diplôme de sortie ». Les enquêtes Générations s'adressant à l'ensemble des sortants de l'enseignement pour une même année, les effectifs de répondants de la filière STAPS s'avèrent peu nombreux au regard de l'ensemble des répondants, ce qui invite à la prudence vis-à-vis de la robustesse des résultats statistiques présentés. Pour autant, les comparaisons réalisées confirment des tendances observées par d'autres enquêtes d'insertion auprès des diplômés de la filière STAPS.

⁵ Diplômés de bac+2 à bac+5 (variable « Plus haut diplôme de sortie ») quels que soient la filière ou l'établissement de formation.

Dans une première partie, nous proposons de décrire les situations d'emploi des diplômés en STAPS, en les mettant en perspective avec celles des autres diplômés de l'enseignement supérieur (bac+2 à bac+5). Dans un second temps, nous reviendrons sur les parcours de formation et les expériences de travail afférentes pour souligner des particularités liées en grande partie au secteur d'emploi. L'insertion professionnelle des diplômés en STAPS est marquée par ces premiers éléments. L'analyse des premières années de la vie active s'accompagne également de la prise en compte des opinions des diplômés sur leur situation d'emploi relativement à leur niveau d'étude.

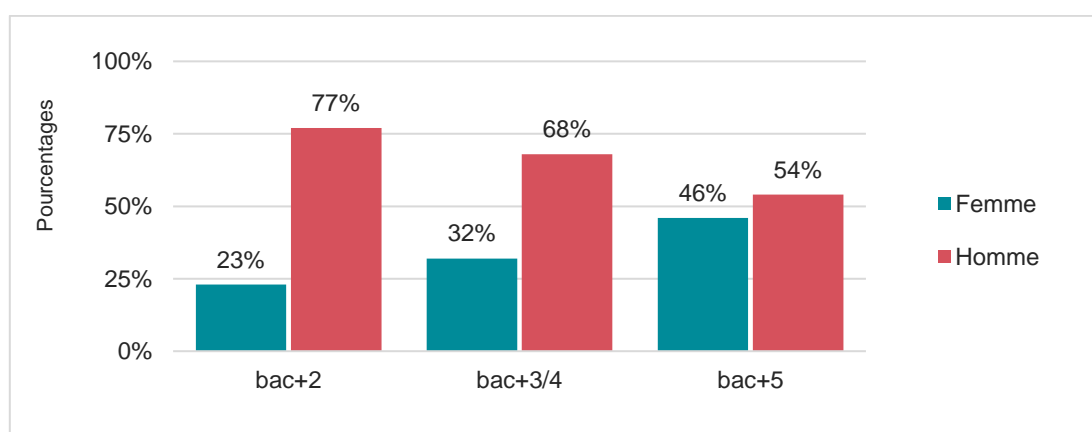
1. Situations d'emploi des diplômés en STAPS : similarités et différences d'avec les autres diplômés de l'enseignement supérieur

La mise en perspective des diplômés en STAPS avec les autres diplômés de l'enseignement supérieur (bac+2 à bac+5) permet de mieux souligner leurs spécificités tant d'un point de vue de leurs caractéristiques sociodémographiques que de leur situation d'emploi et de leurs opinions concernant les emplois occupés.

1.1. De quelques singularités des diplômés en STAPS

Comme d'autres enquêtes l'ont déjà relevé (Pierre *et al.*, 2022), les diplômés en STAPS constituent une population majoritairement masculine. Ainsi, parmi les répondants de l'enquête Génération 2017 dont le plus haut diplôme de sortie est un diplôme en STAPS, 66 % sont des hommes pour 43 % des autres diplômés. Ces différences sexuées s'expliquent pour partie par la structure des emplois dans le domaine du sport (les emplois étant plus souvent occupés par des hommes, notamment dans l'encadrement en face-à-face des activités physiques et sportives). De ce fait, les femmes s'auto-éliminent plus fréquemment, car elles considèrent ces emplois comme étiquetés plutôt masculins, et s'estiment également moins légitimes dans ce domaine relativement à leurs compétences sociales et/ou sportives (Erard & Louveau, 2023). La prédominance masculine semble toutefois s'atténuer avec l'augmentation du niveau de diplôme, les diplômés en STAPS à bac+5 comptant 46 % de femmes (graphique 1).

Graphique 1 • Répartition sexuée des diplômés en STAPS selon le niveau de diplôme



Champ : diplômés de la filière STAPS de bac+2 à bac+5 de la Génération 2017 (6 039 individus).

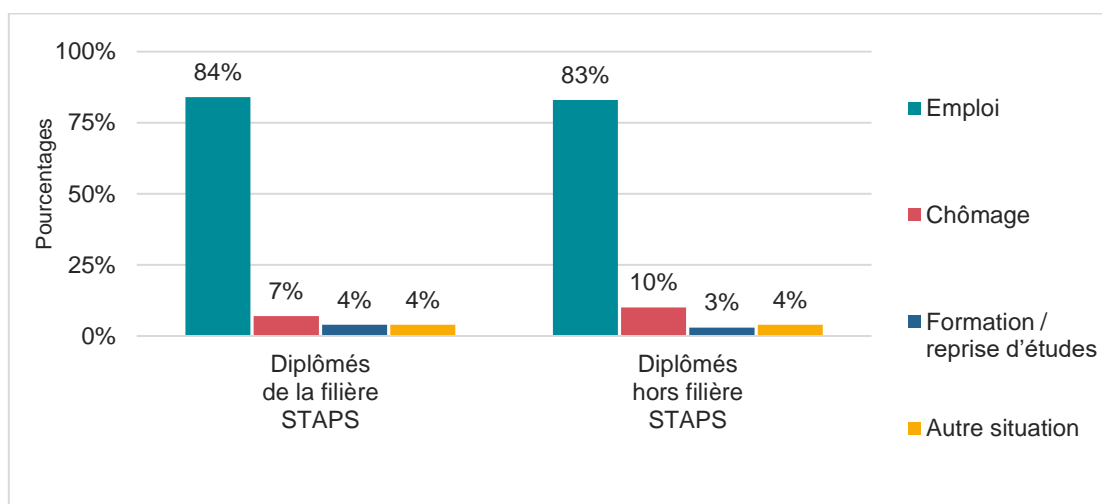
Source : Céreq, enquête 2020 auprès de la Génération 2017.

Comme les autres diplômés de l'enseignement supérieur⁶, les diplômés en STAPS connaissent des situations⁷ plutôt favorables sur le marché du travail (84 % sont en emploi et seulement 7 % au chômage). Ils sont un peu plus nombreux à se déclarer en formation ou en reprise d'études (graphique 2).

⁶ Les résultats de l'enquête Génération 2017 confirment le rôle protecteur du niveau de diplôme face au chômage (Le Bayon *et al.*, 2022).

⁷ Les analyses présentées ici prennent en compte la situation professionnelle déclarée pour le mois de référence dans l'enquête Génération 2017, à savoir le mois d'octobre 2020.

Graphique 2 • Situation d'emploi des diplômés en STAPS et des autres diplômés de l'enseignement supérieur (bac+2 à bac+5)



Champ : diplômés de la filière STAPS (6 039 individus) et diplômés hors de la filière STAPS (316 211 individus) de bac+2 à bac+5 de la Génération 2017.

Source : Céreq, enquête 2020 auprès de la Génération 2017.

Parmi les diplômés en STAPS en emploi, les secteurs d'insertion sont majoritairement en rapport avec ceux visés par les formations proposées⁸. Ainsi, le secteur « sport », mais aussi l'enseignement, les domaines médical, social ou médico-social et le commerce constituent les principales catégories d'activités déclarées. Confirmant d'autres études récentes d'insertion (Knobé *et al.*, 2020 ; Pierre *et al.*, 2022), au moins un tiers des diplômés en STAPS exercent néanmoins des emplois sans lien avec le sport (tableau 1).

Tableau 1 • Secteurs d'activité de l'emploi en octobre 2020 des diplômés en STAPS

Principaux secteurs d'activité	Diplômés en STAPS
Secteur « sport »	26 %
Enseignement	16 %
Administrations publiques (hors sport)	13 %
Secteurs médical, social et médico-social	12 %
Commerce y compris du sport	9 %
Hôtellerie-restauration et autres services	6 %
Autres secteurs (activités d'ingénierie, communication, publicités et études de marché, etc.)	11 %

Champ : diplômés de la filière STAPS de bac+2 à bac+5 de la Génération 2017 en emploi en octobre 2020 (5 072 individus).

Source : Céreq, enquête 2020 auprès de la Génération 2017.

⁸ La filière STAPS regroupe plusieurs mentions de diplôme qui correspondent à des secteurs d'activités différents : Éducation et motricité (EM) pour le secteur de l'enseignement, Activité physique adaptée et santé (APAS) pour le secteur médical, social et médico-social, Entraînement sportif (ES) et Ergonomie du sport et performance (ERGO) pour le secteur « sport », Management du sport (MS) pour le secteur de la gestion et du commerce. En Licence, en 2016, la répartition des effectifs selon les mentions est la suivante : 39,6 % en EM, 18,7 % en APAS ; 17,3 % en ES, 2 % en ERGO, 14,9 % en MS et 7,6 % de mentions inconnues (Ménard *et al.*, 2021). Les données Génération 2017 du CEREQ ne nous permettent pas de faire des analyses spécifiques par mention de diplôme en STAPS du fait des effectifs restreints et de l'absence d'information sur certaines mentions.

Par ailleurs, en lien avec leurs secteurs d'activité, les diplômés en STAPS sont plus souvent en emploi dans la fonction publique (emplois d'enseignement) mais aussi dans les collectivités territoriales (avec des emplois d'éducateurs, de conseillers ou de chargés de mission relevant de l'animation et/ou de la gestion des activités physiques et sportives) et dans les établissements médico-sociaux au statut associatif (avec des emplois d'éducateurs sportifs spécialisés notamment) (tableau 6 en annexes).

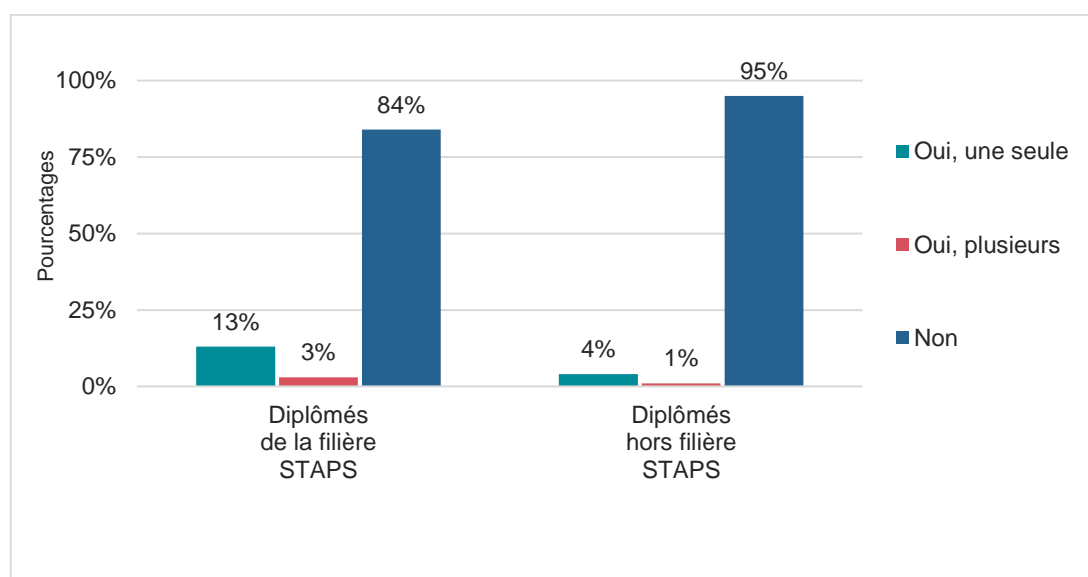
Près de 40 % des diplômés en STAPS exercent leur emploi dans des structures de 10 salariés et moins, en cohérence avec la structure du marché de l'emploi dans le domaine du sport où l'on comptabilise une majorité de petites associations (voir tableau 6 en annexes).

Les diplômés en STAPS se distinguent de leurs homologues de l'enseignement supérieur quant à leurs conditions d'emploi. Moins fréquemment en CDI et fonctionnaires, ils occupent davantage des emplois d'intérimaires ou exercent une profession non salariée (voir tableau 6 en annexes).

L'accès à un CDI est plus fréquent quand le niveau de diplôme augmente⁹ (79 % pour les bac+5) et les emplois non salariés s'avèrent plus nombreux parmi les bac+2 (ce qui est le cas pour 25 % d'entre eux).

Occupant plus souvent des emplois à temps partiel¹⁰, majoritairement dans le secteur associatif pour assurer des tâches d'animation des activités physiques et sportives habituellement circonscrites à des plages horaires en soirées et/ou en week-end, ils complètent cet emploi par une ou plusieurs autres activités, sans doute pour tenter d'aboutir in fine à un équivalent temps plein (graphique 3).

Graphique 3 • Multi-activité des diplômés en STAPS et des autres diplômés de l'enseignement supérieur (bac+2 à bac+5)



Champ : diplômés de la filière STAPS (4 986 individus) et diplômés hors de la filière STAPS (256 205 individus) de bac+2 à bac+5 de la Génération 2017 en emploi en octobre 2020.

Source : Céreq, enquête 2020 auprès de la Génération 2017.

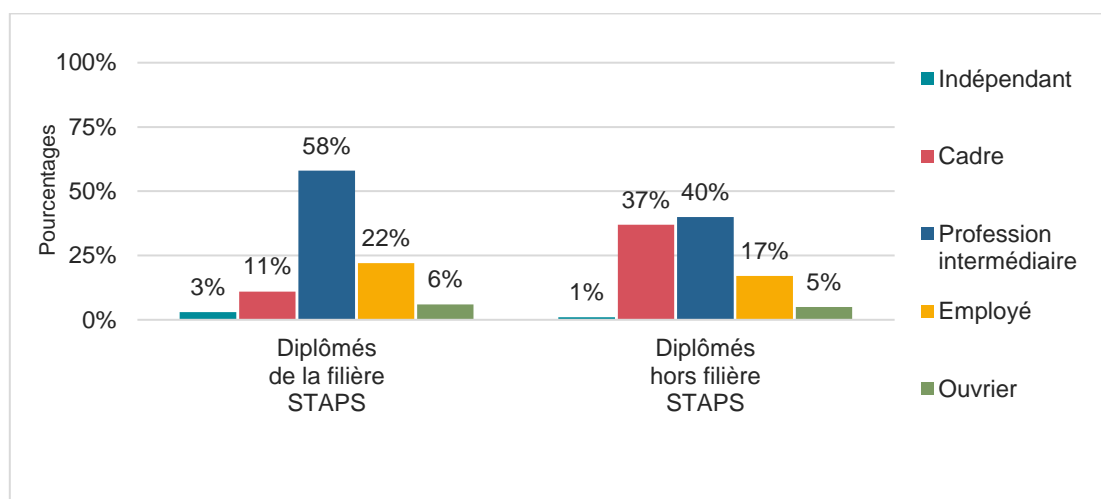
Pour de nombreux diplômés en STAPS, le temps partiel apparaît davantage subi que choisi, car ils sont près de 60 % à souhaiter travailler à temps complet. L'activité non salariée constitue également une source de revenus plus importante pour les diplômés en STAPS à bac+2, revenus qui viennent compenser des niveaux de salaires souvent inférieurs aux autres diplômés (voir tableaux 7 et 8 en annexes). Parmi les diplômés en STAPS déclarant une ou plusieurs activité(s) complémentaire(s), les hommes exercent principalement à leur compte (61 %), alors que les femmes sont plutôt salariées de la fonction publique (38 %).

⁹ Ce qui s'avère le cas de manière générale pour les répondants de la Génération 2017 (Le Bayon *et al.*, 2022).

¹⁰ Pour l'ensemble des diplômés du supérieur interrogés, la proportion de diplômés qui occupe au moins une autre activité professionnelle est plus importante en cas de temps partiel dans l'emploi principal (17 % contre 3 % en cas de temps plein).

Si la situation d'emploi des diplômés en STAPS semble globalement plutôt favorable, les statuts des emplois occupés montrent une prédominance d'employés et de professions intermédiaires, et une moindre part de cadres comparativement aux autres diplômés (graphique 4). Ce constat est en lien avec la structure des emplois dans le sport, secteur moins pourvoyeur d'emplois d'encadrement. Il est probable également que les diplômés en STAPS mettent plus de temps à accéder à ce type d'emplois – moins nombreux – et que le recul de trois ans depuis la sortie des études soit (trop) court pour donner une image réaliste de l'accès au statut de cadre.

Graphique 4 • Professions et catégories socioprofessionnelles en octobre 2020 des diplômés en STAPS et des autres diplômés de l'enseignement supérieur (bac+2 à bac+5)



Champ : diplômés de la filière STAPS (4 725 individus) et diplômés hors de la filière STAPS (260 597 individus) de bac+2 à bac+5 de la Génération 2017 en emploi en octobre 2020.

Source : Céreq, enquête 2020 auprès de la Génération 2017.

Si les taux d'emploi des diplômés en STAPS sont importants, ils masquent des conditions de travail particulières comme une forte proportion d'emplois à temps partiel – avec comme corollaire une multiactivité plus importante –, et un accès plus limité au statut de cadre.

Ces singularités observées relativement aux emplois sont à mettre en rapport avec la structure du marché de l'emploi dans le sport. Majoritairement les emplois dans le sport sont proposés par des établissements de petite taille (Céreq, 2018) qu'il s'agisse des employeurs associatifs ou des structures marchandes. Cette caractéristique induit une plus grande précarité des emplois (type de contrat, temps partiel), et un travail fragmenté entre plusieurs employeurs (Céreq & France Stratégie, 2019).

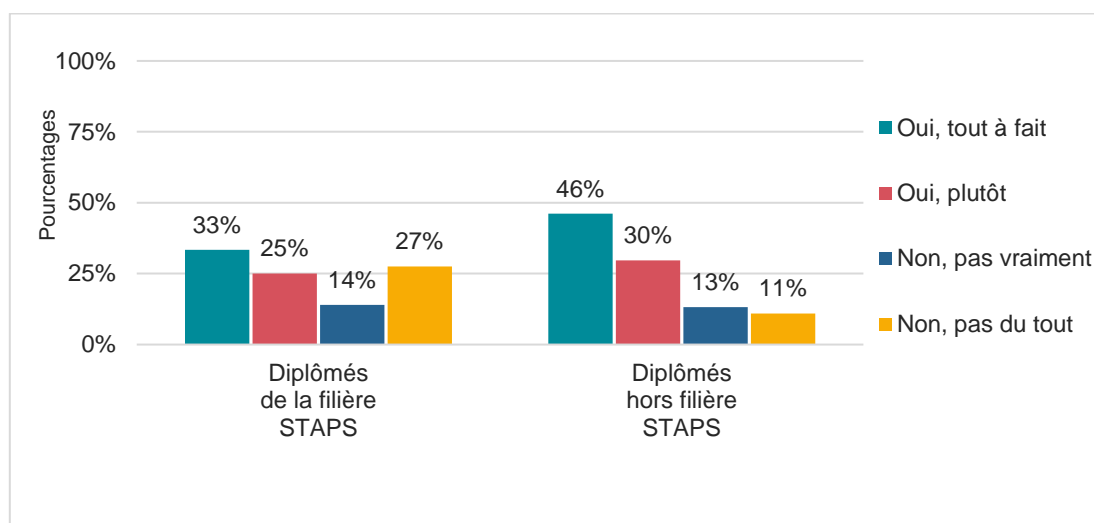
Au-delà du type ou du niveau d'emploi occupé, les jugements portés par les diplômés eux-mêmes sur ces emplois semblent également différencier les diplômés en STAPS des autres diplômés de l'enseignement supérieur.

1.2. Opinions sur leur situation d'emploi

La préoccupation du sens attribué au travail et de sa place à l'échelle d'une vie sans avoir été questionnée directement transparait en filigrane dans les opinions exprimées par les diplômés sur leur situation d'emploi.

Plus précisément, parmi l'ensemble des diplômés en emploi au moment de l'enquête, les diplômés en STAPS affirment, dans une proportion nettement supérieure à celle des autres diplômés du supérieur, que l'emploi qu'ils occupent « ne correspond pas du tout » à la formation suivie (27 % contre 11 %, soit 16 points d'écart) (graphique 5).

Graphique 5 • Opinions des diplômés en STAPS et des autres diplômés de l'enseignement supérieur (bac+2 à bac+5) sur la correspondance entre leur formation et l'emploi occupé en octobre 2020



Champ : diplômés de la filière STAPS (4 986 individus) et diplômés hors de la filière STAPS (256 525 individus) de bac+2 à bac+5 de la Génération 2017 en emploi en octobre 2020.

Source : Céreq, enquête 2020 auprès de la Génération 2017.

Ce décalage ressenti entre emploi occupé et formation suivie résonne avec le sentiment associé au niveau de compétence de l'emploi. 62 % des diplômés en STAPS considèrent l'emploi qu'ils occupent « à leur niveau de compétence », contre 69 % des autres diplômés du supérieur, et 35 % des diplômés en STAPS, contre 27 % des autres diplômés du supérieur, considèrent l'emploi occupé « en dessous de leur niveau de compétence » (tableau 2).

Tableau 2 • Opinions des diplômés en STAPS et des autres diplômés de l'enseignement supérieur (bac+2 à bac+5) sur la correspondance entre niveau de compétence et niveau exigé par l'emploi occupé

Sentiment sur le niveau de compétence de l'emploi	Diplômés de la filière STAPS (n = 4 986, 1,87 %) ¹	Diplômés hors filière STAPS (n = 256 525, 98,1 %) ¹	TOTAL (n = 261 510) ¹
À votre niveau de compétence	62 %	69 %	69 %
En dessous de votre niveau de compétence	35 %	27 %	27 %
Au-dessus de votre niveau de compétence	3 %	4 %	4 %

¹ n (%) ; test du Chi² avec la correction du second ordre de Rao & Scott, p-valeur = 0,2.

Champ : diplômés de la filière STAPS (4 986 individus) et diplômés hors de la filière STAPS (256 525 individus) de bac+2 à bac+5 de la Génération 2017 en emploi en octobre 2020.

Source : Céreq, enquête 2020 auprès de la Génération 2017.

Paradoxalement, ces écarts exprimant un sentiment de déqualification/déclassement entre les diplômés en STAPS et les autres diplômés du supérieur ne se répercutent ni sur le sentiment de se réaliser professionnellement, ni sur l'appréciation du niveau de salaire. Ils sont en effet près de 9 diplômés sur 10 à déclarer « plutôt » ou « tout à fait » se réaliser professionnellement et 6 sur 10 à déclarer être « plutôt » ou « très bien payé » (tableau 3). Enfin, ils sont au total moins de 25 % à affirmer chercher un autre emploi en parallèle de l'emploi qu'ils occupent.

Tableau 3 • Opinions des diplômés en STAPS et des autres diplômés de l'enseignement supérieur

	Diplômés de la filière STAPS	Diplômés hors filière STAPS	TOTAL	Test de comparaison ¹ (p-valeur)
Sentiment de se réaliser professionnellement	n = 4 986	n = 256 524	n = 261 510	0,7
Oui, plutôt ou tout à fait	85 %	86 %	86 %	
Non, pas vraiment ou pas du tout	15 %	14 %	14 %	
Sentiment sur le salaire	n = 4 986	n = 256 369	n = 261 354	0,7
Plutôt ou très bien payé	62 %	63 %	63 %	
Plutôt ou très mal payé	38 %	37 %	37 %	

¹ Test du Chi² avec la correction du second ordre de Rao & Scott.

Champ : diplômés de la filière STAPS et diplômés hors de la filière STAPS de bac+2 à bac+5 de la Génération 2017 en emploi en octobre 2020.

Source : Céreq, enquête 2020 auprès de la Génération 2017.

S'ils acceptent, contraints ou forcés, une situation de déclassement avérée par l'écart très net entre le niveau et/ou le statut d'emploi et leur niveau d'étude et s'ils s'accordent à dire qu'ils n'exploitent pas le potentiel de leurs compétences, il n'en demeure pas moins qu'ils estiment s'accomplir professionnellement pour plus de 80 % d'entre eux¹¹.

Ce constat laisse à penser que la réalisation de soi ne passe pas nécessairement par le rendement escompté du niveau de diplôme mais davantage par la nature des missions effectuées et les conditions d'exercice au travail, et peut-être par d'autres effets de la configuration de travail tels que la qualité des relations au travail – qu'elles soient d'ordre professionnel ou amical – et les satisfactions qu'elles procurent.

2. Éléments de compréhension des caractéristiques des emplois des diplômés en STAPS

Les caractéristiques principales des situations d'emploi des diplômés en STAPS telles que présentées ci-dessus sont le reflet et la conséquence du parcours post-baccalauréat, mais également de la période qui suit directement l'obtention du diplôme. Ainsi, il est utile de s'intéresser à la manière dont s'effectue l'entrée sur le marché du travail.

2.1. Accès à l'emploi

L'accès à l'emploi des diplômés du supérieur repose sur plusieurs paramètres parmi lesquels le moyen de prise de connaissance d'une embauche possible. Le capital informationnel¹² n'est pas qu'une affaire strictement personnelle, il renvoie à l'inscription de l'individu dans des groupes et des réseaux de relations favorisant la circulation de l'information relative aux offres d'emplois et des codes définissant les mondes professionnels visés. Au regard de la présentation des divers moyens de prendre connaissance d'une offre d'emploi, il apparaît nettement que les diplômés en STAPS se distinguent des autres diplômés du supérieur par quelques aspects (tableau 4). Les diplômés en STAPS accèdent plus souvent à l'information par leur établissement de formation, leurs relations professionnelles ou personnelles, ou par candidature spontanée,

¹¹ Il convient toutefois d'être prudent dans les interprétations possibles de ces déclarations dans la mesure où la question « Diriez-vous que votre emploi actuel vous permet de vous réaliser professionnellement ? » est suffisamment large pour correspondre à des acceptations et des appréciations très différentes en termes de « réalisation professionnelle ».

¹² On entend ici par « capital informationnel » un ensemble de dispositions informées et structurées à partir d'expériences du monde social et de connaissances stockées, mémorisées, incorporées qui fonctionnent comme des codes légitimés et qui légitiment leurs détenteurs (Bourdieu, 2016).

tandis que les autres diplômés du supérieur passent par les voies classiques de l'accès à l'emploi, i.e. les agences pour l'emploi ou les médias et réseaux sociaux.

Tableau 4 • Moyen de prise de connaissance d'une embauche des diplômés en STAPS et des autres diplômés de l'enseignement supérieur (bac+2 à bac+5)

Moyen de prise de connaissance d'une embauche	Diplômés de la filière STAPS (n = 4 247)	Diplômés hors filière STAPS (n = 242 220)	TOTAL (n = 246 467)
Par Pôle Emploi, APEC, mission locale ou PAIO	1 %	4 %	4 %
Par votre établissement de formation	10 %	6 %	6 %
Par relations professionnelles ou personnelles	25 %	21 %	21 %
Par une offre d'emploi publiée sur internet ou les journaux	20 %	25 %	25 %
Par une agence d'intérim ou un organisme privé de placement	1 %	5 %	4 %
L'entreprise vous a contacté	11 %	14 %	14 %
Par candidature spontanée	21 %	15 %	15 %
Autre	11 %	11 %	11 %

Test du Chi² avec la correction du second ordre de Rao & Scott, p-valeur = 0,051.

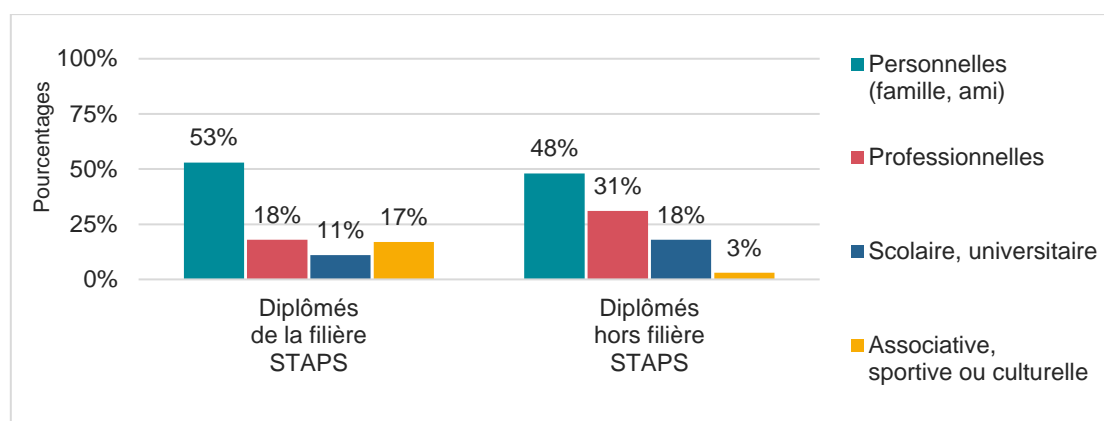
Les rectangles rouges signalent un moyen de prise de connaissance d'une embauche davantage mobilisé par les diplômés hors filière STAPS, à l'inverse les rectangles bleus indiquent un moyen de prise de connaissance d'une embauche davantage mobilisé par les diplômés de la filière STAPS.

Champ : diplômés de la filière STAPS (4 247 individus) et diplômés hors de la filière STAPS (242 220 individus) de bac+2 à bac+5 de la Génération 2017 en emploi en 2020.

Source : Céreq, enquête 2020 auprès de la Génération 2017.

Ces données semblent indiquer non seulement l'importance relative de la fonction jouée par l'établissement de formation dans l'intermédiation vers l'emploi s'agissant des emplois en lien – ou non – avec les milieux sportifs, et surtout le rôle prépondérant du diplômé mobilisant ses relations professionnelles ou personnelles et s'activant à effectuer des candidatures spontanées.

À y regarder de plus près, les diplômés en STAPS peuvent mettre en avant le fait de connaître au moins une personne avant de travailler dans l'entreprise qui les embauche, dans une proportion nettement supérieure à celle des autres diplômés du supérieur (43 % contre 32 %, soit 11 points d'écart). Le type de relations entretenues avec la ou les personne(s) connue(s) révèle que les diplômés en STAPS, plus que les autres diplômés du supérieur, peuvent faire valoir des relations personnelles à caractère familial et/ou amical (53 % contre 48 %, soit 5 points d'écart), et davantage encore des relations tissées dans la sphère associative (17 % contre 3 %, soit 14 points d'écart). Les diplômés en STAPS peuvent nettement moins mettre à profit, comparativement aux autres diplômés du supérieur, les relations professionnelles (18 % contre 31 %, soit 13 points d'écart) ou les relations nouées dans le cadre scolaire universitaire (11 % contre 18 %, soit 7 points d'écart) (graphique 6).

Graphique 6 • Type de relations avec la ou les personne(s) connue(s) par les diplômés en STAPS et les autres diplômés de l'enseignement supérieur (bac+2 à bac+5)

Champ : diplômés de la filière STAPS (1 825 individus) et diplômés hors de la filière STAPS (73 996 individus) de bac+2 à bac+5 de la Génération 2017 connaissant une personne dans l'entreprise au préalable.

Source : Céreq, enquête 2020 auprès de la Génération 2017.

En conséquence, tout porte à croire que les diplômés en STAPS se caractérisent aussi par une singularité dans les modalités de l'accès à l'emploi. Ils sont en effet en mesure de profiter de la force des liens forts, dits de proximité sociale (liens personnels familiaux et des proches) et contractés dans le champ associatif pendant leur carrière sportive et leurs activités bénévoles ainsi qu'au sein des établissements de formation en STAPS (Mossé & Amarillo, 2010 ; Benoit *et al.*, 2019 ; Pichot *et al.*, 2021). Les autres diplômés du supérieur sont, quant à eux, en mesure de tirer des bénéfices des liens faibles dans l'accès à l'emploi, à l'instar des travaux connus en socio-économie (Granovetter, 1974).

2.2. Parcours de formation

Si les diplômés en STAPS se distinguent des autres diplômés du supérieur dans les modalités d'accès à l'emploi, il en est de même lorsqu'on étudie leur parcours de formation.

74 % des diplômés en STAPS sont titulaires d'un baccalauréat général qui favorise la réussite de ces études aux contenus disciplinaires plutôt scientifiques. On note d'ailleurs que plus le niveau du plus haut diplôme obtenu est élevé, plus ils sont nombreux à posséder un bac général (tableau 5). Les formations de niveau bac+2 et bac +3/4, qui intègrent notamment les DEUST et les licences professionnelles, attirent quant à elles davantage d'étudiants titulaires d'un bac technologique (tableau 5) qui sont séduits par des diplômes plus rapidement professionnalisants, souvent ouverts à l'alternance. En revanche, les titulaires d'un bac professionnel ne représentent qu'une faible proportion des diplômés de cette filière de formation universitaire, échouant souvent à atteindre les compétences scientifiques exigées (Danner *et al.*, 2021).

Tableau 5 • Type de baccalauréat des diplômés en STAPS en fonction du niveau de diplôme obtenu

Type de baccalauréat	Niveau de diplôme			TOTAL (n = 6 023) ¹
	bac+2 (n = 785 ; 13,1 %) ¹	bac+3/4 (n = 3 791 ; 62,9 %) ¹	bac+5 (n = 1 447 ; 24,0 %) ¹	
Bac général	75 %	70 %	83 %	74 %
Bac technologique	22 %	28 %	5 %	22 %
Bac professionnel	2 %	2 %	3 %	2 %
Bac indéterminé	0 %	0 %	8 %	2 %

¹ n (%) ; test du Chi² avec la correction du second ordre de Rao & Scott, p-valeur = 0,004.

Source : Céreq, enquête 2020 auprès de la Génération 2017.

Champ : diplômés de la filière STAPS de bac+2 à bac+5 de la Génération 2017 (6 023 individus).

Une des caractéristiques notables des diplômés en STAPS est la plus faible proportion des titulaires d'une mention bien ou très bien au baccalauréat (respectivement 10 % contre 19 % pour la mention bien, et 3 % contre 12 % pour la mention très bien). Ils sont toutefois plus nombreux parmi les diplômés en STAPS à bac+5, confirmant sans doute un attrait plus important de ces bacheliers pour des études longues (9 % avec une mention très bien).

Au cours de leur formation, près de 20 % des étudiants en STAPS interrompent leurs études pour travailler ou pour s'engager dans des missions de bénévolat ou de volontariat, ce qui est plus fréquent que pour le reste des diplômés de l'enseignement supérieur (voir tableau 9 en annexes). Et ils sont plus d'un tiers à réaliser une année de césure. Choisies, les interruptions d'études permettent aux étudiants de « gagner » en expérience et d'affiner leur projet professionnel. Les diplômés en STAPS sont ainsi plus nombreux que leurs homologues de l'enseignement supérieur à déclarer interrompre leurs études pour travailler (61 % contre 45 %). Cette prise de conscience, dès le cursus de formation, de l'importance d'acquérir des compétences professionnelles incite les diplômés en STAPS à vivre des expériences de travail.

2.3. Expériences de travail « qualifiantes »

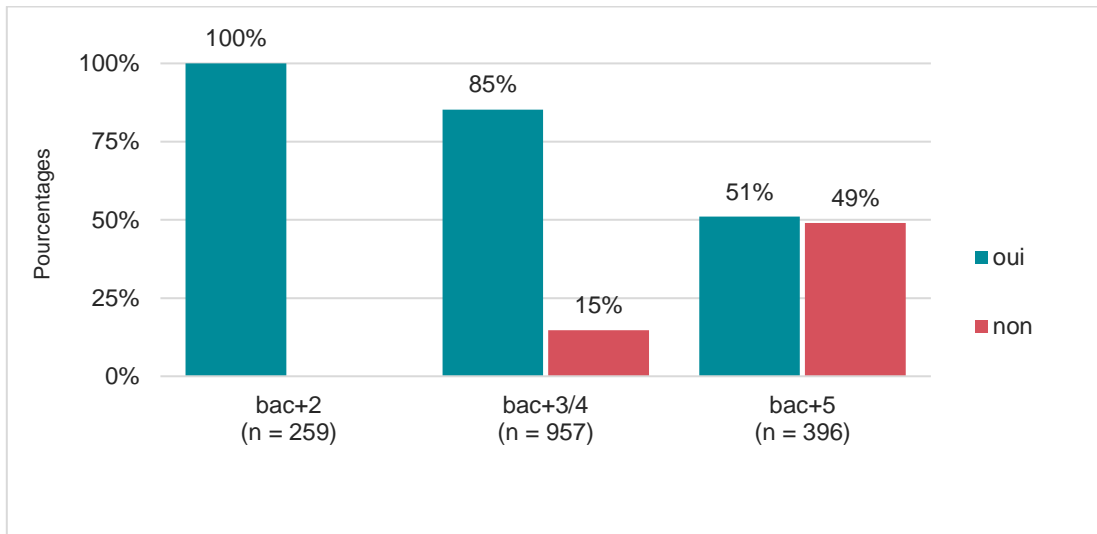
Ainsi, près de 60 % des diplômés en STAPS travaillent en parallèle de leurs études, plus de 8 h par semaine, quel que soit le niveau de formation (contre seulement 50 % des autres diplômés de l'enseignement supérieur) (tableau 10 en annexes).

Ils sont d'ailleurs plus nombreux à indiquer que cet emploi est directement lié aux études (21 %) ou proche du domaine d'études (28 %), sans doute en lien avec leur propre engagement sportif. En effet, les candidats aux études dans le domaine sportif sont très majoritairement des pratiquants sportifs, souvent impliqués dans leur club en tant que bénévoles, ce qui leur permet de développer un important réseau de relations facilitant leur recherche d'emploi étudiant.

De plus, les cursus des formations en STAPS incluent dès la première année des stages dont la durée augmente au fur et à mesure des années d'études, passant de quelques semaines en première et deuxième année de licence, à plusieurs mois en master. C'est l'occasion pour les étudiants qui se destinent aux métiers de l'intervention, en face-à-face pédagogique, que ce soient dans les secteurs de l'enseignement, de l'entraînement ou des activités physiques adaptées et santé, d'acquérir une expérience indispensable à la construction de leur projet professionnel. De fait, nombre de stages se déroulent dans le secteur associatif et sont professionnalisants, débouchant sur l'obtention de qualifications dans le domaine de l'encadrement sportif, comme par exemple les brevets fédéraux. Dès lors qu'ils sont qualifiés, ils parviennent plus facilement à obtenir un emploi à temps partiel, fortement recherché par les associations et les collectivités locales pour des missions d'encadrement et d'accompagnement. D'autres étudiants décrochent ces qualifications dans les clubs sportifs où ils encadrent bénévolement, faisant évoluer au sein de leur club leur statut de bénévole à salarié. À noter que les étudiants qui suivent leur formation en alternance, notamment en apprentissage, sont de fait en situation d'emploi salarié.

Les expériences de travail dans le secteur sportif, visé par une majorité d'étudiants en STAPS, expliquent le taux élevé de diplômés déclarant que cet emploi étudiant leur a permis d'acquérir des compétences qui leur sont utiles. C'est le cas pour tous les diplômés de niveau bac+2 et de 85 % des diplômés de niveau bac+3/4 (graphique 7). Cette constatation conforte l'idée qu'il s'agissait d'emploi dans le domaine de l'intervention et qu'ils ont réussi à faire coïncider leur emploi étudiant et leur projet professionnel. Si les diplômés de master sont moins nombreux à estimer que leur emploi leur a apporté des compétences utiles, c'est notamment parce que ce dernier, caractérisé par des missions techniques et d'exécution, est éloigné de leur objectif professionnel. Ils visent en effet des postes à responsabilité, que ce soit dans le management de projet ou dans l'encadrement de personnels et de structures, postes qui sont rarement accessibles sans diplômes et/ou expérience.

Graphique 7 • Appréciations de l'apport en compétences utiles de l'emploi étudiant selon le niveau de diplôme des diplômés en STAPS



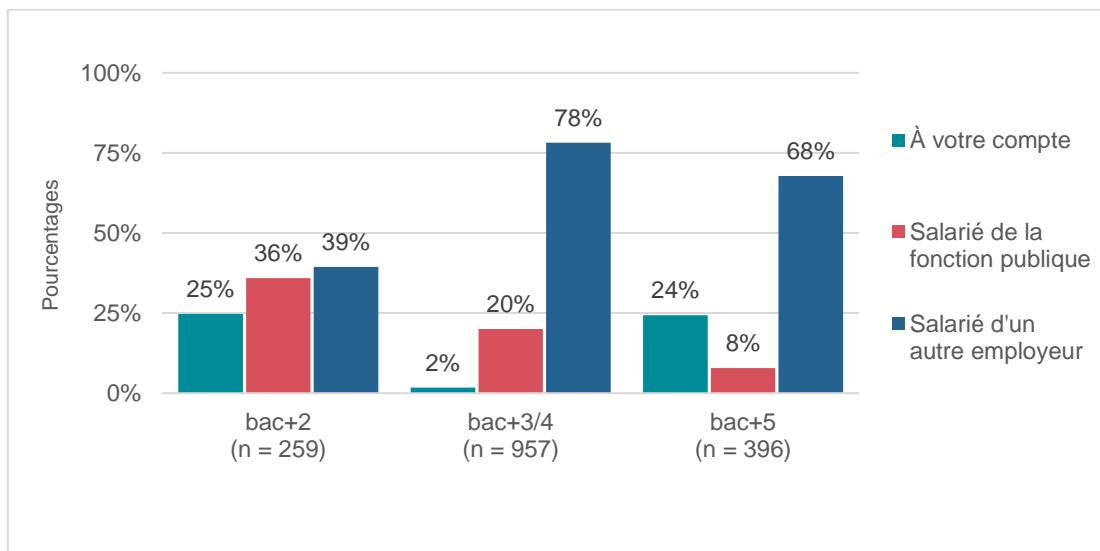
Champ : diplômés de la filière STAPS de bac+2 à bac+5 de la Génération 2017 ayant occupé un emploi étudiant (1 611 individus).

Source : Céreq, enquête 2020 auprès de la Génération 2017.

Cet emploi étudiant, majoritairement salarié, pour 75 % à 98 % des diplômés selon leur niveau d'études (graphique 8), s'effectue pour une part non négligeable dans la fonction publique, qui propose de nombreux emplois en adéquation avec les compétences développées par les étudiants en STAPS, notamment dans l'animation sportive et les activités périscolaires.

Une autre donnée remarquable relative au type d'emploi occupé au cours des études est le nombre élevé de diplômés ayant travaillé à leur compte : cela concerne un quart des diplômés de bac+2 et de bac+5 (graphique 8). Les qualifications acquises dans l'encadrement sportif facilitent la création d'activité, tout comme le secteur et les structures d'emploi qui ont souvent recours à des prestataires extérieurs pour des missions ponctuelles. Pourtant peu formés à l'entrepreneuriat, ils n'hésitent pas à s'installer à leur compte (Béduvé *et al.*, 2023).

Graphique 8 • Statut de l'emploi étudiant selon le niveau de diplôme des diplômés en STAPS



Champ : diplômés de la filière STAPS de bac+2 à bac+5 de la Génération 2017 ayant occupé un emploi étudiant (1 611 individus).

Source : Céreq, enquête 2020 auprès de la Génération 2017.

Enfin, on constate que les diplômés en STAPS s'engagent plus souvent dans un service civique que les autres diplômés de l'enseignement supérieur (19 % contre 6 %). Cet écart s'explique d'une part par l'offre abondante de missions dans les domaines de l'éducation pour tous, du sport, de la santé et de la solidarité qui intéresse particulièrement les étudiants en STAPS et, d'autre part, par la possibilité d'effectuer un stage long sous la modalité d'un service civique.

Ces expériences de travail variées, vécues pendant le cursus de formation, aident à construire des projets professionnels.

Conclusion

L'ensemble de ces considérations nous permettent de dégager des spécificités marquant l'emploi des diplômés en STAPS.

De manière dominante (pour près de 50 % d'entre eux)¹³, l'insertion professionnelle s'effectue dans les secteurs d'activité de l'encadrement, de la gestion des activités physiques et sportives et de l'enseignement. Elle concerne ainsi des emplois relevant de la branche professionnelle du sport régie par la convention collective nationale du sport et du ministère de l'Éducation nationale pour le métier de professeur d'EPS. Néanmoins, force est d'observer qu'une partie non négligeable des diplômés en STAPS s'insère ailleurs que dans les domaines d'activités en lien avec le sport (de l'ordre de 20 %), quand d'autres (de l'ordre de 30 %) s'insèrent à la périphérie du sport dans les champs professionnels connexes, ceux du médico-social et du commerce du sport. Il faut noter que ces deux champs professionnels sont en lien direct avec deux des filières de formations des études en STAPS.

Il est notable aussi que l'accès au statut cadre des diplômés en STAPS (de l'ordre de 10 %) est très inférieur aux autres diplômés (écart de 26 points). Ils occupent en effet principalement des postes de niveau profession intermédiaire et employé. La part plus importante des emplois occupés à temps partiel par les diplômés en STAPS et leur plus forte représentation parmi les travailleurs indépendants sont liées pour partie à la nature de leur emploi et à la saisonnalité des activités physiques et sportives. L'activité d'indépendant, complémentaire d'une activité salariée, confirme une forme de précarité dans l'emploi sportif, et fait écho à d'autres études qui montrent la portée limitée de l'auto-entrepreneuriat (Bédoué & Robert, 2023).

Concernant la transition vers l'emploi et l'accès au monde du travail, il ressort que les diplômés en STAPS ont à leur actif des expériences variées pendant leurs études, qu'il s'agisse de stages, d'emplois étudiants ou de services civiques, qui constituent un marche-pied vers l'emploi. L'importance des réseaux de relations pour les diplômés en STAPS met nettement en évidence l'usage des « liens forts » issus du monde sportif ainsi que la portée des « liens faibles » issus de contacts professionnels.

Enfin, nous pouvons remarquer que les opinions déclarées à l'égard de l'emploi occupé mettent en lumière un consensus, c'est-à-dire un sentiment de réalisation professionnelle partagé par l'ensemble des diplômés du supérieur (STAPS et non STAPS). Toutefois, relevons un jugement plus fort chez les diplômés en STAPS du désajustement entre le niveau d'emploi occupé et les compétences possédées.

Ces premiers résultats, validant notamment un déclassement significatif conscientisé par les diplômés en STAPS, attestent de spécificités liées à la structure des emplois dans le sport et leur forte représentation dans les secteurs associatifs sportif et médico-social. Les ressorts de l'accès à l'emploi – en particulier l'intermédiation par des « liens forts » – et le rapport à l'emploi occupé méritent probablement d'être investigués et approfondis au moyen d'entretiens pour comprendre des situations d'emploi acceptées et satisfaisant les principaux intéressés.

¹³ Cette proportion est similaire à ce que d'autres études avaient mis en évidence concernant la correspondance entre domaines de formation et secteurs d'insertion professionnelle tout domaine de formation pris en compte (Couppié *et al.*, 2009). Les diplômés en STAPS ne se distinguent pas de ce point de vue d'autres diplômés.

Bibliographie

- Béduwé, C., Jacob, N. & Robert, A. (2023). Les formations à l'entrepreneuriat à l'Université de Lille : quels avantages sur l'insertion professionnelle ? Dans A. Robert (dir.). *Les expériences étudiantes professionnalisantes : diversité et effets sur les parcours* (p. 21-36). Marseille : Céreq, coll. « Céreq Échanges » (n° 22).
- Béduwé, C. & Robert, A. (2023). Accès au statut d'indépendant des sortants de l'enseignement supérieur : déterminants, parcours et conditions d'emploi. Dans A. Robert (dir.). *Les expériences étudiantes professionnalisantes : diversité et effets sur les parcours* (p. 37-54). Marseille : Céreq, coll. « Céreq Échanges » (n° 22).
- Benoit, A., Knobé, S. & Pichot, L. (2019). Types de qualification et parcours professionnels des diplômé-e-s en sciences du sport. L'exemple des diplômé-e-s (2010-2014) de la faculté des sciences du sport de Strasbourg. Dans P.-Y. Bernard, P. Caillaud, S. Ghaffari, V. Gosseaume, G. Houdeville, C. Hugree, C. Michaut, T. Poullaouec, M. Roupnel-Fuentes, G. Boudesseul, T. Couppié, D. Epiphane, J.-F. Giret & P. Werquin (coord.). *Qualifications et parcours – Qualification des parcours* (p. 129-139). Marseille : Céreq, coll. « Céreq Échanges » (n° 10).
- Bourdieu, P. (2016). *Sociologie générale, Vol. 2. Cours au Collège de France, 1983-1986*. Paris : Seuil.
- Camy, J. & Le Roux, N. (dir.) (2002). *L'emploi sportif en France : situation et tendances d'évolution*. Clapiers : AFRAPS.
- Céreq (2018). *Regards croisés sur le secteur des activités sportives et le métier d'éducateur sportif*. Marseille : Céreq, coll. « Céreq Enquêtes » (n° 2).
- Céreq & France Stratégie (2019). *Vision prospective partagée des emplois et des compétences. Les métiers du sport*. Rapport du Réseau Emplois Compétences.
- Couppié, T., Giret, J.-F. & Lopez, A. (2009). Obtenir un emploi dans son domaine de formation : un enjeu très relatif dans l'insertion des jeunes. Dans INSEE, *Formations et emploi – édition 2009* (p. 43-56). Paris : INSEE.
- Danner, M., Érard, C. & Guégnard, C. (2021), Des bacheliers professionnels en STAPS sans illusions, mais « motivés ». *Agora débats/jeunesses*, 87(1), 7-24.
- Erard, C. & Louveau, C. (2023). Les projections d'orientation en STAPS chez les lycéennes : entre attractivité d'autres filières et cohérence d'habitus féminin. Pré-publication, <https://u-bourgogne.hal.science/hal-04051956>.
- Granovetter, M. (1974). *Getting a job: A study of contacts and careers*. Cambridge, Mass. : Harvard University.
- Guégnard, C., Giret, J., Louveau, C. & Michot, T. (2019). Conditions d'orientation et d'insertion professionnelle des jeunes en Staps. *Sciences sociales et sport*, 14(2), 11-29.
- INJEP (2020). *Les chiffres clés du sport en 2020*. Paris : INJEP.
- Knobé, S., Pichot, L. & Benoit, A. (2020), L'insertion professionnelle au prisme des relations entre parcours de formation et emploi. Le cas des diplômé-e-s de la faculté des sciences du sport de Strasbourg (2010-2014), *L'orientation scolaire et professionnelle*, 49(4), 559-674.
- Le Bayon, F., Dabet, G., Joseph, O. & Olaria, M. (coord.) (2022). *Quand l'école est finie. Premiers pas dans la vie active de la Génération 2017*. Marseille : Céreq, coll. « Céreq Enquêtes » (n° 3) <https://www.cereq.fr/quand-lecole-est-finie.%20Generation-2017>

- Lima, L. & Mossé, P. (dir.) (2010). *Le sport comme métier ? Les STAPS des études à l'emploi*. Toulouse : Octarès éditions, coll. « Le travail en débats ».
- Ménard, B., Klipfel, J., Bonnevialle, L. & Pierrot, R. (2021). La licence générale STAPS, un diplôme professionnalisant. *Note d'information du SIES*, 21.02. https://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/sites/default/files/imported_files/documents/NI_2021_02_staps_num_1388343.pdf.
- Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche –Système d'information et études statistiques (MESR-SIES) (2023). Les effectifs étudiants dans le supérieur en 2022-2023. *Note d'information du SIES*, 11. <https://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/fr/les-effectifs-etudiants-dans-le-superieur-en-2022-2023-94131>.
- Mossé, P. & Amarillo, H. (2010). Heurs et malheurs des « liens forts » : l'intermédiation de l'emploi des cadres dans le secteur sport. Dans L. Lima & P. Mossé (dir.). *Le sport comme métier ? Les STAPS des études à l'emploi* (p. 117-134). Toulouse : Octarès éditions, coll. « Le travail en débats ».
- Pauron, A. (2019). Projections des effectifs dans l'enseignement supérieur pour les rentrées de 2018 à 2027. *Note d'information du SIES*, 19.06.
- Pichot, L., Benoit, A. & Knobé, S. (2021). Les catégories de jugement à l'œuvre à l'entrée en formation en STAPS et sur le marché du travail sportif : tensions entre propriétés sportives, connaissances académiques et savoir-être, savoirs d'expériences. Dans M. Blanchard, G. Boudesseul, T. Couppié et al. (coord.). *Sélections, du système éducatif au marché du travail* (p. 585-596). Marseille : Céreq, coll. « Céreq Échanges » (n° 16).
- Pierre, J., Collinet, C. & Schut, P.-O. (2022). Les diplômés en Staps : quelle(s) formation(s) pour quelle insertion professionnelle ? *STAPS*, 137(3), 11-34.

Annexes

Tableau 6 • Nature et taille de l'entreprise, et contrat de travail de l'emploi occupé en octobre 2020 pour les diplômés en STAPS et les autres diplômés de l'enseignement supérieur (bac+2 à bac+5)

	Diplômés de la filière STAPS	Diplômés hors filière STAPS	TOTAL	Test de comparaison ¹ (p-valeur)
Nature de l'entreprise	(n = 5 074 ; 1,90 %) ¹	(n = 261 842 ; 98,1 %) ¹	(n = 266 916) ¹	<0,001 ²
Entreprise privée, association	3 653 (72 %)	213 114 (81 %)	216 768 (81 %)	
État	418 (8 %)	13 725 (5 %)	14 143 (5 %)	
Collectivités locales	303 (6 %)	11 045 (4 %)	11 348 (4 %)	
Hôpitaux publics	188 (4 %)	9 566 (4 %)	9 754 (4 %)	
Entreprise publique	61 (1 %)	8 446 (3 %)	8 508 (3 %)	
Particulier	106 (2 %)	1 441 (1 %)	1 546 (1 %)	
Ne sait pas	345 (7 %)	4 505 (2 %)	4 850 (2 %)	
Taille de l'entreprise	(n = 4 656 ; 1,8 %) ¹	(n = 251 501 ; 98,2 %) ¹	(n = 256 156) ¹	<0,2 ²
Une seule personne	918 (20 %)	36 465 (14 %)	37 383 (15 %)	
Entre 2 et 10 personnes	920 (20 %)	40 579 (16 %)	41 498 (16 %)	
Entre 11 et 49 personnes	924 (20 %)	58 412 (23 %)	59 336 (23 %)	
50 personnes et plus	1894 (41 %)	116 045 (46 %)	117 939 (46 %)	
Contrat de travail	(n = 5 074 ; 1,90 %) ¹	(n = 261 904 ; 98,1 %) ¹	(n = 266 978) ¹	<0,001 ²
CDI, Fonctionnaire	2 902 (57 %)	200 687 (77 %)	203 590 (76 %)	
Emploi à durée déterminée	1 129 (22 %)	38 582 (15 %)	39 711 (15 %)	
Non salarié	666 (13 %)	12 067 (5 %)	12 733 (5 %)	
Contrat aidé	220 (4 %)	5 691 (2 %)	5 911 (2 %)	
Intérim	157 (3 %)	4 876 (2 %)	5 033 (2 %)	

¹ n (%).² test du Chi² avec la correction du second ordre de Rao & Scott.

Source : Céreq, enquête 2020 auprès de la Génération 2017.

Tableau 7 • Diplômés en STAPS et revenu mensuel des activités non salariées selon le niveau de diplôme

	Niveau de diplôme			TOTAL (n = 666)
	bac+2 (n = 164 ; 24,7 %)	bac+3/4 (n = 318 ; 47,7 %)	bac+5 (n = 184 ; 27,6 %)	
Revenu mensuel net¹	2 430 (1 604) [222 - 4 500]	1 716 (958) [239 - 4 000]	1 215 (1 043) [200 - 3 093]	1 753 (1 193) [200 - 4 500]

¹ Moyenne (ET) [Étendue] ; test de Wilcoxon sur la somme des rangs adapté aux plans d'échantillonnage complexes, p-valeur = 0,3.

Source : Céreq, enquête 2020 auprès de la Génération 2017.

Tableau 8 • Diplômés en STAPS et autres diplômés de l'enseignement supérieur (bac+2 à bac+5) et salaire mensuel net de l'emploi en octobre 2020 et du ou des activité(s) complémentaire(s)

	Diplômés de la filière STAPS	Diplômés hors filière STAPS	TOTAL	Test de comparaison (p-valeur)
Salaire mensuel net¹	(n = 4 408 ; 1,73 %)	(n = 249 801 ; 98,3 %)	(n = 254 209)	< 0,001 ²
	1 654,2 (525,7) [300,0 - 3 483,0]	1 979,7 (679,5) [50,0 - 8 666,0]	1 974,1 (678,5) [50,0 - 8 666,0]	
Salaire mensuel net du ou des activité(s) complémentaire(s)¹	(n = 772 ; 5,81 %)	(n = 12 516 ; 94,2 %)	(n = 13 288)	0,005 ²
	682,1 (624,9) [50,0 - 2 500,0]	474,3 (545,7) [16,0 - 5 000,0]	486,4 (552,2) [16,0 - 5 000,0]	

¹ Moyenne (ET) [Étendue].

² Test de Wilcoxon sur la somme des rangs adapté aux plans d'échantillonnage complexes.

Source : Céreq, enquête 2020 auprès de la Génération 2017.

Tableau 9 • Interruption d'études de moins de 17 mois avant 2016-2017 des diplômés en STAPS et des autres diplômés de l'enseignement supérieur (bac+2 à bac+5)

	Diplômés de la filière STAPS	Diplômés hors filière STAPS	TOTAL	Test de comparaison (p-valeur)
Interruption d'études	(n = 6 039 ; 1,87 %) ¹	(n = 316 211 ; 98,1 %) ¹	(n = 322 250) ¹	0,12 ²
oui	1 134 (19 %)	44 913 (14 %)	46 048 (14 %)	
non	4 905 (81 %)	271 298 (86 %)	276 203 (86 %)	
Année de césure	(n = 895 ; 2,08 %) ¹	(n = 42 068 ; 97,9 %) ¹	(n = 42 963) ¹	0,7 ²
oui	321 (36 %)	13 467 (32 %)	13 788 (32 %)	
non	573 (64 %)	28 601 (68 %)	29 175 (68 %)	
Raison de l'interruption d'études	(n = 1 134 ; 2,53 %) ¹	(n = 43 698 ; 97,5 %) ¹	(n = 44 832) ¹	0,3 ²
Pour travailler	690 (61 %)	19 513 (45 %)	20 202 (45 %)	
Apprendre une langue	14 (1 %)	4 409 (10 %)	4 423 (10 %)	
Faire une pause	54 (5 %)	5 045 (12 %)	5 098 (11 %)	
Pour un bénévolat ou un volontariat	73 (6 %)	1 741 (4 %)	1 814 (4 %)	
Pour des raisons de santé	36 (3 %)	1 317 (3 %)	1 353 (3 %)	
Pour une autre raison	268 (24 %)	11 673 (27 %)	11 941 (27 %)	
Lieu de résidence pendant l'interruption d'études	(n = 1 134 ; 2,53 %) ¹	(n = 43 715 ; 97,5 %) ¹	(n = 44 849) ¹	0,036 ²
En France	1 066 (94 %)	35 750 (82 %)	36 816 (82 %)	
À l'étranger	68 (6 %)	7 965 (18 %)	8 033 (18 %)	

¹ n (%).

² Test du Chi² avec la correction du second ordre de Rao & Scott.

Source : Céreq, enquête 2020 auprès de la Génération 2017.

Tableau 10 • Emploi en parallèle des études occupant plus de 8 heures par semaine des diplômés en STAPS et des autres diplômés de l'enseignement supérieur (bac+2 à bac+5)

	Diplômés de la filière STAPS	Diplômés hors filière STAPS	TOTAL	Test de comparaison (p-valeur)
Emploi en parallèle des études	(n = 2 846 ; 2,91 %)¹	(n = 95 095 ; 97,1 %)¹	(n = 97 941)¹	0,2²
oui	1 611 (57 %)	47 188 (50 %)	48 799 (50 %)	
non	1 235 (43 %)	47 907 (50 %)	49 141 (50 %)	
Lien de cet emploi étudiant avec les études	(n = 1 611 ; 3,30 %)¹	(n = 47 188 ; 96,7 %)¹	(n = 48 799)¹	0,010²
Directement lié à vos études	338 (21 %)	7 773 (16 %)	8 111 (17 %)	
Proche du domaine de vos études	445 (28 %)	6 431 (14 %)	6 876 (14 %)	
Sans rapport avec vos études	828 (51 %)	32 984 (70 %)	33 812 (69 %)	
Compétences utiles pour la suite	(n = 1 611 ; 3,30 %)¹	(n = 47 188 ; 96,7 %)¹	(n = 48 799)¹	0,5²
oui	1 276 (79 %)	35 175 (75 %)	36 451 (75 %)	
non	335 (21 %)	12 013 (25 %)	12 348 (25 %)	
Type de statut de cet emploi étudiant	(n = 1 611, 3,30 %)¹	(n = 47 188 ; 96,7 %)¹	(n = 48 799)¹	0,029²
À votre compte	176 (11 %)	1 893 (4 %)	2 069 (4 %)	
Salarié de la fonction publique	316 (20 %)	6 391 (14 %)	6 707 (14 %)	
Salarié d'un autre employeur (entreprise, association, de particulier, etc.)	1 119 (69 %)	38 904 (82 %)	40 024 (82 %)	
Service civique	(n = 6 039 ; 1,87 %)¹	(n = 316 211 ; 98,1 %)¹	(n = 322 250)¹	<0,001²
oui	1 159 (19 %)	19 898 (6 %)	21 057 (7 %)	
non	4 880 (81 %)	296 313 (94 %)	301 193 (93 %)	

¹ n (%).

² Test du Chi² avec la correction du second ordre de Rao & Scott.

Source : Céreq, enquête 2020 auprès de la Génération 2017.

Avant la réforme de la formation en alternance, comment les jeunes profitent-ils de ces dispositifs dans l'enseignement supérieur ?

Benoit Cart, Marie-Hélène Toutin* et Lola Lercari***

Introduction

La réforme de la formation en alternance, encadrée par la loi « pour la liberté de choisir son avenir professionnel » de septembre 2018, a fortement modifié les conditions d'exercice et l'organisation de ces systèmes de formation, l'apprentissage et le contrat de professionnalisation. Puis les mesures du plan « 1 jeune 1 solution », lancé à l'été 2020 pour aider les jeunes à faire face à la crise sanitaire, ont modifié les règles d'attribution de la prime à l'embauche d'alternant¹. L'effet majeur de ces différentes mesures incitatrices est la hausse importante du nombre d'apprentis, en particulier dans l'enseignement supérieur, où les effectifs sont passés d'un peu plus de 150 000 pour l'année scolaire 2016-17 à presque 480 000 pour l'année scolaire 2021-22. Cette augmentation rapide de l'apprentissage (dont les effectifs totaux ont quasiment doublé en 3 ans, pour atteindre le nombre de 834 000 en 2021) ne concerne pas tous les niveaux de formation (Pierrel, 2023) et profite sans nul doute d'un effet de substitution vis-à-vis des contrats de professionnalisation, dont le nombre de contrats signés a baissé fortement sur la même période, passant de 235 000 en 2018 à moins de 100 000 en 2021 (Croquet, 2023 ; Unedic, 2022).

Juste avant cette révolution de la formation en alternance, il nous paraît particulièrement intéressant d'examiner précisément les éléments distinctifs des trois populations, les jeunes en formation universitaire (appelés les « étudiants » dans la suite du texte), les jeunes apprentis, et les jeunes en contrat de professionnalisation. Cette analyse nous paraît d'autant plus judicieuse que l'enquête Génération 2017 est la première qui permet de comparer les deux populations en alternance sur les mêmes bases méthodologiques. En effet, ne sont inclus dans le champ de l'enquête Génération que les jeunes titulaires d'un contrat d'alternance au cours de la dernière année d'études avant la sortie de formation, et préparant un diplôme de l'éducation nationale ; sont exclus à ce titre les apprentis ou les titulaires d'un contrat de professionnalisation ayant suivi une formation conduisant à un certificat de qualification professionnelle (CQP) ou à un titre professionnel².

Cette comparaison entre les trois populations (étudiants, apprentis, contrats pro) est menée sur deux dimensions. La première distingue les caractéristiques individuelles (genre, âge, classe sociale, lieu d'habitation...) et les parcours de formation initiale (niveau de diplôme le plus élevé, type de formation secondaire et/ou supérieure, étapes du passé scolaire...). La seconde spécifie les modes d'insertion professionnelle : vitesse d'accès au premier emploi, parcours d'insertion professionnelle, caractéristiques de l'emploi occupé au moment de l'enquête...

En plus des descriptions permises par les indicateurs statistiques habituels, ces deux dimensions de l'analyse comparative font également l'objet d'une étude de leur interdépendance, au moyen des méthodes économétriques appropriées, afin d'identifier les variables véritablement déterminantes.

* CAR Céreq de Lille, Clersé, Université Lille.

** Céreq.

¹ Les mesures « 1 jeune 1 solution » ont instauré une aide de 6 000 euros à chaque entreprise pour l'embauche d'un jeune en contrat d'alternance. Toujours en vigueur pour l'apprentissage, cette aide exceptionnelle est supprimée pour le contrat de professionnalisation à partir du 1^{er} mai 2024.

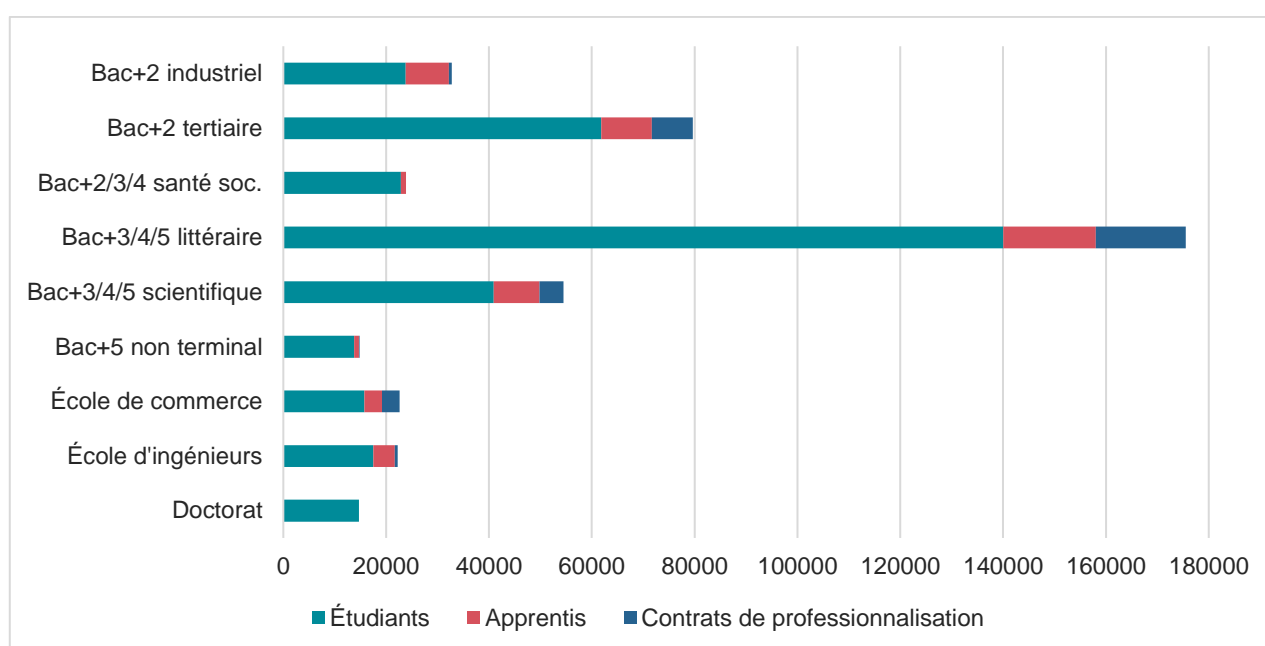
² Le public « Génération » ne représente qu'une partie du public bénéficiaire d'un contrat de professionnalisation. La publication de la Dares sur le contrat de professionnalisation (Pesonel, 2018a) permet ainsi de préciser que les jeunes de moins de 26 ans représentent 76 % des 195 000 signataires d'un contrat de professionnalisation en 2016. Parmi ceux-ci, 41 % ont déclaré une situation de scolarité ou d'études en université avant le contrat de professionnalisation (soit environ 61 000 jeunes), et 78 % (soit environ 115 000) suivent une formation visant une certification ou une qualification enregistrée au RNCP autre qu'un CQP.

1. Les étudiants sont-ils différents des apprentis et des jeunes en contrat de professionnalisation ?

Première information capitale : la répartition par niveau et spécialité des sortants de 2017 est très différente selon le mode de formation. Ainsi 90 % des jeunes ayant bénéficié d'un contrat de professionnalisation sortent d'une formation de l'enseignement supérieur, alors que ce n'est le cas que de 40 % des sortants d'apprentissage.

Dans l'enseignement supérieur, alors que les ex-apprentis sont présents dans toutes les formations quels que soient leur niveau et leur spécialité (sauf en doctorat), les ex-contrats de professionnalisation sont concentrés dans les formations des spécialités tertiaires et littéraires (73 % des sortants de contrats pro de l'enseignement supérieur, 83 % si on y ajoute les sortants d'écoles de commerce, cf. annexe 1)³.

Graphique 1 • Nombre de sortants de l'enseignement supérieur selon le mode de formation par groupe de niveau et spécialité de formation de la classe de sortie



Champ : sortants d'une formation de l'enseignement supérieur selon le niveau et la spécialité de la classe de sortie.
Source : Céreq, enquête 2020 auprès de la Génération 2017.

Tenant compte de cette répartition des effectifs dans chaque mode de formation, et considérant l'absence ou quasi-absence de sortants d'alternance dans les groupes de niveau spécialité « bac+2/3/4 santé social » (composé de 90 % de filles), « école d'ingénieurs », « bac+5 année non terminale » et « doctorat », ces quatre groupes seront ignorés dans la suite de l'analyse.

34 % des sortants de l'enseignement supérieur en 2017 ne sont pas diplômés de la dernière formation qu'ils ont suivie, soit parce qu'ils se sont arrêtés avant l'année diplômante (par exemple à la fin d'une première année de licence), soit parce qu'ils n'ont pas obtenu leur diplôme à l'issue de l'année terminale. C'est moins fréquent lorsqu'ils étaient alternants : 87 % des ex-contrats pro et 81 % des ex-apprentis ont obtenu leur diplôme de sortie, contre 61 % des étudiants. À l'issue d'une année terminale, le taux de diplomation (obtention du diplôme) ne varie pas selon le type de contrat d'alternance (88 % des ex-alternants sont alors diplômés), mais les apprentis quittent un peu plus souvent la formation avant la dernière année (6 % d'entre eux, contre 1 % des contrats pro). Ainsi, pour 30 % des sortants de l'enseignement supérieur, le niveau du plus haut diplôme détenu est différent de celui de la classe de sortie (10 % des ex-contrats pro, 17 % des ex-apprentis

³ Ces différences au sein de la population de l'enquête Génération sont en cohérence avec les caractéristiques des contrats d'apprentissage et des contrats de professionnalisation, relevées en 2017 par la Dares (Pesonel, 2018a et 2018b).

et 36 % des étudiants). Quel que soit le mode de formation, le taux d'obtention du diplôme augmente avec le niveau de la classe de sortie. À niveau égal, les étudiants sortant d'une formation scientifique ou industrielle en sont plus fréquemment diplômés que ceux sortant d'une formation littéraire ou tertiaire ; ce constat est moins vérifié pour les alternants.

La répartition des effectifs de sortants n'est bien entendu pas indépendante du genre. La surreprésentation des contrats de professionnalisation dans les formations tertiaires ou littéraires explique donc en grande partie que 58 % de ces ex-contrats de professionnalisation sont des filles, alors qu'elles ne représentent que 46 % des ex-apprentis et 55 % des ex-étudiants (cf. tableau 1 ci-dessous). Dans les formations scientifiques, les filles sont moins présentes, et plus particulièrement dans l'alternance (35 % des apprentis, 31 % des contrats pro).

Tableau 1 • Proportion de filles par groupe de niveau et spécialité de formation de la classe de sortie

	Étudiants	Apprentis	Contrats pro	Total
Bac+2 industriel	25 %	n.s.	n.s.	22 %
Bac+2 tertiaire	62 %	56 %	69 %	62 %
Bac+3/4/4 littéraire	60 %	58 %	62 %	60 %
Bac+3/4/5 scientifique	40 %	35 %	31 %	39 %
École de commerce	54 %	58 %	59 %	55 %
TOTAL Ens. Sup.	55 %	46 %	58 %	54 %

Lecture : 62 % des jeunes étudiants sortant d'une formation bac+2 tertiaire sont des filles ; c'est le cas de 56 % des ex-apprentis de même niveau et spécialité de formation et de 69 % des ex-contrats de professionnalisation.

Champ : sortants de formation du supérieur, hors doctorat, écoles d'ingénieur, bac+5 non terminal et bac+2/3/4 santé social.

Source : Céreq, enquête 2020 auprès de la Génération 2017.

En ce qui concerne l'âge moyen des sortants, il n'existe que peu de différence selon le mode de formation, mais seuls les contrats de professionnalisation en formation initiale sont inclus dans le champ de l'enquête. Ils sont cependant un peu plus âgés que les apprentis et les étudiants (10 mois d'écart en moyenne, cf. annexe 2).

Ce constat est peut-être en relation avec le fait qu'ils ont connu plus d'interruption dans leur parcours de formation. C'est le cas de 21 % des titulaires d'un contrat de professionnalisation (contre 14 % des étudiants et 16 % des apprentis). Quel que soit le mode de formation suivi, les sortants d'une formation littéraire ou tertiaire ont plus fréquemment interrompu leurs études. Pour les alternants, cela est vérifié notamment pour les sortants de bac+2, alors que pour les étudiants, ce sont les sortants de bac+3/4/5 qui sont les plus concernés. Les ex-contrats pro déclarent plus souvent des interruptions plus longues : pour 22 % d'entre eux, elle dépasse les 12 mois.

Si l'on s'intéresse au parcours de formation antérieur, les ex-titulaires de contrats pro se distinguent également des ex-apprentis par l'obtention plus fréquente d'un bac général ou technologique (part de bac pro des ex-contrats pro : 14 %, 25 % pour les ex-apprentis – cf. annexe 3). Sans surprise, plus le niveau de la formation de sortie augmente, plus la part des sortants détenant un bac pro est réduite, et les écarts entre alternants décroissent, voire s'inversent. Les contrats pros ont aussi moins souvent obtenu leur bac (quel qu'il soit) avec mention (54 % d'entre eux contre 62 % des apprentis et 56 % des étudiants), quel que soit le niveau ou la spécialité. La mention au bac est également plus fréquente à mesure que le niveau de sortie augmente, notamment pour les étudiants, et les écarts entre alternants persistent.

L'origine sociale⁴ de ces sortants de formation est marquée de peu de différences : quel que soit le mode de formation, les sortants sont aussi souvent issus d'un milieu favorisé (17 % des alternants et 18 % des étudiants ont leurs deux parents cadres ou indépendants), ou à l'inverse d'un milieu défavorisé (16 % d'entre eux pour les trois modes de formation). Les ex-contrats pro (comme les ex-étudiants) sont néanmoins un peu plus nombreux que les ex-apprentis à habiter dans un quartier prioritaire de la politique de la ville (QPV) à la fin de leurs études (8 % d'entre eux contre 5 % des apprentis).

Résumons toutes ces informations en distinguant quelles sont les variables significativement distinctives, par trois régressions logistiques⁵ dans lesquelles les niveaux et spécialités de formation sont contrôlés (*i.e.* comparaison des caractéristiques des sortants ayant une formation de même niveau et spécialité de formation mais selon deux modes de formation différents – ex. : apprentis vs étudiants).

La première (cf. annexe 4), qui compare les ex-étudiants aux ex-apprentis, met en avant le fait que les ex-apprentis sont plus souvent masculins et détenteurs d'un bac pro, étaient moins souvent domiciliés dans un quartier QPV à la fin de leurs études et auraient connu plus d'interruption dans leurs études.

La seconde régression (cf. annexe 5) compare les ex-bénéficiaires de contrat de professionnalisation aux ex-étudiants. Elle signale que les premiers sont plus souvent titulaires d'un bac professionnel, et leur obtention du bac (quel qu'il soit) avec mention est moins fréquente. Ils ont aussi vécu plus d'interruption dans leurs études.

Enfin, la troisième régression (cf. tableau 2 ci-dessous), qui compare les ex-contrats pro aux ex-apprentis, insiste surtout sur le fait que les premiers sont plus âgés, et ont moins souvent obtenu leur bac avec mention.

Tableau 2 • Régression logistique avec contrôle du niveau et de la spécialité de formation et ordre des variables selon leur degré de significativité. Comparaison entre apprentis (réf.) et contrats pro

	Contrat pro/Apprenti (réf.)			
	Valeur estimée	Pr > Khi-2	Odds ratio	Sign.
Mention au bac	-0,3376	<,0001	0,713	---
Non				réf.
Âge	0,0711	0,0007	1,074	+++
Bac pro	0,2306	0,0386	1,259	++
Autres bacs				réf.
Classe supérieure	-0,1984	0,0376	0,82	--
Classe moyenne				réf.
Classe inférieure	0,1193	0,2246	1,127	ns

Seuil de significativité : « +++ », « --- » : $Pr > K\chi^2 < 0,01$
 « ++ », « -- » : $Pr > K\chi^2 > 0,01$ et $< 0,05$
 « + », « - » : $Pr > K\chi^2 > 0,05$ et $< 0,1$
 « ns », non significatif : $Pr > K\chi^2 > 0,1$

Champ : sortants de formation du supérieur, hors doctorat, écoles d'ingénieur, bac+5 non terminal et bac+2/3/4 santé social, réalisée en alternance.

Source : Céreq, enquête 2020 auprès de la Génération 2017.

⁴ L'origine sociale des sortants de formation est mesurée par une variable décomposée en 3 modalités : classe supérieure où les deux parents sont cadres ou indépendants ; classe inférieure où les deux parents sont ouvriers ou employés ; classe intermédiaire qui correspond à toutes les autres situations.

⁵ Le choix de trois régressions logistiques binaires plutôt qu'une seule régression logistique multinomiale est motivé par deux raisons : la première méthode permet de contrôler le niveau et la spécialité de formation (comparaison à niveau et spécialité identique), ce que ne permet pas la seconde méthode. La première méthode produit une plus grande précision de la comparaison entre les caractéristiques des titulaires des deux modes de contrat d'alternance.

Cette surreprésentation de contrats de professionnalisation dans l'enseignement supérieur correspond au développement de l'alternance à l'université, pour des formations en licence et en master, dans le cadre de la professionnalisation des formations ou plus largement d'une préparation à une professionnalité, par exemple dans les spécialités sciences humaines et tertiaires où les filles sont surreprésentées (Rose, 2018).

Pour ces formations, le choix du contrat de professionnalisation plutôt que l'apprentissage est surtout le fait des gestionnaires de ces formations, qui sont soumis à moins de contraintes pédagogiques pour l'ouverture à l'alternance. En effet, d'un point de vue pédagogique la formation par apprentissage est plus exigeante, tant sur la durée de la formation que sur son organisation, puisque par exemple les apprentis doivent évoluer au sein de groupes où la mixité des publics/statuts (regroupement avec des jeunes en formation continue, en voie scolaire ou encore en contrat de professionnalisation) n'est pas autorisée.

Dans le suivi pédagogique et la relation avec l'entreprise, des différences peuvent aussi contribuer à rendre l'apprentissage plus complexe à gérer : exigence de niveau et compétences plus strictes pour les maîtres d'apprentissage par rapport aux tuteurs de contrat de professionnalisation ; calendrier de suivi de l'apprenti plus normé.

Avant la loi de 2018, l'apprentissage est donc encore plutôt réservé à des formations professionnelles historiquement présentes dans ce mode de formation, de niveau bac+2 (BTS, DUT) et licence professionnelle de spécialités diverses dont industrielles et scientifiques, plus fréquentées par les garçons.

2. Quels sont les effets de ces modes de formation différenciés sur l'insertion professionnelle ?

Pour cette étude de l'insertion, nous avons fait le choix de distinguer les populations en fonction du plus haut diplôme obtenu (et non pas de la classe de sortie), en partant du constat que cette caractéristique est déterminante pour l'accès à l'emploi. Dans les cas peu fréquents où le plus haut diplôme obtenu ne correspond pas à celui de la classe de sortie (31 % des sortants), il est possible que les modes de formation suivis soient également différents (exemple : ex-étudiants ayant repris une autre formation sous le mode de l'alternance).

La mesure de la vitesse d'accès au premier emploi procure une première caractérisation de l'entrée dans la vie active. À ce sujet, le mode de formation par alternance permet un premier contact avec le monde de l'entreprise, qui réduit mécaniquement le temps d'accès à ce premier emploi. En effet, une partie non négligeable des ex-alternants sont embauchés par l'entreprise à l'issue de leur contrat d'alternance.

Le temps d'accès au premier emploi est donc en moyenne de moins de 2 mois pour les ex-bénéficiaires d'un contrat de professionnalisation, d'environ 2 mois pour les ex-apprentis et d'un peu plus de 3 mois pour les ex-étudiants. Si pour les étudiants, cette vitesse d'accès au premier emploi se réduit au fur et à mesure de l'élévation du niveau de formation, elle dépend surtout de la spécialité pour les sortants d'alternance, au profit des spécialités industrielles et scientifiques. Mais à niveau et spécialité identiques, elle est toujours plus réduite pour les ex-alternants avec un avantage accentué pour les ex-contrats pro.

Tableau 3 • Vitesse moyenne d'accès au 1^{er} emploi par groupe de niveau et spécialité de formation du plus haut diplôme

<i>En nombre de mois et jours</i>	Étudiants	Apprentis	Contrats pro
Bac+2 industriel	3 m 25 j	1 m 15 j	0 m 17 j
Bac+2 tertiaire	3 m 27 j	2 m 27 j	1 m 26 j
Bac+3/4/5 littéraire	3 m 21 j	2 m 02 j	1 m 26 j
Bac+3/4/5 scientifique	3 m 00 j	1 m 19 j	1 m 05 j
École de commerce	2 m 25 j	2 m 07 j	2 m 09 j
ENSEMBLE	3 m 17 j	2 m 02 j	1 m 24 j

Lecture : en moyenne les étudiants de niveau bac+2 industriel ont mis 3 mois et 25 jours pour accéder à leur premier emploi.

Champ : individus ayant déclaré au moins une période d'emploi. Bac+2/3/4 santé social, école d'ingénieurs, bac+5 non terminal et doctorat exclus.

Source : Céreq, enquête 2020 auprès de la Génération 2017.

En complément de cette première information, la part des sortants en situation d'emploi 3 ans après la sortie de formation confirme cet avantage de l'alternance sur la primo-insertion, toujours plus marqué pour les spécialités industrielles et scientifiques.

Tableau 4 • Part des sortants en emploi après 3 ans par groupe de niveau et spécialité de formation du plus haut diplôme

<i>En % du total des sortants</i>	Étudiants	Apprentis	Contrats pro
Bac+2 industriel	80 %	91 %	95 %
Bac+2 tertiaire	75 %	85 %	83 %
Bac+3/4/5 littéraire	77 %	88 %	88 %
Bac+3/4/5 scientifique	84 %	94 %	94 %
École de commerce	86 %	85 %	85 %
ENSEMBLE	78 %	89 %	88 %

Lecture : 80 % des étudiants sortants dont le plus haut diplôme est de niveau bac+2 industriel occupent un emploi 3 ans après la sortie.

Champ : tous les sortants de formation. Bac+2/3/4 santé social, école d'ingénieurs, bac+5 non terminal et doctorat exclus.

Source : Céreq, enquête 2020 auprès de la Génération 2017.

Il en est de même du parcours d'insertion professionnelle entre le moment de la sortie de formation et la situation 3 ans après cette sortie. La part des sortants ayant vécu une trajectoire d'accès rapide et durable à l'emploi à durée indéterminée⁶ est plus importante pour les ex-alternants.

Par contre, dans cette primo-insertion, une différence entre les ex-apprentis et les ex-contrats pro n'est globalement pas établie et dépend des spécialités.

⁶ Au regard des différentes situations connues entre la sortie de formation et la date de l'enquête 3 ans après cette sortie, sont identifiées 9 trajectoires types, dont l'accès rapide et durable à l'emploi à durée indéterminée constitue la trajectoire la plus favorable en matière d'insertion. Les 8 autres trajectoires sont : accès différé à l'EDI, accès rapide et récurrent à l'EDD (emploi à durée déterminée), accès tardif à l'activité, sortie de l'emploi vers le chômage, sortie du marché du travail, chômage persistant ou récurrent, parcours durable hors du marché du travail, parcours marqué par un retour en formation.

Tableau 5 • Part des sortants ayant connu un accès rapide et durable à l'EDI (emploi à durée indéterminée : CDI ou fonctionnaire) par groupe de niveau et spécialité de formation du plus haut diplôme

<i>En % du total des sortants</i>	Étudiants	Apprentis	Contrats pro
Bac+2 industriel	28 %	59 %	52 %
Bac+2 tertiaire	29 %	49 %	50 %
Bac+3/4/5 littéraire	37 %	51 %	56 %
Bac+3/4/5 scientifique	44 %	65 %	65 %
École de commerce	53 %	57 %	55 %
ENSEMBLE	37 %	55 %	56 %

Lecture : 28 % des étudiants sortants dont le plus haut diplôme est de niveau bac+2 industriel ont connu un accès rapide et durable à l'EDI (cf. note de bas de page n°6).

Champ : tous les sortants de formation. Bac+2/3/4 santé social, école d'ingénieurs, bac+5 non terminal et doctorat exclus.

Source : Céreq, enquête 2020 auprès de la Génération 2017.

À l'examen de ces trois indicateurs, il est évident que la situation d'alternants avant la sortie de formation améliore de manière conséquente les conditions d'accès au premier emploi à durée indéterminée (EDI : contrat à durée indéterminée, fonctionnaire et indépendant). On remarque cependant que cette « prime » de l'alternance semble se réduire à mesure que le niveau de formation augmente, pour presque disparaître pour les sortants d'école de commerce.

Une des premières explications à ce bénéfice de l'alternance est indéniablement l'effet « contact » avec l'entreprise du premier emploi salarié (Cart, Léné & Toutin, 2018). Ainsi 34 % des sortants de formation en alternance déclarent avoir déjà travaillé préalablement dans cette entreprise d'accueil en tant qu'apprenti. On peut y ajouter 11 % des sortants de formation en alternance (16 % des sortants de contrats pro), qui déclarent avoir déjà travaillé dans cette entreprise en tant que salariés (dont certains en contrats pro). Au final, 45 % de ces ex-alternants déclarent avoir connu auparavant cette entreprise d'accueil du premier emploi après la sortie de formation (c'est le cas de 30 % des ex-étudiants).

L'alternance améliore-t-elle également la qualité de l'emploi occupé trois ans après la sortie ?

Nous allons à nouveau mobiliser trois indicateurs de cette qualité de l'emploi : la stabilité en mesurant la part de ces emplois à durée indéterminée (EDI), la qualification en considérant la part des catégories cadres et professions intermédiaires et enfin le montant de la rémunération perçue.

La stabilité de l'emploi occupé 3 ans après la sortie est toujours favorisée par le suivi de la formation en alternance, en premier lieu par le contrat de professionnalisation. Cet avantage procuré par l'alternance se réduit également à mesure que le niveau augmente. On peut faire l'hypothèse que l'effet « contact » avec l'entreprise continue d'être actif, par l'embauche en emploi à durée indéterminée de l'alternant en fin de contrat par son entreprise d'accueil.

**Tableau 6 • Part des sortants en situation d'EDI après 3 ans
(emploi à durée indéterminée : CDI, fonctionnaire ou indépendant)
par groupe de niveau et spécialité de formation du plus haut diplôme**

<i>En % des emplois à 3 ans</i>	Étudiants	Apprentis	Contrats pro
Bac+2 industriel	72 %	89 %	91 %
Bac+2 tertiaire	73 %	83 %	86 %
Bac+3/4/5 littéraire	76 %	85 %	91 %
Bac+3/4/5 scientifique	82 %	91 %	95 %
École de commerce	92 %	96 %	95 %
ENSEMBLE	77 %	87 %	91 %

Lecture : 72 % des étudiants sortants dont le plus haut diplôme est de niveau bac+2 industriel en situation d'emploi après 3 ans occupent un emploi en EDI.

Champ : sortants de formation occupant un emploi 3 ans après la sortie de formation. Bac+2/3/4 santé social, école d'ingénieurs, bac+5 non terminal et doctorat exclus.

Source : Céreq, enquête 2020 auprès de la Génération 2017.

L'effet de l'alternance sur la qualification de l'emploi occupé 3 ans après la sortie de formation semble moins avéré que pour les indicateurs précédents. Pour les niveaux de formation inférieurs (bac+2), où la qualification dominante est celle des professions intermédiaires, la part des emplois de ce niveau de qualification est plus importante pour les ex-alternants. Pour les niveaux supérieurs, la répartition par niveau de qualification dépend du groupe de niveau et spécialité, parfois au profit des ex-étudiants (bac+3/4/5 scientifique), parfois au profit des ex-apprentis (bac+3/4/5 littéraire).

**Tableau 7 • Part des sortants occupant un emploi de cadre et de profession intermédiaire (PI)
par groupe de niveau et spécialité de formation du plus haut diplôme**

<i>En % du total des emplois après 3 ans</i>	Étudiants		Apprentis		Contrats pro	
	Cadres	PI	Cadres	PI	Cadres	PI
Bac+2 industriel	6 %	52 %	3 %	57 %	3 %	59 %
Bac+2 tertiaire	4 %	38 %	7 %	42 %	14 %	37 %
Bac+3/4/5 littéraire	40 %	37 %	46 %	32 %	40 %	38 %
Bac+3/4/5 scientifique	52 %	36 %	33 %	57 %	46 %	48 %
École de commerce	73 %	20 %	76 %	19 %	70 %	24 %
ENSEMBLE	35 %	37 %	33 %	41 %	38 %	38 %

Lecture : 6 % des étudiants sortants dont le plus haut diplôme est de niveau bac+2 industriel en situation d'emploi après 3 ans occupent un emploi de cadre et 52 % un emploi d'une profession intermédiaire.

Champ : sortants de formation occupant un emploi 3 ans après la sortie de formation. Bac+2/3/4 santé social, école d'ingénieurs, bac+5 non terminal et doctorat exclus.

Source : Céreq, enquête 2020 auprès de la Génération 2017.

En relation avec le niveau de qualification des emplois occupés, le salaire médian de ces emplois est certes plus élevé pour les ex-alternants, mais cet avantage n'augmente pas avec l'élévation du niveau de formation, et même se réduit pour les sortants d'école de commerce. Parmi les alternants à niveau de formation égal, les ex-apprentis sont le plus souvent légèrement mieux rémunérés que les ex-contrats pro. On peut peut-être émettre l'hypothèse que certaines entreprises sont prêtes à accorder un surcroît de salaire à l'embauche, pour conserver des apprentis dont elles ont financé une partie de la formation. Cette rétribution pourrait être moins

accordée aux ex-contrats de professionnalisation, du fait peut-être d'une relation plus ancienne avec l'entreprise pour certains d'entre eux.

Tableau 8 • Salaire médian des emplois occupés après 3 ans par groupe de niveau et spécialité de formation du plus haut diplôme

<i>Salaire net (en euros)</i>	Étudiants	Apprentis	Contrats pro	Écart appr/étu	Écart C pro/étu
Bac+2 industriel	1 610	1 870	1 800	16 %	12 %
Bac+2 tertiaire	1 480	1 630	1 640	10 %	11 %
Bac+3/4/5 littéraire	1 800	2 120	2 100	18 %	17 %
Bac+3/4/5 scientifique	2 020	2 000	2 150	- 1 %	6 %
École de commerce	2 550	2 790	2 390	9 %	- 6 %
ENSEMBLE	1 780	2 000	2 010	12 %	13 %

Lecture : le salaire médian (salaire net, primes comprises) des étudiants sortants dont le plus haut diplôme est de niveau bac+2 industriel en situation d'emploi après 3 ans est de 1 610 euros. Celui des apprentis de même niveau est de 1 870 euros. Pour ce niveau bac+2 industriel, le surcroît de salaire accordé aux apprentis par rapport aux étudiants est de 16 %.

Champ : sortants de formation occupant un emploi 3 ans après la sortie de formation. Bac+2/3/4 santé social, école d'ingénieurs, bac+5 non terminal et doctorat exclus.

Source : Céreq, enquête 2020 auprès de la Génération 2017.

Pour clore cette étude, nous allons tenter de mesurer l'effet propre de l'alternance sur l'insertion professionnelle. Il est bien entendu nécessaire de tenir compte du niveau et de la spécialité de formation (comparaison des modes de formation à niveau et groupe de spécialité identiques).

La première régression (cf. tableau 9, page suivante) identifie les variables déterminant la stabilité de l'emploi (emploi à durée indéterminée). Sans correction de l'éventuel biais d'endogénéité⁷, la variable la plus influente est bien le mode de formation. Ainsi un sortant de contrat pro a presque 3 fois plus de chance (odds ratio : 2,734) d'occuper un emploi stable qu'un étudiant, et un apprenti un peu plus de 2 fois plus de chance (odds ratio : 2,233). La deuxième variable déterminante est le genre, qui bien sûr est au profit des garçons. Viennent ensuite des variables décrivant le passé scolaire (mention au bac, interruption des études, type de bac) : un bon niveau scolaire favorise l'accès à l'EDI. Enfin, la seule variable de situation sociale légèrement significative est le fait d'habiter en QPV, qui diminue la probabilité d'occuper un emploi à durée indéterminée. Par contre la classe sociale d'appartenance et l'origine migratoire ne semblent pas avoir d'effet significatif pour ces sortants de l'enseignement supérieur.

Cette régression est complétée par une méthode de régression par probit bivarié, visant à discuter de l'effet propre de l'alternance par un repérage d'un éventuel biais d'endogénéité. Autrement exprimée, la question est de savoir si les variables, qui augmentent la probabilité d'avoir suivi la dernière année de formation par alternance, ne sont pas elles-mêmes déterminantes sur le fait d'occuper un emploi stable. Si c'est le cas, on peut réfuter un effet propre du mode de formation par alternance sur l'occupation d'un emploi à durée indéterminée. Selon les résultats des modèles probit bivarié exécutés pour chaque groupe de niveau et spécialités (tableaux présentés en annexe 6), on peut identifier un effet propre de la formation par alternance (toujours un peu plus accentué pour les contrats de professionnalisation par rapport à l'apprentissage) pour les niveaux bac+2 industriel et bac+3/4/5 littéraire. Pour les groupes bac+2 tertiaire, bac+3/4/5 scientifique, il y a bien un effet de la formation en alternance, mais qui est marqué par un biais d'endogénéité. Enfin pour les écoles de commerce, il n'y pas d'effet avéré du mode de formation.

⁷ Les publics de chacun des groupes sont différents et certaines caractéristiques de ces publics peuvent influencer l'accès à l'emploi stable indépendamment du mode de formation, ce qui masque l'impact réel et propre de celui-ci.

Tableau 9 • Régression logistique avec contrôle du niveau et spécialité de formation et ordre des variables selon leur degré de significativité.
Comparaison entre emploi à durée indéterminée (EDI) et autres situations (réf.)

	Emploi à durée indéterminée (EDI)/autres situations (réf.)			
	Valeur estimée	Pr > Khi-2	Odds ratio	Sign.
Apprenti	0,8035	<,0001	2,233	+++
Étudiant				réf.
Contrat pro	1,0058	<,0001	2,734	+++
Garçon				réf.
Fille	-0,2191	<,0001	0,803	---
Mention au bac	0,1979	<,0001	1,219	+++
Non				réf.
Interruption études	-0,2324	<,0001	0,793	---
Non				réf.
Bac pro	0,2458	0,0007	1,279	+++
Autres bacs				réf.
Âge	0,0279	0,0038	1,028	+++
Habitant QPV	-0,1984	0,0089	0,821	----
Non				

Les variables « redoublement avant la 6ème », « ascendance migratoire » et « origine sociale » ne sont pas significatives.

Seuil de significativité : « +++ », « --- » : $Pr > Khi^2 < 0,01$

« ++ », « -- » : $Pr > Khi^2 > 0,01$ et $< 0,05$

« + », « - » : $Pr > Khi^2 > 0,05$ et $< 0,1$

« ns », non significatif : $Pr > Khi^2 > 0,1$

Champ : sortants de formation du supérieur, hors doctorat, écoles d'ingénieur, bac+5 non terminal et bac+2/3/4 santé social, réalisée en alternance.

Source : Céreq, enquête 2020 auprès de la Génération 2017.

Conclusion

Au regard de l'ensemble de ces résultats, il est manifeste que, avant la loi de 2018 qui a provoqué une explosion des effectifs d'apprentis en partie en substitution de ceux de contrat de professionnalisation, ces deux modes de formation par alternance, préparant des diplômes de l'éducation nationale et de l'enseignement supérieur, n'occupaient pas la même place dans le système de formation, en particulier de l'enseignement supérieur. L'apprentissage était en effet dédié à des formations techniques et professionnalisantes de tout niveau de formation, et les gestionnaires de ces formations avaient choisi cette voie de formation pour privilégier l'ajout des compétences acquises en situation de travail et l'acquisition des savoir-être nécessaires à l'intégration dans l'entreprise. Mais ce choix contraignait les opérateurs de formation à initier des règles pédagogiques particulières (rythme de l'alternance, mode d'encadrement...) et les entreprises accueillantes à organiser et former leurs maîtres d'apprentissage. Des règles pédagogiques moins contraignantes et des modes d'organisation du travail en entreprise plus flexibles avaient permis à certaines formations professionnalisantes de l'enseignement supérieur, en particulier des licences et masters professionnels des universités, d'accueillir des contrats de professionnalisation permettant à des étudiants d'initier des premières expériences de travail en entreprise.

Cette différence de posture des offreurs de formation vis-à-vis des deux contrats en alternance est à rapprocher d'une philosophie normalement différente entre apprentissage et contrat de professionnalisation dans la contractualisation par les entreprises. Dans le cas de l'apprentissage, l'objectif de l'entreprise est de recruter pour former (co-former au côté du CFA). Dans le cas du contrat de professionnalisation, l'entreprise forme pour recruter, en réduisant le différentiel entre les compétences possédées par l'individu et les prérequis liés à la mission, au poste, au métier.

Ces relations entre les universités et les entreprises, développées par l'intermédiaire de ces contrats de professionnalisation, concernaient en 2017 principalement des formations tertiaires et des sciences humaines, fréquentées majoritairement par un public féminin. L'apprentissage était plutôt réservé à des formations plus techniques, de niveau bac+2 (BTS, DUT) et infra (bac professionnel, CAP, BEP), où ce mode de formation était plus ancré dans les voies de formation des métiers concernés.

Mais, quel que soit le mode d'alternance développé dans ces formations, est vérifié un effet positif, accentué pour les sortants de contrat de professionnalisation, sur les conditions d'insertion professionnelle de ces sortants, et surtout mesuré par la vitesse d'accès à l'emploi.

Certes les conditions de l'emploi après 3 années de vie active (stabilité, niveau de qualification, montant du salaire) sont également améliorées après une formation en alternance, mais cette « prime » est moins avérée, et s'amenuise à mesure que le niveau de formation des sortants augmente, pour quasiment disparaître après la sortie d'école de commerce. De plus, quel que soit le niveau de formation, elle semble également se réduire au gré de l'avancée de la carrière professionnelle (Cart & Toutin, 2023).

Ces constats sont particulièrement importants à considérer, dans une période où les effectifs d'apprentis explosent dans toutes les formations de l'enseignement supérieur, quels que soient le niveau et le type d'établissement, suite à la loi de 2018 « pour la liberté de choisir son avenir professionnel » et des mesures de 2021 consécutives à la crise sanitaire « 1 jeune 1 solution » encore actives en 2023 et 2024. Ces réformes successives de l'alternance privilégient le recours à l'apprentissage, en octroyant une compensation financière conséquente pour les entreprises utilisatrices et en assurant une plus grande flexibilité dans la mise en œuvre des pratiques pédagogiques. La mesure récente supprimant l'aide exceptionnelle de 6 000 euros à l'embauche de contrat de professionnalisation devrait encore renforcer cette appétence des entreprises pour l'apprentissage. Il sera donc important de réévaluer prochainement les effets de ces révolutions de l'alternance sur les conditions d'insertion professionnelle et sur les prolongations de carrière.

Bibliographie

- Cart, B. & Toutin, M.-H. (2023). Le développement de l'apprentissage dans l'enseignement supérieur. L'insertion professionnelle des ex-apprentis reste-t-elle plus favorable dans la durée ? Dans A. Robert (coord.), *Les expériences étudiantes professionnalisantes : diversité et effets sur les parcours* (p. 81-99). Marseille : Céreq, coll. « Céreq Échanges » (n° 22).
- Cart, B. & Léné, A. & Toutin, M.-H. (2018). L'apprentissage favorise-t-il toujours l'insertion professionnelle ? Dans T. Couppié, A. Dupray, D. Epiphane & V. Mora (coord.) *20 ans d'insertion professionnelle des jeunes : entre permanences et évolutions* (p. 109-116). Marseille : Céreq, coll. « Céreq Essentiels » (n° 1).
- Croquet, B. (2023). Apprentissage : un bilan des années folles. *Ofce Policy brief*, 117.
- Pesonel, E. (2018a). Le contrat de professionnalisation en 2016. *Dares Résultats*, 9.
- Pesonel, E. (2018b). L'apprentissage en 2017. Une hausse des recrutements soutenue par l'ouverture de l'apprentissage jusqu'à 30 ans. *Dares Résultats*, 46.
- Pierrel, A. (2023). L'apprentissage dans l'enseignement supérieur : une nouvelle donne depuis 2018 ? *Diversité*, 202(1).
- Rose, J. (2018). La professionnalisation des formations supérieures : facettes multiples et effets incertains. *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs, Hors-Série n° 6*, 59-70.
- Unedic (2022). L'essor de l'apprentissage et ses effets sur l'emploi et l'assurance chômage. *Unedic Analyses*, décembre.

Annexes

Annexe 1 • Nombre de sortants selon le mode de formation par groupe de niveau et spécialité de formation de la classe de sortie

Données pondérées	Nombre de sortants			Répartition		
	Étudiants	Apprentis	Contrats Pro	Étudiants	Apprentis	Contrats Pro
Total bac et infra	218 260	83 010	4 069	71 %	27 %	1 %
Bac+2 industriel	23 801	8 390	578	73 %	26 %	2 %
Bac+2 tertiaire	61 843	9 834	7 963	78 %	12 %	10 %
Bac+2/3/4 santé soc.	22 875	1 007	0	96 %	4 %	0 %
Bac+3/4/5 littéraire	140 015	17 993	17 497	80 %	10 %	10 %
Bac+3/4/5 scientifique	40 913	8 907	4 649	75 %	16 %	9 %
Bac+5 non terminal	13 796	925	138	93 %	6 %	1 %
École de commerce	15 764	3 423	3 425	70 %	15 %	15 %
École d'ingénieurs	17 533	4 165	527	79 %	19 %	2 %
Doctorat	14 703	0	0	100 %	0 %	0 %
Total ens. supérieur	351 242	54 644	34 777	80 %	12 %	8 %
Total	569 501	137 654	38 846	76 %	18 %	5 %

Lecture : 73 % des jeunes sortant d'une formation de bac+2 industriel étaient étudiants, 26 % étaient apprentis et 2 % étaient en contrat de professionnalisation.

Source : Céreq, enquête 2020 auprès de la Génération 2017.

Annexe 2 • Âge médian et proportion de sortants ayant connu une interruption de leurs études par groupe de niveau et spécialité de formation de la classe de sortie

	Âge médian			Interruption d'étude		
	Étudiants	Apprentis	Contrats pro	Étudiants	Apprentis	Contrats pro
Bac+2 industriel	20a 12m	21a 5m	n.s.	8 %	n.s.	n.s.
Bac+2 tertiaire	21a 5m	21a 10m	22a 3m	11 %	23 %	25 %
Bac+3/4/5 littéraire	23a 3m	23a 7m	24a 0m	16 %	17 %	20 %
Bac+3/4/5 scientifique	23a 9m	22a 9m	23a 9m	13 %	n.s.	n.s.
École de commerce	24a 5m	24a 7m	24a 10m	13 %	n.s.	n.s.
TOTAL ens. supérieur	22 ans 9 mois	22 ans 9 mois	23 ans 7 mois	14 %	16 %	21 %

Lecture : 11 % des ex-étudiants sortant d'une formation de bac+2 tertiaire ont connu une interruption de leurs études ; c'est le cas de 23 % des ex-apprentis de même niveau et de 25 % des ex-contrats de professionnalisation.

Champ : sortants de formation du supérieur, hors doctorat, écoles d'ingénieur, bac+5 non terminal et bac+2/3/4 santé social.

Source : Céreq, enquête 2020 auprès de la Génération 2017.

Annexe 3 • Obtention d'un bac professionnel et d'une mention au bac pour les sortants l'ayant obtenu par groupe de niveau et spécialité de formation de la classe de sortie

	Obtention d'un bac professionnel			Obtention d'une mention au bac		
	Étudiants	Apprentis	Contrats pro	Étudiants	Apprentis	Contrats pro
Bac+2 industriel	38 %	71 %	n.s.	54 %	60 %	n.s.
Bac+2 tertiaire	26 %	43 %	31 %	49 %	51 %	41 %
Bac+3/4/5 littéraire	6 %	7 %	9 %	56 %	68 %	59 %
Bac+3/4/5 scientifique	4 %	n.s.	n.s.	62 %	63 %	54 %
École de commerce	2 %	n.s.	n.s.	71 %	68 %	59 %
TOTAL ens. supérieur	13 %	25 %	15 %	56 %	62 %	54 %

Lecture : 26 % des ex-étudiants sortant d'une formation de bac+2 tertiaire ont obtenu un bac professionnel ; c'est le cas de 43 % des ex-apprentis de même niveau et de 31 % des ex-contrats de professionnalisation.

Champ : sortants de formation du supérieur, hors doctorat, écoles d'ingénieur, bac+5 non terminal et bac+2/3/4 santé social.

Source : Céreq, enquête 2020 auprès de la Génération 2017.

Annexe 4 • Régression logistique avec contrôle du niveau et de la spécialité de formation et ordre des variables selon leur degré de significativité. Comparaison entre étudiants (réf.) et apprentis

	Apprentis/Étudiant (réf.)			
	Valeur estimée	Pr > Khi-2	Odds ratio	Sign.
Bac pro	0,6866	<,0001	1,987	+++
Non				réf.
Habitant QPV	-0,4739	<,0001	0,623	---
Non				
Garçon				réf.
Fille	-0,1362	0,0094	0,873	---
Interruption études	0,1473	0,0414	1,159	+++
Non				réf.

Seuil de significativité : « +++ », « --- » : $Pr > \text{Khi}^2 < 0,01$
 « ++ », « -- » : $Pr > \text{Khi}^2 > 0,01$ et $< 0,05$
 « + », « - » : $Pr > \text{Khi}^2 > 0,05$ et $< 0,1$
 « ns », non significatif : $Pr > \text{Khi}^2 > 0,1$

Source : Céreq, enquête 2020 auprès de la Génération 2017.

**Annexe 5 • Régression logistique avec contrôle du niveau et de la spécialité de formation et ordre des variables selon leur degré de significativité.
Comparaison entre étudiants (réf.) et contrats pro**

	Contrat pro/Étudiant (réf.)			
	Valeur estimée	Pr > Khi-2	Odds ratio	Sign.
Bac pro	0,6915	<,0001	1,997	+++
Autres bacs				réf.
Interruption études	0,3187	<,0001	1,375	+++
Non				réf.
Classe supérieure	-0,3143	<,0001	0,73	---
Classe moyenne				réf.
Classe inférieure	0,108	0,1598	1,114	
Mention au bac	-0,2172	0,0002	0,805	---
Non				réf.
Habitant QPV	-0,241	0,0185	0,786	--
Non				réf.
Immigration	-0,1837	0,0312	0,832	--
Non				réf.

Seuil de significativité : « +++ », « --- » : Pr>Khi² < 0,01
 « ++ », « -- » : Pr>Khi² > 0,01 et < 0,05
 « + », « - » : Pr>Khi² > 0,05 et < 0,1
 « ns », non significatif : Pr>Khi² > 0,1

Source : Céreq, enquête 2020 auprès de la Génération 2017.

**Annexe 6 • Régressions par probit bivarié de l'emploi en EDI
pour chaque groupe de niveau et spécialité de formation.
Comparaison entre emploi à durée indéterminée (EDI) et autres situations (réf.)**

Niveau bac+2 industriel

	Emploi à durée indéterminée (EDI)/autres situations (réf.)			
	Valeur estimée	Pr > Khi-2	Odds ratio	Sign.
Apprenti	0.8608	<.0001	2.365	+++
Contrat pro	1.0287	0.0268	2.797	++
Bac pro	0.4754	0.0006	1.609	+++
Mention au bac	0.3769	0.0043	1.458	+++

Rho non significatif : la formation par alternance améliore l'accès à l'EDI.

Niveau bac+2 tertiaire

	Emploi à durée indéterminée (EDI)/autres situations (réf.)			
	Valeur estimée	Pr > Khi-2	Odds ratio	Sign.
Apprenti	0.7266	<.0001	2.068	+++
Contrat pro	0.8626	<.0001	2.369	+++

Rho significatif : la formation par alternance peut ne pas avoir d'effet propre sur l'accès à l'EDI.

Niveau bac+3/4/5 littéraire

	Emploi à durée indéterminée (EDI)/autres situations (réf.)			
	Valeur estimée	Pr > Khi-2	Odds ratio	Sign.
Apprenti	0.8411	<.0001	2.319	+++
Contrat pro	1.1425	<.0001	3.134	+++
Âge	0.0518	<.0001	1.053	+++
Mention au bac	0.2142	0.0005	1.2391	+++
Habitant QPV	-0.3589	0.0011	0.698	----

Rho non significatif : la formation par alternance améliore l'accès à l'EDI.

Niveau bac+3/4/5 scientifique

	Emploi à durée indéterminée (EDI)/autres situations (réf.)			
	Valeur estimée	Pr > Khi-2	Odds ratio	Sign.
Apprenti	0.9090	<.0001	2.482	+++
Contrat pro	1.2763	<.0001	3.583	+++
Fille	-0.4104	<.0001	0.663	---
Interruption études	-0.4429	0.0019	0.642	---

Rho incalculable : impossible de discuter de l'effet propre de l'alternance sur l'accès à l'EDI.

École de commerce

	Emploi à durée indéterminée (EDI)/autres situations (réf.)			
	Valeur estimée	Pr > Khi-2	Odds ratio	Sign.

Aucune variable significative.

L'épanouissement au travail à l'épreuve des expérimentations en cours d'études

Élise Tenret* et Élise Verley**

Introduction

Si les recherches sur les premiers pas dans la vie active sont principalement guidées par un souci d'analyse de la qualité de l'insertion professionnelle des jeunes, en lien avec leur parcours de formation (adéquation formation-emploi, conditions de travail...), tout un pan de travaux s'est développé ces dernières années sur le rapport des jeunes au travail. Ces travaux font l'hypothèse d'un déplacement des valeurs et des normes d'emploi et de travail valorisées par une jeunesse en quête de sens et d'équilibre plus grand entre vie professionnelle et vie personnelle (Bonnet *et al.*, 2018, 2020 ; Méda, 2010 ; Méda et Vendramin, 2010 ; Bene, 2019). Daniel Mercure (2007) proposait ainsi de considérer le rapport au travail des jeunes comme représentatif de l'*ethos* actuel (marqué par une quête d'épanouissement personnel, d'autonomie personnelle et sociale, et d'édification de liens sociaux) : « *cet ethos de vie commande un rapport au travail qui se distingue par une distanciation à l'égard de l'univers de travail* » qui peut être « *partiellement opposé à l'ethos de l'engagement dans le travail qui a tant marqué les générations précédentes* ».

En effet, depuis quelques années, les questionnements se renouvellent, autour des éventuelles bifurcations, réorientations ou désengagements précoces, allant dans le sens d'une remise en cause du sens du travail (utilité des emplois, durabilité en lien avec l'écologie...). Le discours des jeunes diplômé·es d'Agro Paritech en 2022, appelant à « désertier » la voie professionnelle tracée par leur formation, illustre des tensions entre aspirations professionnelles des jeunes et utilité sociale des emplois. De telles tensions seraient susceptibles de conduire à des reconversions plus précoces et plus radicales que celles observées par le passé (Jourdain, 2014), en particulier de la part d'une jeunesse durablement marquée par la crise sanitaire (Dupray *et al.*, 2023 ; Belghith *et al.*, 2020 ; Belghith *et al.*, 2021) et plus sensible aux questions écologiques (Blanchard *et al.*, 2023). De même, les thématiques du « détravail » ou de la « grande démission » se sont imposées dans le débat médiatique et public sur la base de l'observation d'une augmentation du taux de démission : 550 000 démissions ont été enregistrées au premier trimestre 2023, un chiffre supérieur d'un quart (+ 24 %) à celui de la même période de 2019, selon la Dares. Les jeunes, en particulier, seraient porteurs d'un rapport moins instrumental au travail, remettant en cause le modèle salarial classique (Chambard, 2020 ; Abdelnour & Méda, 2019) au profit d'un rapport plus expressif au travail (Ferrerias, 2007).

L'ensemble de ces éléments invite donc à s'intéresser à la manière dont les jeunes se réalisent dans leur travail dès leurs premières années d'insertion, en prenant en compte les conditions de travail en elles-mêmes, qui varient selon les jeunes, leur niveau de diplôme, leur genre, leur origine sociale.... Au-delà des caractéristiques sociales, les expériences en cours d'étude nous semblent centrales pour mieux appréhender la façon dont se structurent les aspirations des jeunes en matière d'emploi et de travail. En effet, même si l'enseignement supérieur en France est construit autour d'un modèle studieux (formation initiale, parcours cèles, disciplinaires et linéaires, pas de retour aux études) (Van de Velde, 2008 ; Charles, 2016 ; Ferry, 2023), il est possible d'y cerner les prémices d'un modèle d'expérimentation : la multiplication des césures ayant acquis un statut officiel dans les parcours de formation depuis 2015, la valorisation de l'engagement étudiant (Couronné *et al.*, 2020), l'encouragement des mobilités internationales, l'importance des stages et des expériences du monde du travail, les jobs étudiants, l'incitation à la création d'entreprise... sont autant d'expériences plus ou moins intégrées au cursus, plus ou moins professionnalisantes, qui pourraient transformer les attentes des jeunes vis-à-vis de leur emploi, leur sens du travail et leur sentiment de s'y réaliser.

* IRISSO, Université Paris Dauphine.

** GEMASS, Sorbonne-Université.

Cette réflexion, articulant rapport aux études et rapports au travail, s'inscrit dans une réflexion plus large sur les « à côté » des études (Couto *et al.*, 2024) : celle-ci vise à interroger en quoi l'analyse de ces « à côté » ne peut se réduire à leur rendement scolaire ou professionnel, mesuré objectivement, mais participent, pour les jeunes, d'un modèle d'expérimentation, de quête de soi, susceptible de s'actualiser dans l'emploi et le travail. Comment ces « à côté » peuvent-ils influencer sur le choix du « bon » travail, pas seulement du point du salaire ou du contrat, mais aussi du point de vue du bien-être ou de l'épanouissement ?

Cet article se donne donc pour objectif d'interroger conjointement les (éventuelles) mutations des normes de jeunesse et les reconfigurations du rapport au travail des jeunes. Quel est le poids de ces différentes formes d'expérimentations en cours d'études ? Favorisent-elles l'épanouissement professionnel ? Les cheminements associés à des expériences en cours d'études et à la possibilité de « se trouver » reconfigurent-ils le travail et les possibilités de s'y épanouir ? Si tel est le cas, quelles expériences sont les plus propices à ces formes de réalisation professionnelle ? L'hypothèse première serait qu'une plus grande place laissée dans les parcours d'études aux tâtonnements, aux expérimentations, aux réorientations serait favorable à la possibilité de « se trouver » et conduirait à des insertions plus satisfaisantes (épanouissantes), porteuses de sens.

1. Des jeunes épanouies professionnellement ?

Contrairement à ce que laissent supposer les discours médiatiques sur la jeunesse et la perte de sens associée au travail, les jeunes se montrent assez satisfait-es de leur travail en début de carrière lorsqu'ils exercent une activité professionnelle, y compris sur des dimensions plus subjectives : non seulement ils et elles considèrent très majoritairement s'y réaliser, mais également que leur emploi est à la hauteur de leur formation, et ils et elles se montrent confiant-es dans l'avenir.

1.1. Un sentiment de se réaliser professionnellement majoritaire

Les sortant-es de l'enseignement interrogés dans l'enquête Génération 2017 et qui travaillent au moment de l'enquête (soit 73 % des jeunes interrogés) ont, en grande majorité, le sentiment de se réaliser professionnellement. En effet, à la question « *Diriez-vous que votre emploi actuel vous permet de vous réaliser professionnellement ?* », 49 % des enquêté-es ont répondu « *oui, tout à fait* », et 34 % ont répondu « *oui, plutôt* » (tableau 1). Si le sentiment de se réaliser professionnellement ne signifie pas nécessairement que les jeunes trouvent du sens à leur travail, il permet néanmoins de mesurer une certaine satisfaction vis-à-vis de leur emploi, loin de l'idée d'une remise en cause massive du travail par les nouvelles générations.

Tableau 1 • Le sentiment de se réaliser professionnellement parmi les jeunes exerçant une activité

	Fréquence (en %)
Oui, tout à fait	49
Oui, plutôt	34
Non, pas vraiment	11
Non, pas du tout	6
Ensemble	100

Lecture : 49 % des jeunes interrogés et exerçant un emploi au moment de l'enquête ont répondu « *oui, tout à fait* » à la question « *Diriez-vous que votre emploi actuel vous permet de vous réaliser professionnellement ?* ».

Champ : jeunes sortis du système éducatif en France (métropole et DROM) au cours de l'année scolaire 2016-2017 et exerçant un travail au moment de l'enquête (N = 18 459).

Source : Céreq, enquête 2020 auprès de la Génération 2017.

1.2. Des jeunes plutôt satisfait-es et optimistes vis-à-vis de leur emploi

Cette satisfaction est confirmée par d'autres variables subjectives de l'enquête (tableau 2) : ainsi, parmi les jeunes interrogé-es en emploi au moment de l'enquête, 65 % considèrent que leur emploi correspond à leur formation initiale et 69 % qu'ils et elles ont été embauché-es à leur niveau de compétence (contre 26 % qui considèrent avoir été embauché-es en dessous de leur niveau de compétence et 5 % au-dessus). Cette satisfaction se double d'un certain optimisme concernant l'avenir, puisque 75 % des jeunes interrogé-es se considèrent plutôt ou très optimistes concernant leur avenir professionnel.

Tableau 2 • Les autres variables subjectives sur la satisfaction vis-à-vis de l'emploi occupé et le sens du travail

Part des jeunes...	%
... considérant que leur emploi correspond à leur formation initiale. (Réponses « <i>oui, tout à fait</i> » et « <i>oui, plutôt</i> » à la question « <i>Diriez-vous que votre emploi actuel correspond à votre formation initiale ?</i> »)	65
... considérant être embauchés à leur niveau de compétence. (Réponses « <i>à votre niveau de compétence</i> » à la question « <i>À propos de cet emploi, vous diriez que vous êtes employé...</i> »)	69
... optimistes concernant leur avenir professionnel (Réponses « <i>plutôt optimiste</i> » ou « <i>très optimiste</i> » à la question « <i>Comment voyez-vous votre avenir professionnel ? Vous êtes : ...</i> »)	75

Lecture : 65 % des jeunes interrogés et exerçant un emploi au moment de l'enquête ont répondu « *oui, tout à fait* » à la question « *Diriez-vous que votre emploi actuel correspond à votre formation initiale ?* ».

Champ : jeunes sortis du système éducatif en France (métropole et DROM) au cours de l'année scolaire 2016-2017 et exerçant un travail au moment de l'enquête (N = 18 459).

Source : Céreq, enquête 2020 auprès de la Génération 2017.

Ces premiers éléments viennent renforcer le constat paradoxal déjà observé au fil des enquêtes Génération : « *alors que les indicateurs de qualité d'emploi (objectifs) tendent à se dégrader, ces derniers n'influent pas sur les jugements subjectifs* » (Bonnet *et al.*, 2018) qui restent très largement positifs.

2. Un sentiment d'épanouissement tributaire des conditions de travail plus que des parcours de formation

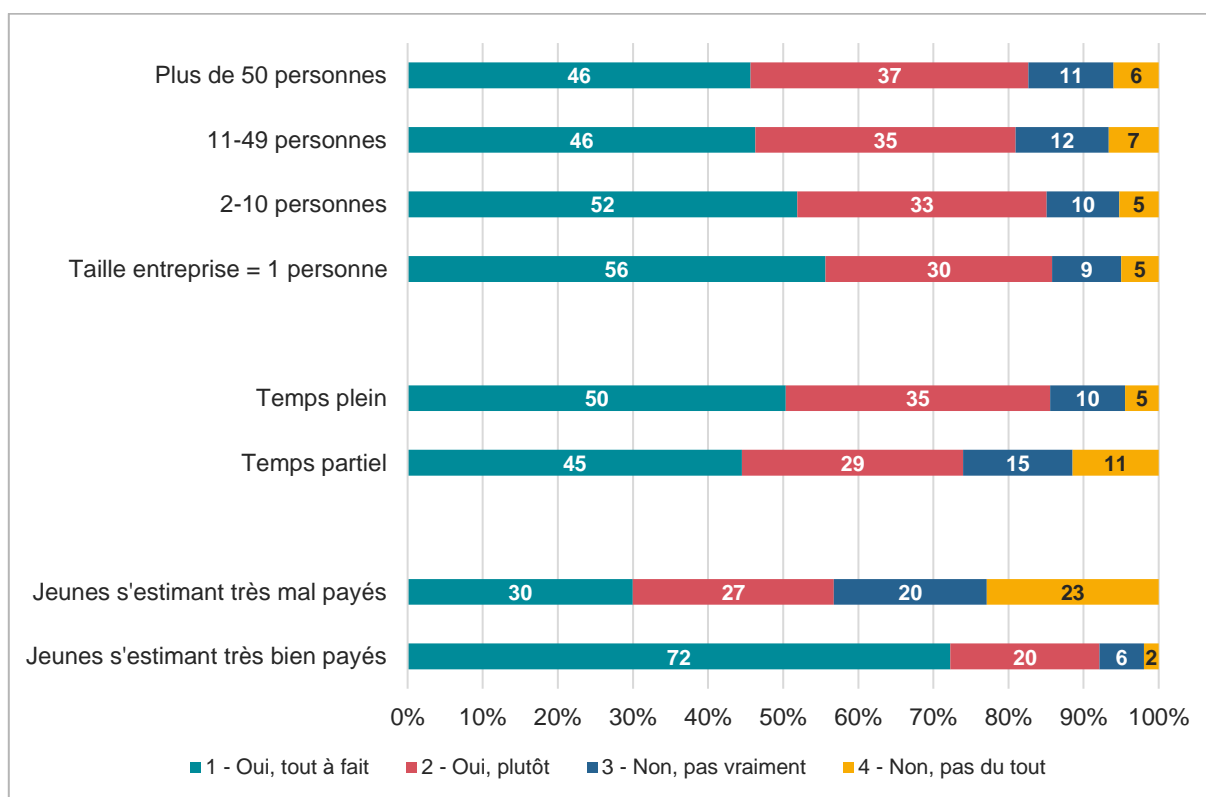
Ce relatif *satisfecit* à l'égard de l'emploi et du travail est susceptible de varier selon les conditions de travail des jeunes, mais également selon d'autres caractéristiques de ces derniers, en particulier selon leur niveau d'études, leur âge, leur sexe ou leur origine sociale. Quelles sont les variations sociales du sentiment de se réaliser au travail ? Nous verrons que ce dernier est davantage lié aux conditions de travail des jeunes, qu'à leur niveau de formation initiale.

2.1. Un effet des conditions de travail

Le sentiment des jeunes de se réaliser professionnellement varie en fonction des conditions de travail auxquelles ils et elles font face. Ainsi, ceux et celles qui s'estiment bien payé-es (et qui ont objectivement un niveau de salaire plus élevé) sont davantage porté-es à déclarer se réaliser dans leur travail. Également, ce sentiment varie selon la durée du travail et la taille de l'entreprise, avec une surreprésentation de jeunes satisfait-es parmi celles et ceux qui travaillent à temps plein, dans des plus petites structures, ou à leur compte

(graphique 1). Le statut d'emploi fait également varier ce sentiment (tableau 3). Les jeunes non salarié-es, quoique minoritaires (5 %), déclarent plus souvent que les autres se réaliser professionnellement.

Graphique 1 • Le sentiment de se réaliser professionnellement selon les conditions de travail des jeunes



Lecture : 46 % des jeunes interrogés et exerçant un emploi au moment de l'enquête dans une entreprise/structure de plus de 50 personnes ont répondu « oui, tout à fait » à la question « Diriez-vous que votre emploi actuel vous permet de vous réaliser professionnellement ? ».

Champ : jeunes sortis du système éducatif en France (métropole et DROM) au cours de l'année scolaire 2016-2017 et exerçant un travail au moment de l'enquête (N = 18 459).

Source : Céreq, enquête 2020 auprès de la Génération 2017.

Le degré d'épanouissement dans le travail semble peu tributaire de la stabilité de l'emploi, puisque les niveaux de satisfaction sont relativement proches entre jeunes en EDI ou en EDD, avec respectivement 49 % et 45 % de jeunes déclarant « tout à fait » se réaliser professionnellement. Seul l'intérim (30 %) est associé à un moindre sentiment de réalisation. Le fait remarquable est que la quasi-totalité des jeunes non salarié-es (91 %) déclarent se réaliser professionnellement (« tout à fait » [71 %] ou « plutôt » [20 %]).

Tableau 3 • Le sentiment de se réaliser professionnellement parmi les jeunes exerçant une activité, en fonction du type de contrat

	Oui, tout à fait	Oui, plutôt	Non, pas vraiment	Non, pas du tout	Total	Effectifs non pondérés
Non-salarié	71	20	5	4	100	842
CDI, fonctionnaire	49	36	10	5	100	12 930
Contrat aidé	64	29	4	3	100	770
Emploi à durée déterminée	45	34	14	7	100	3 074
Intérim	30	35	19	16	100	842
Ensemble	49	34	11	6	100	18 458

Lecture : 71 % des jeunes interrogés exerçant un emploi au moment de l'enquête et ayant un statut de « non salarié » ont répondu « oui, tout à fait » à la question « Diriez-vous que votre emploi actuel vous permet de vous réaliser professionnellement ? ».

Champ : jeunes sortis du système éducatif en France (métropole et DROM) au cours de l'année scolaire 2016-2017 et exerçant un travail au moment de l'enquête (N = 18 458).

Source : Céreq, enquête 2020 auprès de la Génération 2017.

Comme nous l'avons déjà souligné (Bonnet *et al.*, 2018), s'exprime chez les jeunes une aspiration de plus en plus marquée à l'indépendance professionnelle ou à l'autonomie qui prend consistance « dans la façon dont la jeune génération tend à valoriser la mobilité dans l'emploi au détriment de l'attachement à un employeur unique et pérenne. ». C'est ainsi qu'il est possible d'interpréter l'expression forte de l'épanouissement dès lors qu'il est associé au non-salariat (71 % des non-salariés déclarent « tout à fait » se réaliser professionnellement, contre 49 % des jeunes en EDI). Une telle satisfaction est associée à un souci marqué et identifié dans les enquêtes Générations antérieures (Bonnet *et al.*, 2018) d'accès à une plus grande indépendance professionnelle qui se traduit dans le fait que les jeunes envisagent des alternatives au salariat. Le micro-entrepreneuriat peut notamment se présenter comme l'une de ces alternatives (Tenret *et al.*, 2023), avec 3 % des jeunes déclarant avoir le statut de micro-entrepreneur pour leur activité principale (5 % ayant déclaré exercer une activité à leur compte). De telles perspectives s'articulent aussi avec une aspiration marquée à la mobilité parmi les jeunes en emploi, et ce de façon relativement indépendante du degré de satisfaction et du statut d'emploi. Ainsi 20 % des jeunes en CDI cherchent un autre emploi et 16 % des jeunes en emploi quel que soit leur statut, bien qu'ils déclarent se réaliser professionnellement « plutôt » ou « tout à fait », cherchent toutefois un autre emploi en parallèle de leur activité professionnelle.

2.2. Un sentiment peu tributaire du niveau de formation

Si le sentiment de satisfaction varie en fonction de certaines conditions de travail (indépendance ou petite entreprise, niveau de rémunération, travail à temps plein), il apparaît en revanche peu tributaire du niveau de formation des jeunes. Certes, les non diplômé-es apparaissent un peu plus nombreux-ses à déclarer ne « pas du tout » se réaliser professionnellement, mais le lien entre niveau de diplôme et épanouissement professionnel est peu linéaire (tableau 4). Ce sont même les jeunes les moins diplômé-es (niveau 3 ou 4) qui disent davantage se réaliser « plutôt » ou « tout à fait » dans leur travail et ce d'autant plus qu'ils et elles ont évolué dans les segments professionnalisants du système éducatif (CAP, BEP). Cela rejoint les résultats d'études antérieures, montrant, d'une part, que les jeunes qui ont fait le moins d'études sont moins souvent en emploi et que leur satisfaction s'articule au fait d'accéder à l'emploi ; d'autre part, que la satisfaction exprimée vis-à-vis de son emploi est liée aux attentes suscitées par les études (Loriol, 2017). Ainsi, si les jeunes les plus diplômé-es – malgré leurs conditions d'emploi plus favorables – ne sont pas plus satisfait-es que les autres c'est qu'ils ont davantage d'exigences et peuvent éventuellement rencontrer plus de déceptions et connaître davantage de frustrations (Algava & Vinck, 2016 ; Bonnet, Mazari & Verley, 2018).

Tableau 4 • Le sentiment de se réaliser professionnellement parmi les jeunes exerçant une activité, en fonction du niveau de diplôme

	Oui, tout à fait	Oui, plutôt	Non, pas vraiment	Non, pas du tout	Total
Non diplômé	47	29	13	11	100
CAP, BEP, autre diplôme de niveau 3	53	30	11	6	100
Baccalauréat ou autre diplôme de niveau 4	50	31	11	8	100
Bac+2 à bac+4	49	35	11	5	100
Bac+5 et plus	49	39	10	2	100
Ensemble	49	34	11	6	100

Lecture : 46 % des jeunes interrogés, exerçant un emploi au moment de l'enquête et non diplômés ont répondu « oui, tout à fait » à la question « Diriez-vous que votre emploi actuel vous permet de vous réaliser professionnellement ? ».

Champ : jeunes sortis du système éducatif en France (métropole et DROM) au cours de l'année scolaire 2016-2017 et exerçant un travail au moment de l'enquête (N = 18 459).

Source : Céreq, enquête 2020 auprès de la Génération 2017.

Le niveau de diplôme n'est toutefois qu'une manière très réductrice de regarder l'effet des études sur le sens du travail et la manière dont ce dernier se structure. Ce dernier peut se construire au moment de l'insertion mais aussi en amont, au fil d'une trajectoire scolaire, universitaire ou extra-professionnelle, avec des orientations plus ou moins subies, des expériences en cours d'étude significatives et contribuant à forger des aspirations congruentes avec des pratiques et valeurs déjà expérimentées. Ainsi, et afin de dépasser les approches trop « scolaro-centrées », il est possible de prendre en compte les expériences vécues à côté des études, en les considérant aussi comme des espaces de socialisation contribuant au développement de conceptions (nouvelles ?) plus polycentriques de l'existence, c'est-à-dire un système de valeurs organisé autour de plusieurs centres (le travail, mais aussi les relations, les engagements, les loisirs...), amenant les jeunes à privilégier des emplois qui ont du sens.

3. L'effet inégal et limité des expériences en cours d'études

Les travaux s'appuyant sur des comparaisons internationales (Van de Velde, 2008 ; Charles, 2015) ont pu mettre l'accent sur le fait que les expériences de jeunesse française se caractérisent par une forte pression sociale à « se placer » au sein de hiérarchies prédéfinies et de façon définitive. Cette logique du placement, très documentée par Cécile Van de Velde, est corrélée en France à un poids important du diplôme dans l'insertion professionnelle, à des choix précoces d'études, déterminants de l'ensemble de l'itinéraire professionnel. Ces formes de détermination précoce à « choisir sa vie » laissent peu de place aux tâtonnements ou à l'erreur, la jeunesse française exprimant un sentiment d'urgence et une angoisse du retard dans les parcours de formation particulièrement exacerbée. Les étudiant-es français-es sont ainsi les plus jeunes d'Europe, ont les parcours parmi les plus linéaires et s'ajustant peu aux « à côté des études ». À l'opposé, les jeunes suédois et danois se caractérisent par des trajectoires d'étude et d'emploi plus progressives et une grande autonomie de choix entre des expériences possibles. Les cheminements de leurs étudiant-es, avec notamment une organisation à la carte de leurs études, leur permettraient de progresser graduellement vers leur projet de vie et de « se trouver ». Les manières de vivre sa jeunesse laissent ainsi plus de prise à l'exploration et l'expérimentation dans une logique de développement personnel. On peut alors supposer que ces expérimentations permettent des insertions professionnelles plus en phase avec les aspirations construites au gré du parcours de quête de soi et que se déploie donc un rapport au travail plus épanouissant.

C'est cette perspective que nous souhaitons ici explorer en nous appuyant notamment sur les évolutions institutionnelles qui prennent place dans l'enseignement supérieur français : le développement des césures permettant la suspension temporaire des études dans les établissements d'enseignement supérieur ; l'inflation des stages comme modalités de professionnalisation des études (Glaymann, 2015) ; la croissance considérable de l'alternance (Cart & Toutin, 2023), mais aussi le développement des mobilités internationales (Erich, 2012), de l'activité rémunérée étudiante, les incitations à la création d'entreprise (Chambard, 2020) ou au micro-entrepreneuriat (Tenret *et al.*, 2023). Autant de dispositifs, plus ou moins détachés des enjeux scolaires et professionnels, susceptibles de remettre en cause ce modèle linéaire de progression vers l'emploi.

Quel est le poids de ces formes d'expérimentation en cours d'études ? Favorisent-elles l'insertion professionnelle dans ses dimensions objectives mais aussi et surtout subjectives (sentiment de se réaliser professionnellement) ? Certaines expériences en cours d'études sont-elles plus favorables que d'autres à l'épanouissement professionnel lors des premières années de vie active, à niveau de formation équivalent ?

3.1. Une diversité d'expériences en cours d'études inégalement partagées et institutionnalisées

Les « expériences en cours d'études » revêtent des formes variées, dont certaines seulement peuvent être mesurées à travers l'enquête Génération du Céreq. Ces expériences vont de la césure, aux mobilités internationales dans l'enseignement supérieur, à l'interruption des études, ou aux stages, l'alternance, etc. La césure¹ demeure une expérience très rare (4 %), bien moins fréquente que les interruptions d'études, qui concernent 10 % de la population, ou que la mobilité internationale dans le supérieur, qui touchent 19 % de la population (tableau 5). Ce sont les expériences professionnelles qui sont les plus fréquentes en cours d'études, qu'elles soient institutionnalisées, à travers les stages, que déclarent 25 % des jeunes ou l'alternance (28 %), ou qu'elles prennent la forme d'une activité rémunérée exercée pendant les études, déclarée ou non (30 % des jeunes).

Tableau 5 • Les expériences en cours d'études

	%	% parmi les jeunes diplômé-es de master	% parmi les enfants ayant au moins un parent cadre supérieur (tous niveaux de diplôme confondus)
Interruption des études (hors césure)	10	8	10
Césure	4	8	6
Mobilité internationale dans le supérieur	19	49	32
Stage rémunéré pendant les études	25	50	34
Alternance	28	25	25
Activité rémunérée pendant les études, déclarée ou non	30	39	32
Dont : activité rémunérée pendant les études de plus de 8 h par semaine	12	17	14

Lecture : 10 % des jeunes interrogés et exerçant un emploi au moment de l'enquête ont déjà réalisé une interruption temporaire d'études (hors césure).

Champ : jeunes sortis du système éducatif en France (métropole et DROM) au cours de l'année scolaire 2016-2017 et exerçant un travail au moment de l'enquête (N = 18 459).

Source : Céreq, enquête 2020 auprès de la Génération 2017.

¹ La variable « interruption des études » (« césure » ou « hors césure ») mobilisée ici a bénéficié du travail de recodage réalisé par Fanette Merlin et Alexie Robert pour leur contribution. Nous tenons à la remercier ici pour ce travail et ce partage.

Ces expériences ne sont pas partagées par tous les jeunes. Les césures sont par exemple plus fréquentes parmi les diplômé·es de l'enseignement supérieur ou parmi les enfants ayant au moins un parent cadre supérieur. De même, les stages rémunérés ou les mobilités internationales sont plus fréquents parmi les jeunes diplômé·es de master et, dans une moindre mesure, parmi les jeunes d'origine sociale plus favorisée.

3.2. Un effet limité sur le sentiment de se réaliser professionnellement

Quel est l'effet de ces expériences sur le sentiment des jeunes de se réaliser professionnellement, et une fois qu'ont été prises en compte les conditions de travail et le profil social des répondants ? Introduites dans un modèle de régression logistique ordinaire sur le sentiment de se réaliser dans le travail, ces expériences apparaissent inégalement significatives sur ce dernier et ne l'affectent pas toutes de la même manière (tableau 6). Ainsi, toutes choses égales par ailleurs, une expérience de mobilité internationale ou une césure a un effet négatif sur le sentiment de se réaliser au travail. Au contraire, les expériences plus professionnalisantes, mais aussi plus intégrées aux formations, telles que les stages ou l'alternance, ont un effet positif sur le sentiment de se réaliser. Au-delà de ces expériences, le niveau de diplôme a un effet plutôt négatif, les plus diplômé·es ayant une probabilité moindre de déclarer se réaliser professionnellement, sans doute en lien avec des attentes plus élevées vis-à-vis de leur emploi.

Le modèle confirme également, au-delà de la formation, l'effet des conditions de travail sur le sentiment de se réaliser, qu'il s'agisse du niveau de salaire, ou du temps du travail, qui demeurent significatifs. Toutes choses égales par ailleurs également, le fait d'être une femme, d'être de nationalité étrangère ou d'avoir une ascendance migratoire, ont un effet négatif sur le sentiment de se réaliser professionnellement.

Tableau 6 • Régression logistique ordinaire sur le sentiment de se réaliser professionnellement

Variable	Modalités	Odds ratios	Significativité
Constante 1	1 – Oui, tout à fait		***
Constante 2	2 – Oui, plutôt		***
Constante 3	3 – Non, pas vraiment		***
Expériences en cours d'études			
Contrat en alternance rémunéré	Non	réf.	
	Oui	1,251	***
Emploi rémunéré, déclaré ou non	Non	réf.	
	Oui	1,053	ns
Stage rémunéré	Non	réf.	
	Oui	1,085	*
Mobilité internationale	Non	réf.	
	Oui	0,873	**
Interruption des études	Aucune	réf.	
	Césure	0,837	*
	Interruption hors césure	0,918	+
Niveau d'études	Non diplômé	0,936	ns
	CAP-BEP-MC-autre diplôme de niveau 3	1,133	*
	Bac	réf.	
	Bac+2 à Bac+4	0,813	***
	Bac+5 et plus	0,628	***
Conditions de travail			
Salaire		1,001	***
Type de contrat	1 – Non salarié	1,084	ns
	2 – CDI, Fonctionnaires	1,003	ns
	3 – Contrat aidé	3,276	***
	4 – Emploi à durée déterminée	réf.	
	5 – Intérim	0,393	***
Temps de travail	Temps plein	réf.	
	Temps partiel	0,756	***
Caractéristiques sociales			
Sexe	Homme	1,094	**
	Femme	réf.	
Origine sociale	Au moins un parent cadre	0,916	ns
	Autre	0,912	*
	Deux parents cadres	0,897	ns
	Deux parents indépendants	0,93	ns
	Deux parents ouvriers ou employés	réf.	
Origine migratoire	Deux parents immigrés	0,743	***
	Un parent immigré	0,805	**
	Français sans ascendance migratoire	réf.	
	Étranger	0,775	***

Lecture : toutes choses égales par ailleurs, les hommes ont une probabilité 1,094 fois supérieure par rapport aux femmes de se déclarer plus en accord avec le fait de se réaliser professionnellement.

Champ : jeunes exerçant un travail au moment de l'enquête (N = 18 459).

Source : Céreq, enquête 2020 auprès de la Génération 2017.

Conclusion

Les expériences en cours d'études, dans le contexte français marqué par une prédominance de la formation initiale, demeurent encore minoritaires. En particulier, les césures ou les mobilités internationales quoique croissantes, restent réservées à une minorité d'étudiant·es, alors que les stages, l'alternance ou les expériences de travail rémunérées sont plus largement répandus.

Nous nous sommes interrogées, à travers cet article, sur l'effet spécifique de ces expériences en cours d'études sur l'épanouissement des jeunes au cours des premières confrontations au monde professionnel. Dans la mesure où ces expériences en cours d'études se développent, dans quelle mesure les jeunes qui en bénéficient parviennent davantage à « se trouver », conformément à un modèle plus fréquent dans le nord de l'Europe et identifié par Cécile Van de Velde ?

Si le choix de ce champ laisse de côté les jeunes n'occupant pas d'emploi au moment de l'enquête, elle permet néanmoins d'étudier comment se construit la satisfaction au travail des jeunes. Contrairement à une idée reçue, ces derniers paraissent trouver un sens à leur travail, en tout cas considèrent qu'ils s'y réalisent. Cependant, le fait d'avoir expérimenté en cours d'études affecte faiblement ce sentiment. Ce sont les expériences les plus institutionnalisées et les plus professionnalisantes qui sont les plus fréquemment associées à un rapport positif au travail des jeunes. Ces constats rejoignent les réflexions déjà menées sur le modèle adéquationniste français, axé sur la préprofessionnalisation (Charles, 2014 ; Delès, 2017).

Au contraire, plus les expériences sont déconnectées de l'emploi, plus l'effet sur le sentiment de se réaliser est négatif. Ce constat interroge d'une part les capacités du modèle éducatif français à promouvoir ce type d'expérimentation, mais aussi les capacités du monde professionnel à les reconnaître. Cette situation apparaît *in fine* assez paradoxale : alors que dans les processus de recrutement dans les formations (Parcoursup ou touvermonmaster.gouv.fr) on constate une injonction de plus en forte à avoir expérimenté pour « faire la différence » et être recruté, les bénéfices de ces expériences (du moins les moins institutionnalisées) semblent plus restreints à la sortie du système d'enseignement. L'effet de ces expériences semble s'opérer surtout à la marge, dans la quête d'autonomie, et le plébiscite de l'indépendance ou des structures de petite taille.

Ces résultats semblent aller dans le sens d'une spécificité française qui se maintient. Le modèle du « se trouver » nécessiterait en effet une remise en cause plus complète du système de formation, avec des allers retours possibles entre la formation et l'emploi...ou une valorisation institutionnelle plus poussée de plus d'expériences en cours d'études.

Pour terminer, il semble important de rappeler que ces réflexions sur les normes de jeunesse et leur implication sur l'engagement et le sens du travail s'inscrivent dans une réflexion exploratoire. En effet, les analyses produites ici ne permettent pas de saisir ce que les étudiant·es font de ces expériences ni comment celles-ci s'articulent aux cursus de formation et au sens donné aux études (Bene, 2019). Sans doute qu'une étude longitudinale, plus attentive à ces différentes dimensions, permettrait d'affiner l'analyse de ces expérimentations et leurs effets sur l'insertion et le sens du travail.

Bibliographie

- Abdelnour, S. & Méda, D. (dir.) (2019). *Les nouveaux travailleurs des applis*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Algava, E. & Vinck, L. (2016). Vécu du travail : reconnaissance, conflits de valeurs, insécurité et changements dans le travail. *DARES Synthèse.Stat*, 21.
- Belghith, F., Ferry, O., Patros, T. & Tenret, E. (2020). La vie étudiante au temps de la pandémie de Covid-19 : incertitudes, transformations et fragilités. *OVE Infos*, 42.

- 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.
- Bene, J. (2019). *Saisir la diversité de la jeunesse à travers ses rapports au travail. Exploitation de l'enquête Génération 2023*. INJEP Notes et Rapports/Rapport d'étude.
- Blanchard, M., Ferry, O., Gros, J. & Tenret, E. (2023). Tous et toutes concerné-es ? Anxiété et engagements des étudiant-es face aux enjeux climatiques et environnementaux. Dans F. Belghith, M.-P. Couto & O. Rey (dir.). *Être étudiant en France avant et pendant la crise sanitaire* (p. 323-338). Paris : La Documentation française, coll. « Études & recherche ».
- Bonnet, E., Mazari, Z. & Verley, E. (2018). De la « qualité de l'emploi » au « rapport au travail » des jeunes : des évolutions paradoxales. *Céreq Essentiels*, 1, 85-93.
- Bonnet, E., Mazari, Z. & Verley, E. (2020). Une jeunesse en quête de sens ? Le rapport au travail des jeunes Français à travers le prisme des effets de génération et d'âge. *Revue Jeunes et Société*, 5 (2), 59-122. <http://rjs.inrs.ca/index.php/rjs/article/view/230/151>
- Cart, B. & Toutin-Trelcat, M.-H. (2023). Le développement de l'apprentissage dans l'enseignement supérieur. L'insertion professionnelle des ex-apprentis reste-t-elle plus favorable dans la durée ? Dans A. Robert (dir.). *Les expériences étudiantes professionnalisantes : diversité et effets sur les parcours* (p. 81-99). Marseille : Céreq, coll. « Céreq Échanges » (n° 22).
- Chambard, O. (2020). *Business Model. L'Université, nouveau laboratoire de l'idéologie entrepreneuriale*. Paris : La Découverte, coll. « Laboratoire des Sciences sociales ».
- 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(3), 320-341.
- Charles, N. (2015). *Enseignement supérieur et justice sociale. Sociologie des expériences étudiantes en Europe*. Paris : La Documentation française.
- Charles, N. (2016). Les étudiants français à la vitesse TGV. L'individualisation des parcours d'études à l'aune des cas anglais et suédois. *OVE Infos*, 45.
- Couronné, J., Dupuy, C., Sarfati, F. & Simha, J. (2020). *Les étudiant·e·s et leurs engagements temporels*. INJEP Notes et Rapports/Rapport d'étude.
- Couto, M.-P., Tenret, E. & Verley, E. (coord.) (2024). *Les études... et à côté ? Les modes de vie des étudiant·e·s*. Paris : Agora, coll. « Débats/Jeunesses » (n° 96).
- Delès, R. (2017). Les deux régimes d'études de l'enseignement supérieur français. *Revue européenne des sciences sociales*, 55(1), 213-233.
- Dupray, A., Mazari, Z. & Robert, A. (2023). La crise a-t-elle bousculé les parcours professionnels des trentenaires ? *Céreq Bref*, 435.
- Erlich, V. (2012). *Les mobilités étudiantes*. Paris : La Documentation française.
- Ferreras, I. (2007). Rapport expressif au travail. Dans I. Ferreras (dir.). *Critique politique du travail. Travailler à l'heure de la société des services* (p. 47-79). Paris : Presses de Sciences Po.
- Ferry, O. (2023). Conditions de vie et d'études des étudiants en France et ailleurs en Europe avant la pandémie de COVID-19. *OVE Infos*, 47.
- Glaymann, D. (2015). Quels effets de l'inflation des stages dans l'enseignement supérieur ? *Formation Emploi*, 129, 5-22.

- Jourdain, A. & Offerlé, M. (2014). *Du cœur à l'ouvrage. Les artisans d'art en France*. Paris : Belin éditeur.
- Loriol, M. (2017). *Le(s) rapport(s) des jeunes au travail. Revue de littérature (2006-2016)*. INJEP/Rapport d'étude.
- Méda, D. (2010). Comment mesurer la valeur accordée au travail ? *Sociologie*, 1(1), 121-140.
- Méda, D. & Vendramin, P. (2010). Les générations entretiennent-elles un rapport différent au travail ? *SociologieS* [En ligne].
- Mercure, D. (2007). Les jeunes et le travail : un fait social total (postface). Dans S. Bourdon & M. Vultur (éd.). *Les jeunes et le travail* (p. 283-303). Québec : Presses Universitaires de Laval.
- Tenret, E., Trespeuch, M. & Verley, E. (2023). Micro-entrepreneuriat et mondes étudiants : un « perfect match » ? L'emploi étudiant à l'épreuve des plateformes numériques d'emploi. Dans M. Vultur (dir.). *Les plateformes de travail numériques. Polygraphie d'un nouveau modèle organisationnel* (p. 217-237). Québec : Presses Universitaires de Laval.
- Van de Velde, C. (2008). *Devenir adulte. Sociologie comparée de la jeunesse en Europe*. Paris : Presses Universitaires de France.

Interrompre temporairement ses études : diversité des pratiques, des publics et effets sur l'insertion

Fanette Merlin* et Alexie Robert*

Introduction

En France, l'arrêt temporaire des études est encore peu documenté. Cette notion d'interruption s'entremêle avec les catégories plus fréquemment mobilisées de reprise d'études, de raccrochage scolaire ou de cheminement universitaire, mais très peu de travaux portent spécifiquement sur les interruptions momentanées des études supérieures. Charles (2015) l'explique par le fait que le système d'enseignement supérieur français omet la notion de « *parcours non traditionnel d'études* » (forte norme de tubularité), qui constituerait un « *impensé* » non seulement des recherches, mais aussi du système lui-même à travers l'absence de données statistiques nationales sur le sujet. Il souligne même que pour les étudiants, « *faire une pause pendant sa formation c'est prendre le risque de se conforter à l'incompréhension manifeste de l'institution universitaire, parfois de son entourage et surtout de ne jamais reprendre ses études* ». Une fois sur le marché du travail, ces parcours non linéaires sont ensuite jugés défavorablement par les acteurs du recrutement (Albandea, 2020).

Dans la même perspective, il y a une dizaine d'années, Van de Velde (2015) soulignait, en comparaison d'autres pays européens, l'importance du diplôme en France avec une « *extrême valorisation du diplôme initial tout au long de la vie* ». Elle évoque la question de l'orientation pour la jeunesse comme un enjeu majeur des parcours avec un rapport au temps marqué par la pression à l'avancement et par l'absence de droit à l'erreur avec « *une absence de retour envisagé aux études qui contribue à des trajectoires académiques continues, peu cumulées à l'emploi, et amorcées de façon précoce* ». La césure apparaît en conséquence incongrue et la période d'interruption temporaire d'études est sous-considérée dans le parcours des jeunes Français, en comparaison notamment avec l'Australie, l'Amérique du Nord ou le Royaume-Uni, mais aussi avec d'autres pays d'Europe (voir par exemple les travaux de Heath 2007, Birch & Miller 2007, Vogt 2018 sur la place et l'effet des années sabbatiques dans les parcours d'études). Sous le nom de « *variabilité des parcours* », d'autres travaux confirment cette spécificité française, par contraste avec les systèmes d'enseignement supérieur nord-américains où moins de la moitié des étudiants suivrait l'itinéraire type (Picard, Trottier & Doray, 2011). À partir des résultats du 7^e programme Eurostudent (2018-2021), Odile Ferry (2023) montre que le modèle en vigueur en France reste encore aujourd'hui fortement marqué par la linéarité des parcours d'études. En effet, parmi les pays du programme, les étudiants français sont les plus jeunes et la période de transition entre le secondaire et le supérieur est de plus de deux ans pour seulement 5 % des étudiants en France contre 16 % en moyenne des 26 pays européens participant à ce programme.

Néanmoins, les travaux récents du Céreq (Mora, 2018 ; Mora & Robert, 2017 ; Robert, 2020) montrent qu'en France les reprises d'études intervenant rapidement après la fin de la formation initiale (notion proche de celle de suspension temporaire d'études) ont quasiment doublé en moins de quinze ans. Par ailleurs, depuis 2015, une circulaire française vise à faciliter et encadrer la pratique de la « césure » en cours d'études supérieures¹. Affirmant l'objectif d'acquérir « *une expérience professionnelle ou personnelle* », le texte ouvre la possibilité aux étudiants de suspendre leur cursus pendant un semestre ou une année universitaire tout en restant inscrits dans leur établissement, ils conservent ainsi leur statut étudiant et certains droits afférents (le maintien de la bourse n'est pas garanti, mais peut être accordé dans certains cas)². Ces dernières années, même si les

* Département des entrées et évolutions dans la vie active, Centre d'études et de recherches sur les qualifications (Céreq).

¹ Ce premier texte a été remplacé en 2019 par la circulaire n° 2019-030 du 10-4-2019, qui précise et actualise les modalités de la césure : <https://www.legifrance.gouv.fr/circulaire/id/44560>, consulté le 14 janvier 2022 (un décret de 2021 fait également quelques modifications pour les stages dans le cadre d'une césure : <https://www.legifrance.gouv.fr/jorf/id/JORFTEXT000044019478> consulté le 29 février 2024).

² Description de la césure : <https://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/fr/cesure-81883> ou https://services.dgesip.fr/fichiers/Guide_de_la_cesure_04102022.pdf

césures sont parfois facilitées en France par les établissements de l'enseignement supérieur (écoles de commerce et d'ingénieur en particulier), notamment pour améliorer les compétences en langues étrangères, elles restent encore très encadrées (Albandea, 2021).

C'est dans ce contexte que le Céreq a fait évoluer le champ de l'enquête Génération, de manière à capter les interruptions d'études allant jusqu'à une année universitaire complète. À l'occasion de l'enquête Génération 2017, sont considérés désormais dans le champ les jeunes ayant interrompu leurs études jusqu'à 17 mois non inclus, soit une année scolaire ou universitaire complète (avant ce seuil était de 12 mois non inclus). Grâce à cette évolution, cette étude propose d'étudier les pratiques de suspension temporaire d'études d'une durée de moins de 17 mois pour les jeunes sortants du système éducatif en 2017, tous niveaux de diplômes et spécialités confondus. L'intérêt de ces données repose notamment sur le fait que l'ensemble de la cohorte a quitté la formation initiale la même année, que les jeunes aient interrompu leurs études précédemment ou non. En effet, cela répond à la problématique soulevée par Crawford & Cribb (2012) dans leur étude au Royaume-Uni, où les conditions d'emploi observées sont moins favorables pour ceux qui ont réalisé une année sabbatique. Cela s'expliquant en partie par l'obtention de leur diplôme plus tardivement alors que la situation d'emploi est observée à une date commune à l'ensemble de la population.

Les données de l'enquête Génération 2017 menée fin 2020 permettent de connaître le « motif » de l'interruption d'études³, sa durée, le lieu (France ou étranger) et pour les sortants de l'enseignement supérieur s'il s'agit d'une césure⁴. À partir de ces informations et celles sur le parcours scolaire et professionnel des individus, nous chercherons à analyser l'hétérogénéité des interruptions temporaires d'études, le public concerné selon le type d'interruption et les effets de celle-ci sur l'obtention du diplôme de fin d'études en 2017 et l'insertion professionnelle après 2017. Sur ces deux derniers aspects, une attention particulière sera portée aux différences entre les césures et les autres interruptions.

En termes d'effectifs, 3 256 enquêtés déclarent avoir effectué une interruption d'études préalablement à leur sortie du système éducatif en 2017. Parmi eux, 901 sortants de l'enseignement secondaire en 2017 sont concernés et, parmi les sortants de l'enseignement supérieur en 2017, 957 ont fait une césure et 1 398 une interruption hors césure. Dans ce dernier cas, nous ne savons pas si celle-ci a eu lieu au cours de l'enseignement secondaire ou du supérieur, car la date de l'interruption n'étant pas connue, elle ne peut pas être située précisément dans le parcours scolaire de l'individu.

1. Le public des interruptions temporaires d'études

L'interruption temporaire d'études concerne 13,5 % des jeunes ayant quitté le système éducatif en 2017. Cette part varie avec le niveau de diplôme (figure 1).

Afin d'estimer l'effet de chacune des caractéristiques, à profil égal par ailleurs, sur la probabilité d'interrompre moins de 17 mois son parcours de formation, deux modélisations logistiques ont été effectuées (tableau A1 en annexe). La première sur la probabilité d'interrompre temporairement ses études et la deuxième en détaillant selon le type d'interruption (césure, interruption hors césure des sortants du supérieur, interruption des sortants du secondaire)⁵.

Ainsi, en termes de niveaux de diplôme en 2017, les non diplômés (jeunes sortis au niveau collège ou lycée sans diplôme), les sortants non diplômés de l'enseignement supérieur, les diplômés de niveau bac+2 (hors BTS) et bac+3/4 hors santé social, ainsi que les diplômés de master et d'école de commerce ont plus souvent interrompu leurs études que les diplômés de BTS à caractéristiques égales par ailleurs. Au contraire, les diplômés de niveau CAP, les bacheliers sortant directement après le baccalauréat et les diplômés d'écoles

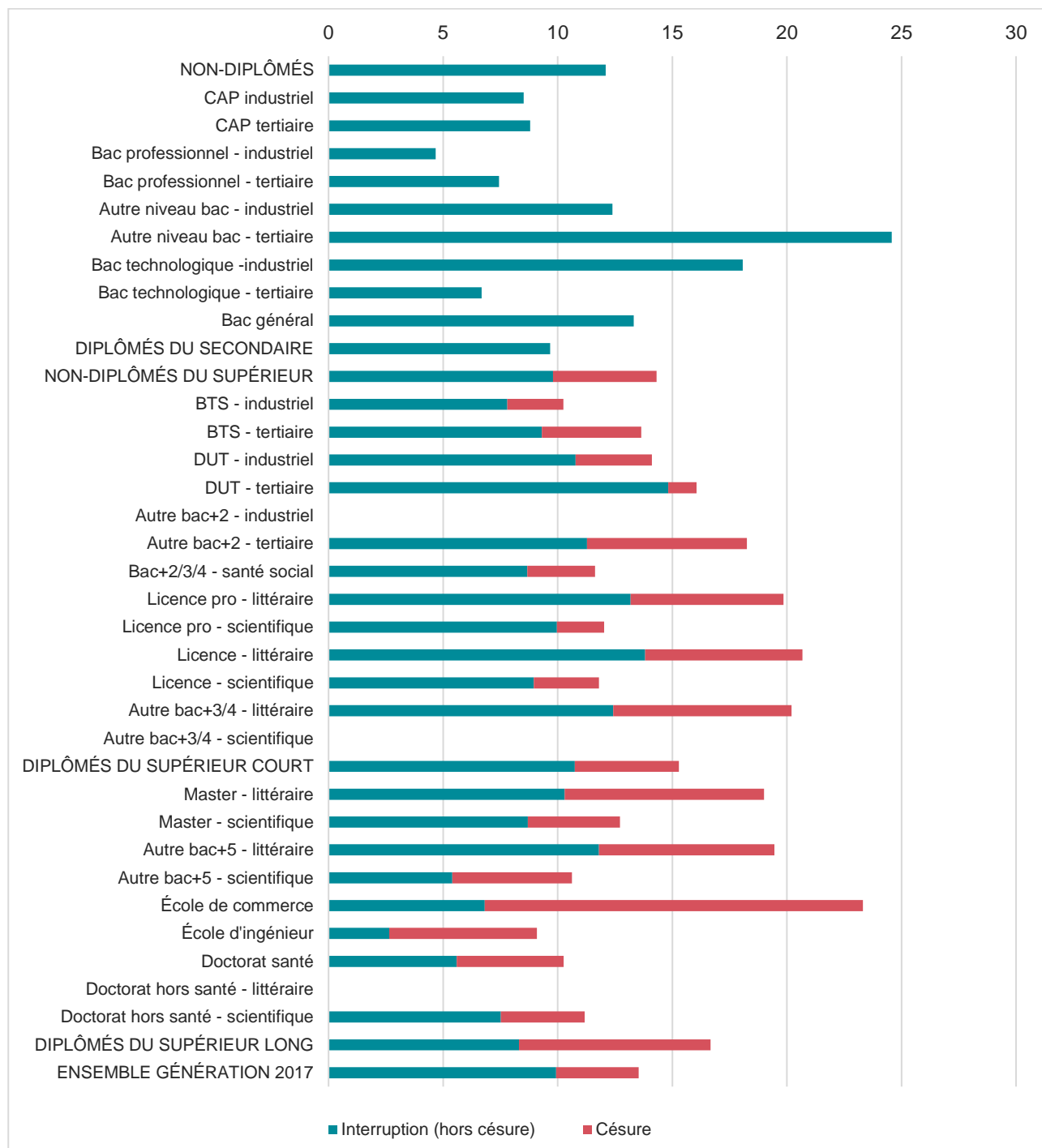
³ La question était : [cette interruption] « était-ce pour ? » avec les modalités présentées dans la figure 2. Dans cette étude, le terme « motif de l'interruption » est utilisé comme étant la raison de l'interruption, mais dans certains cas l'enquêté a pu répondre à cette question en fonction de l'activité exercée pendant la période.

⁴ Si plusieurs interruptions avant l'année scolaire 2016-2017, le choix est laissé à l'enquêté de la période d'interruption qu'il souhaite décrire.

⁵ Pour information, une seconde version du deuxième modèle a été effectuée en se restreignant uniquement aux sortants de l'enseignement supérieur, mais les résultats ne sont pas présentés ici, car identiques à ceux du modèle sur l'ensemble de la cohorte.

d'ingénieur ont la probabilité la plus faible⁶. En revanche, les diplômés de spécialités tertiaires ou lettres, sciences humaines et sociales et les jeunes issus d'un établissement privé ont une probabilité plus élevée d'interrompre temporairement leurs études, et ce pour les trois types d'interruption étudiés. Les jeunes ayant effectué leur dernière année de formation en alternance ont de leur côté plus souvent fait des interruptions hors césure (sortants du secondaire et du supérieur) plutôt qu'une césure dans l'enseignement supérieur ou aucune interruption.

Figure 1 • Part de jeunes ayant interrompu leurs études avant leur sortie du système éducatif en 2017 selon leur niveau de diplôme



Lecture : parmi les jeunes sortis sans diplôme du système éducatif en 2017, 12 % avaient préalablement interrompu leurs études.
 Champ : ensemble de la Génération (pour trois niveaux de diplômes, les résultats ne sont pas affichés par manque d'effectifs).
 Source : Céreq, enquête 2020 auprès de la Génération 2017.

⁶ On note une absence d'effet significatif des niveaux de diplôme dans le modèle multinomial probablement due aux effectifs limités lorsque l'on distingue les trois types d'interruption.

À profil égal, le genre n'a pas d'effet sur le fait de suspendre ses études (quel que soit son type).

Par ailleurs, les jeunes d'origine sociale⁷ défavorisée effectuent moins d'interruptions temporaires hors césure par rapport aux jeunes d'origine intermédiaire. À l'opposé, avoir une origine sociale favorisée plutôt qu'intermédiaire semble accroître les interruptions temporaires des sortants de l'enseignement secondaire et les césures dans l'enseignement supérieur. On retrouve dans le contexte français le résultat obtenu en Australie par Curtis *et al.* (2012) qui souligne que les étudiants issus de familles à statut socio-économique plus élevé (ceux sans allocation jeunesse) sont plus susceptibles de prendre une année sabbatique entre la fin de leurs études secondaires et leur entrée à l'université. Il est important de rappeler que, comme nous étudions uniquement des interruptions temporaires d'études et non des arrêts « définitifs », les jeunes concernés ont repris de leurs études à la suite de l'interruption. Comme l'a montré Robert (2020), les jeunes issus de milieux sociaux favorisés et les femmes ont une probabilité plus élevée de reprendre leurs études après les avoir interrompues. Ainsi, l'effet de l'origine sociale et l'absence d'effet du genre observés sur les suspensions temporaires peuvent être attribués non seulement à la tendance à interrompre les études, mais aussi, en partie, à la propension à les reprendre après une pause plutôt qu'à y mettre un terme définitif.

Les jeunes diplômés de l'enseignement supérieur habitant un quartier prioritaire de la politique de la ville (QPV) à la fin des études ont plus souvent interrompu temporairement leurs études (césure et hors césure), à profil égal par ailleurs. On retrouve ainsi les constats de Birch & Miller (2007) dans le contexte australien qui soulignaient que les principaux facteurs qui influencent la décision des étudiants d'ajourner leurs études universitaires sont leurs résultats scolaires antérieurs et leur lieu de résidence. Ce dernier facteur est lié, d'après les auteurs, à un éloignement de l'établissement de formation souhaité entraînant des coûts financiers supplémentaires.

Les jeunes ayant eu un emploi pendant les études de plus de 8 h par semaine ont une probabilité plus élevée d'avoir interrompu temporairement leurs études (résultat observé pour tous les types d'interruptions) alors que les emplois étudiants de moins de 8 h par semaine semblent diminuer les chances de faire une interruption hors césure dans l'enseignement supérieur⁸. Ce résultat semble cohérent avec celui de Béduwé *et al.* (2018) qui montrait que toutes choses égales par ailleurs, la probabilité d'abandon des études augmente avec l'exercice d'une activité salariée. Cependant, contrairement à ce que l'on observe sur les interruptions temporaires d'études, ces auteurs soulignaient que ce sont les activités occasionnelles qui entraînent le plus d'abandons (avec ou sans reprises d'études ensuite), les activités régulières avec un nombre d'heures par semaine élevé ayant plutôt l'effet inverse⁹.

Enfin, les jeunes qui ont réalisé un séjour à l'étranger au cours de leurs études ont une probabilité plus élevée que les autres d'avoir également connu une interruption temporaire d'études avant leur sortie de l'enseignement supérieur en 2017 (césure et hors césure)¹⁰. Il peut d'ailleurs s'agir dans certains cas de la même période puisque 51 % des césures s'effectuent à l'étranger.

2. Une typologie des interruptions d'études

Au cours de l'enquête, les jeunes sont questionnés sur le « motif de l'interruption ». Quel que soit le niveau d'études, deux réponses sont principalement déclarées : « pour travailler » et « pour une autre raison » (figure 2). Cette dernière pourrait correspondre à l'impossibilité de poursuivre ses études (raisons personnelles ou financières, résultats scolaires insuffisants, refus dans la formation souhaitée, etc.). Charles (2015) indique d'ailleurs qu'en France il y a davantage d'inégalités dans le niveau et type de ressources des étudiants pour financer leurs études qu'en Suède et en Angleterre. Ceci peut expliquer leurs interruptions temporaires d'études afin d'économiser pour pouvoir poursuivre leur formation ensuite (en particulier les étudiants d'écoles de commerce où les frais de scolarité sont parfois très élevés). La modalité « faire une pause » est également citée par environ un jeune sur dix ayant réalisé une interruption, quelle qu'elle soit.

⁷ L'origine sociale de l'individu est définie à partir des catégories socioprofessionnelles de ses parents à la fin de ses études en 2017 (contacter les auteures pour plus de détails).

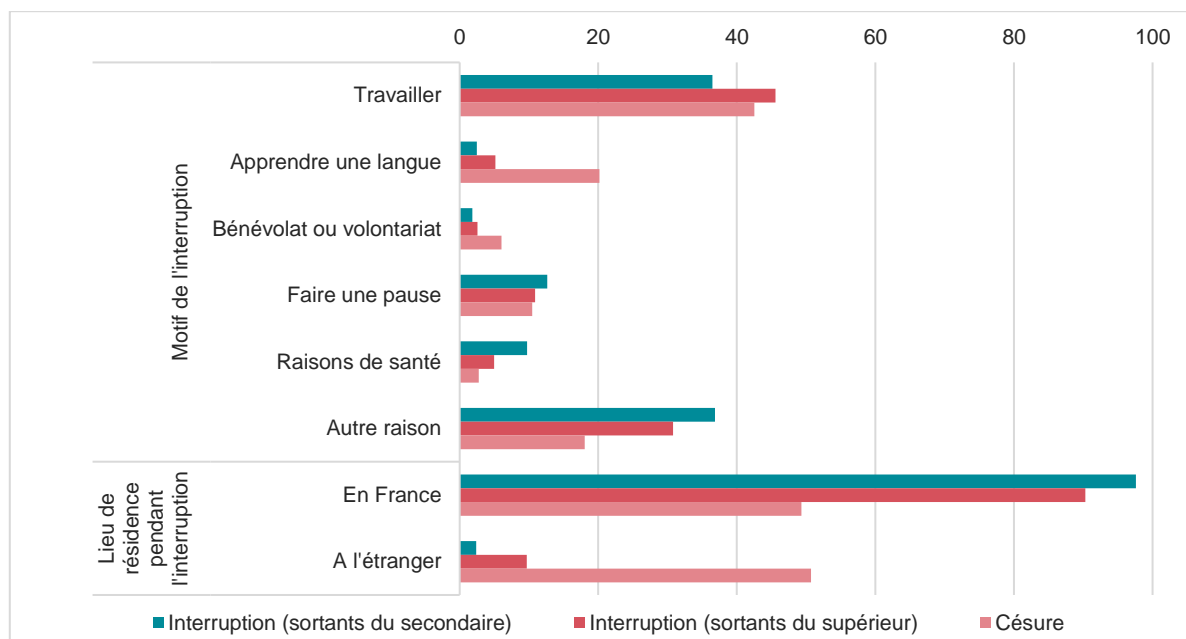
⁸ Les données ne permettent pas de s'assurer si l'emploi en cours d'études est antérieur ou pas à l'interruption d'études étudiée.

⁹ Peut-être que notre résultat contraire est lié au fait que l'emploi rémunéré décrit est le dernier occupé et il n'a pas forcément eu lieu avant l'interruption temporaire d'études.

¹⁰ Les données ne permettent pas de savoir si le séjour à l'étranger a eu lieu avant, pendant ou après l'interruption d'études.

Les interruptions pour des raisons de santé sont surreprésentées parmi les sortants de l'enseignement secondaire alors que celles des sortants du supérieur sont plus souvent réalisées « pour travailler ». Enfin, les césures se distinguent nettement des autres interruptions par une surreprésentation des modalités « pour apprendre une langue » et « pour un bénévolat ou un volontariat ». De plus, la moitié des césures se déroulent à l'étranger alors que les autres interruptions se font essentiellement en France.

Figure 2 • « Motif » des interruptions et lieu de résidence où elles se déroulent



Lecture : parmi les jeunes sortis de l'enseignement secondaire en 2017 ayant préalablement interrompu leurs études, 36 % ont fait cette interruption pour travailler, 98 % l'ont réalisée en France.

Champ : jeunes ayant effectué une interruption en cours d'études.

Source : Céreq, enquête 2020 auprès de la Génération 2017.

À l'aide d'une analyse des correspondances multiples puis d'une classification ascendante hiérarchique, une typologie des suspensions temporaires d'études a été créée pour mieux comprendre la diversité des pratiques et l'association des différentes caractéristiques suivantes entre elles : le type d'interruption, son « motif », son lieu (France/étranger), le secteur de l'établissement de sortie (public/privé), la voie d'enseignement de la formation de sortie (scolaire/alternance) et sa spécialité (lettres, sciences humaines et sociales-tertiaire/sciences et technique-industriel).

Six classes sont ainsi décrites selon leurs traits les plus saillants.

Classe 1 : interruptions pour travailler (37 %)

Cette classe comporte uniquement des interruptions « pour travailler », rarement à l'étranger (3 % contre 18 % pour l'ensemble des interruptions). La moitié sont des interruptions hors césures de sortants de l'enseignement supérieur et 17 % sont des césures (contre respectivement 41 % et 27 % sur l'ensemble des classes).

Dans cette classe, en termes de plus haut diplôme, les sortants non diplômés sont sous-représentés (6 % contre 11 % pour l'ensemble) et les bacheliers sortants du secondaire sont légèrement surreprésentés (18 % contre 14 %), de même que les sortants de niveau bac+2 (13 % contre 10 %).

Un modèle a été réalisé sur les jeunes ayant effectué une interruption d'études (tableau A2 en annexe), pour observer quels sont les déterminants, toutes caractéristiques égales par ailleurs, d'appartenir à l'une des classes de la typologie plutôt qu'à cette classe. Les sortants de formation en alternance ont ainsi plus de chances d'être dans cette classe que dans toutes les autres.

Classe 2 : césures à l'étranger pour apprendre une langue (15 %)

Près de 4 interruptions sur 5 dans cette classe sont des césures et 90 % ont eu lieu à l'étranger, avec une très forte surreprésentation du motif « pour apprendre une langue » (55 % de la classe contre 8 % des interruptions). Vient en deuxième position le motif « pour travailler » (33 %) et « pour une autre raison » (11 %) mais ces deux motifs sont en dessous de la moyenne des interruptions.

Le modèle économétrique évoqué précédemment montre qu'à profil égal par ailleurs les diplômés de niveau bac+5, les sortants de spécialités LSH/tertiaire, les sortants d'établissements privés et ceux ayant effectué un séjour à l'étranger en cours d'études sont plus enclins à être dans cette classe que dans toutes les autres. À noter, ces jeunes sont plus nombreux à vivre à l'étranger au moment de leur 6^e (8 % contre 5 % de l'ensemble des jeunes ayant suspendu leurs études). Par ailleurs, à profil égal par ailleurs, les femmes et les jeunes d'origine favorisée ont plus de chances d'être dans cette classe que dans celle de référence (n° 1 « interruptions pour travailler »). Malgré l'aide de la famille au financement des études, plus fréquente qu'en moyenne (72 % contre 57 %), ces jeunes sont plus nombreux en 2017 à devoir finir de rembourser un prêt bancaire contracté pour financer leurs études (16 % contre 8 %) et à travailler en parallèle de leurs études (36 % contre 26 % de l'ensemble des interruptions). Ce résultat est certainement en lien avec la forte présence dans cette classe de diplômés d'écoles d'ingénieur et de commerce (ces études coûtant souvent assez cher). À l'inverse, toutes choses égales par ailleurs, les jeunes résidant dans un quartier prioritaire de la politique de la ville (QPV) ont moins de chances d'être dans cette classe que dans toutes les autres.

Classe 3 : interruptions pour raison de santé (6 %)

Dans cette classe, tous les jeunes ont interrompu pour des raisons de santé et 98 % restent en France durant cette période : leur regroupement confirme la spécificité de ce motif dans les parcours d'études.

À profil égal par ailleurs, les sortants diplômés de niveau baccalauréat ou moins ont plus de chances d'être dans cette classe que dans toutes les autres. En effet, dans ce groupe, les trois quarts des jeunes sont diplômés au maximum d'un niveau baccalauréat : plus d'un quart sont des non diplômés et près d'un quart sont des non diplômés du supérieur (contre respectivement 45 %, 11 % et 14 % de l'ensemble des interruptions). À l'inverse, les jeunes de niveau master 2 et école de commerce ont moins de chances d'être dans cette classe que dans toutes les autres.

Par ailleurs, les jeunes d'origine favorisée et les femmes ont plus de chances d'être dans cette classe que dans la classe 1 « interruptions pour travailler ». On note une aide de la famille plus fréquente pour financer les études (64 % contre 57 %) et ces jeunes travaillent moins souvent en cours d'études (12 % contre 26 %).

Classe 4 : interruptions pour faire une pause (11 %)

Cette classe regroupe les jeunes ayant déclaré que cette interruption était « pour faire une pause » dont 11 % résidaient à l'étranger durant celle-ci.

À profil égal par ailleurs, les sortants non diplômés du secondaire, les diplômés de niveau CAP et les non diplômés du supérieur ont plus de chances d'être dans cette classe que dans la classe 1 « interrompre pour travailler », mais moins que dans la classe précédente. À l'inverse, les sortants d'écoles de commerce et ceux ayant travaillé plus de 8 h par semaine en parallèle de leurs études ont moins de chances d'être dans cette classe que dans la classe 1.

Classe 5 : interruptions pour faire du bénévolat ou volontariat (3 %)

Cette classe rassemble uniquement des interruptions pour du bénévolat ou du volontariat dont la moitié sont des césures (contre 27 % de l'ensemble des interruptions). Dans 41 % des cas, l'interruption a lieu à l'étranger (contre 18 % de l'ensemble).

Le modèle confirme que, toutes choses égales par ailleurs, les jeunes d'origine favorisée, les diplômés de master et d'écoles d'ingénieur ont plus de chances d'être dans cette classe que dans la classe 1. En lien avec

ce résultat, la famille aide plus souvent au financement des études (69 % contre 57 %). Cependant, ces jeunes travaillent plus souvent au cours de leurs études (43 % contre 26 %) et ils ont plus souvent contracté un prêt (14 % contre 10 %). Par ailleurs, les sortants d'établissements publics ont plus de chances d'être dans cette classe que dans toutes les autres. Les frais de scolarité étant moins élevés que dans le privé, cela pourrait expliquer que ces élèves se tournent vers le bénévolat ou le volontariat plutôt que vers une activité rémunérée. Les non diplômés du supérieur ont, eux, moins de chances d'être dans cette classe que dans toutes les autres.

Classe 6 : interruptions pour une autre raison (28 %)

Dans cette classe, la quasi-totalité des interruptions sont « pour une autre raison ». Comme évoqué précédemment, il pourrait s'agir d'une impossibilité de poursuivre ses études (raisons financières, etc.). Ces périodes se déroulent peu souvent à l'étranger (4 %) et seulement 11 % sont des césures.

À profil égal par ailleurs, les femmes, les non diplômés, les diplômés de niveau CAP ou de bac+2/3/4 dans le domaine de la santé et du social ont plus de chances d'être dans cette classe que dans la classe 1. Au total, plus de la moitié des jeunes de cette classe a un niveau inférieur ou égal au baccalauréat. À l'inverse, à profil égal, les sortants d'école de commerce et de doctorat, ainsi que les étudiants travaillant en cours d'études plus de 8 h par semaine ont moins de chances de faire ce type d'interruption.

En conclusion, cette typologie permet de dresser un panorama synthétique des interruptions temporaires d'études et dévoile une forte variété dans leurs pratiques et leurs publics. Elle suggère également une hétérogénéité d'effets sur la suite des parcours scolaires et professionnels de ces jeunes que nous allons chercher à étudier dans les parties suivantes.

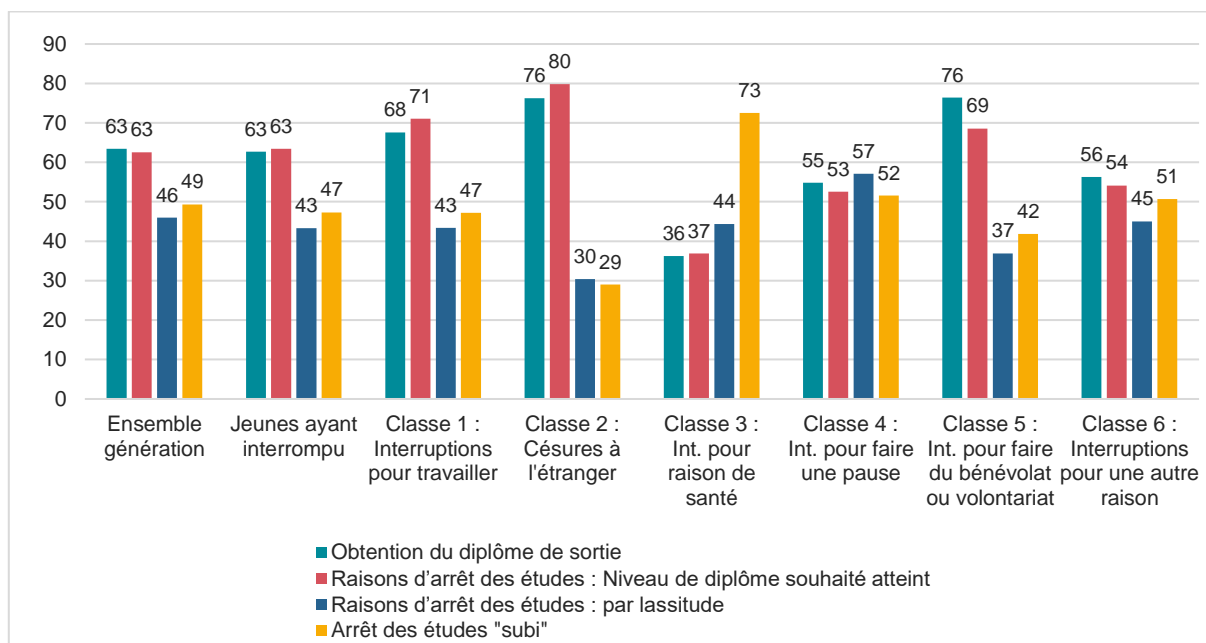
Cette analyse souligne le rôle clivant du « motif » déclaré de l'interruption dans la création de la typologie, au point de déterminer complètement plusieurs classes. Les interruptions pour travailler en France représentent l'effectif le plus important d'interruptions. Les césures se distinguent par leur spécificité : effectuées très souvent à l'étranger pour apprendre une langue ou travailler et concernent plus souvent des jeunes de niveau bac+5, de spécialités LSH/tertiaire, d'origine sociale favorisée et sortants d'établissements scolaires privés. Les interruptions pour faire du bénévolat ou du volontariat, dont la moitié se font dans le cadre d'une césure, apparaissent également destinées à un public très diplômé, d'origine sociale favorisée et sortant d'établissements publics en 2017.

De plus, la typologie met en lumière une pratique importante d'interruptions moins connues, comme celles pour raisons de santé, dont les trois quarts sont des diplômés de l'enseignement secondaire. Les interruptions à ce niveau de diplôme apparaissent ainsi plutôt forcées que délibérées. Les interruptions pour « faire une pause » constituent également une classe à part et semblent plus souvent concerner toutes caractéristiques égales par ailleurs, des jeunes diplômés de niveau CAP et des non diplômés du secondaire et du supérieur. Comme le montrent les travaux du Céreq, sur les enquêtes Génération précédentes, ces derniers sont d'ailleurs particulièrement concernés par les reprises d'études après leur sortie de formation initiale (Robert, 2020). La recherche d'une nouvelle orientation scolaire pour ces jeunes pourrait alors nécessiter une pause dans leurs études pour trouver leur voie. De même, la dernière classe dont le motif cité est « autre raison », que l'on suppose correspondre à une impossibilité de poursuivre ses études, concerne les niveaux de diplômes les plus faibles (non diplômés et niveau CAP en particulier).

3. L'obtention du diplôme de fin d'études après l'interruption

Au moment de leur sortie du système éducatif en 2017, les raisons d'arrêts d'études déclarées sont similaires entre les jeunes qui avaient déjà interrompu leurs études une première fois avant 2017 et le reste de la cohorte (figure 3). Les taux d'obtention du diplôme préparé en 2017 sont également proches entre ces deux populations. Des différences apparaissent cependant selon les classes d'interruptions temporaires d'études.

Figure 3 • Obtention du diplôme de fin d'études et raisons d'arrêt des études (en %)



Lecture : parmi les jeunes ayant connu une interruption d'études, 63 % ont obtenu le diplôme préparé avant leur sortie de formation initiale en 2017.

Champ : ensemble de la Génération.

Source : Céreq, enquête 2020 auprès de la Génération 2017.

La classe « césures à l'étranger » a les résultats les plus favorables pour les 4 indicateurs de la figure 3. Viennent ensuite les classes « interruptions pour faire du bénévolat ou du volontariat » puis « interruptions pour travailler » avec un taux d'arrêt d'études subi¹¹ plus élevé et un taux de niveau de diplôme souhaité atteint plus faible que ceux de la classe précédente, mais des taux d'obtention du diplôme en 2017 qui restent élevés.

Les classes « interruptions pour une autre raison » et « interruptions pour faire une pause » ont des résultats un peu moins favorables que les précédentes. En effet, la moitié des jeunes de ces classes ont été contraints d'arrêter leurs études et seulement un peu plus de la moitié ont atteint le niveau de diplôme souhaité (taux d'obtention du diplôme de fin d'études de 55 %). Les individus de la classe « interruptions pour une autre raison » sont les plus nombreux à déclarer comme raison d'arrêt d'études « raisons financières » et « la formation souhaitée n'existait pas à proximité ». Ce résultat semble cohérent avec notre hypothèse selon laquelle derrière le motif « autre raison » de l'interruption d'études se cachent certainement des problèmes pour poursuivre ses études (matériels, financiers, etc.). Pour la classe « interruptions pour faire une pause », on retrouve plus souvent que la moyenne des arrêts causés par un refus dans une formation ou un échec à un concours, une formation souhaitée trop éloignée du domicile, une raison personnelle ou familiale ou le fait de ne pas avoir trouvé d'employeur pour une formation en alternance.

¹¹ L'arrêt des études est considéré comme subi si l'individu déclare au moins une des six raisons d'arrêt des études suivantes : « résultats insuffisants pour continuer dans la filière souhaitée », « refusé dans une formation ou échec à un concours », « pas trouvé d'employeur pour une formation en alternance », « formation souhaitée n'existait pas à proximité », « raisons personnelles ou familiales » ou « raisons financières ».

Enfin, la classe « interruptions pour raisons de santé » obtient les résultats les moins favorables avec les plus faibles pourcentages d'obtention du diplôme de fin de formation initiale (36 %) et de niveau d'études souhaité atteint avant l'arrêt des études (37 %). Près des trois quarts de ces jeunes ont arrêté leurs études de manière contrainte. Le taux d'arrêt d'études en 2017 pour des raisons personnelles ou familiales est le plus élevé de toutes les classes (57 % contre 19 % en moyenne des interruptions), certainement à nouveau à cause d'un problème de santé.

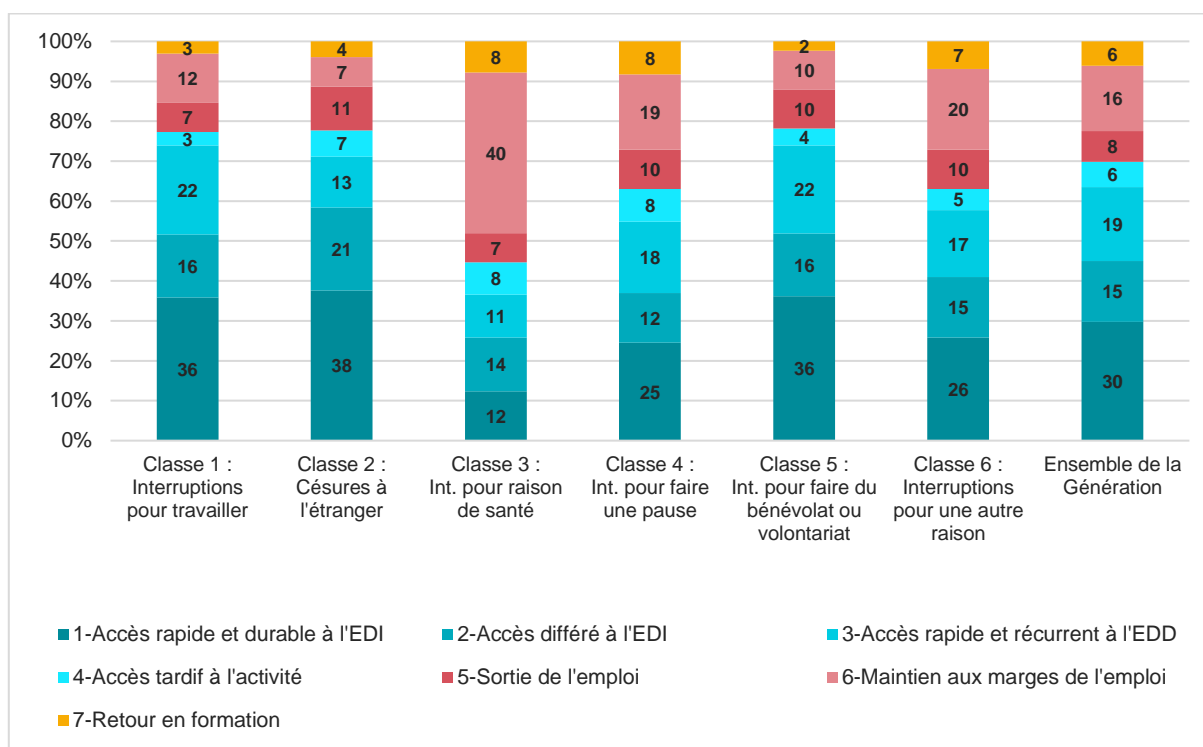
Pour confirmer ces résultats, un modèle logistique a été réalisé pour estimer l'effet de la présence d'une interruption (modèle non présenté) et son type (classes) sur la probabilité d'obtenir le diplôme de fin de formation initiale (l'absence d'interruption est la situation de référence, tableau A3 en annexe). L'interruption d'études semble ainsi diminuer la probabilité d'obtenir son diplôme de fin d'études en 2017, toutes caractéristiques égales par ailleurs. En affinant ce résultat, seules les interruptions pour une raison de santé ont cet effet négatif sur l'obtention du diplôme. Ces constats sont moins favorables que ceux présentés par Jones (2004) et Birch & Miller (2007) respectivement au Royaume-Uni et en Australie, qui montraient que les étudiants ayant effectué une année sabbatique ont ensuite de meilleurs résultats scolaires à l'université que leurs homologues. Jones (2004) l'explique par plus d'autodiscipline dans les études, des connaissances issues de l'expérience de vie et une plus grande motivation pour atteindre leurs objectifs.

4. Avoir interrompu temporairement ses études est-il un atout pour trouver un emploi ?

Les résultats des deux premières parties de l'étude ont pointé des différences de profils entre les jeunes ayant interrompu leurs études et le reste de la cohorte. Or, les travaux du Céreq montrent que certaines de ces caractéristiques influencent les parcours professionnels, elles pourraient donc contribuer à expliquer, plus que la suspension temporaire d'études avant la sortie de formation initiale en 2017, les différences d'insertion professionnelle qui pourraient être observées. C'est pourquoi l'effet net de l'interruption sur les trajectoires professionnelles connues lors des trois premières années de vie active va être étudié à profil sociodémographique et parcours d'études comparables par ailleurs (modèles logistiques).

Parmi les sortants de l'enseignement supérieur, les jeunes aux parcours d'études non continus accèdent moins que les autres à la meilleure trajectoire d'emploi, avec un accès rapide et durable à l'emploi à durée indéterminée (EDI : CDI, fonctionnaire ou non salarié) (modèle tableau A4 en annexe)¹². Il n'y a pas d'écart pour les sortants de l'enseignement secondaire.

¹² Lorsque l'on distingue parmi les sortants du supérieur les césures et les interruptions hors césure, on ne retrouve pas d'écart significatif d'accès à la meilleure trajectoire entre ces deux types d'interruptions et l'absence d'interruption (modèle non présenté).

Figure 4 • Trajectoires d'insertion professionnelle selon le type d'interruption d'études

Lecture : parmi les jeunes ayant interrompu leurs études pour travailler avant 2017, 36 % ont suivi la trajectoire d'accès rapide et durable à l'EDI au cours de leurs trois premières années de vie active.

Champ : ensemble de la Génération.

Source : Céreq, enquête 2020 auprès de la Génération 2017.

L'examen des trajectoires professionnelles met en évidence des disparités nettes en fonction du type d'interruption. Les jeunes aux trajectoires les plus favorables sont ceux de la classe « césures à l'étranger » suivie par les jeunes des classes « interruptions pour travailler » et « interruptions pour du bénévolat ou du volontariat ». Dans ces trois classes, entre 5 et 6 jeunes sur dix empruntent des trajectoires d'accès rapide ou différé à l'emploi à durée indéterminée. Pour évaluer si cet effet apparemment positif de ces interruptions se confirme au contrôle du parcours scolaire et des caractéristiques sociodémographiques, un modèle économétrique a été réalisé pour expliquer la probabilité de suivre la trajectoire professionnelle la plus favorable (accès rapide et durable à l'EDI). À caractéristiques égales par ailleurs, les individus de la classe « interruptions pour travailler » sont les seuls à avoir plus de chances de suivre cette trajectoire par rapport aux jeunes qui n'ont pas eu d'interruptions d'études (modèle A3 en annexe). Pour cette classe uniquement, on semble retrouver ce que Jones (2004) soulignait sur le souhait des employeurs au Royaume-Uni d'embaucher des jeunes ayant fait une année sabbatique. Selon eux, cette expérience leur donnerait de nombreuses compétences et aptitudes (relationnelles, communication, leadership, autodiscipline, etc.).

À l'opposé, les jeunes de la classe « interruptions pour raisons de santé » ont des parcours d'insertion particulièrement précaires en lien probablement avec leur faible taux d'obtention du diplôme de fin d'études en 2017. Pour eux, la trajectoire la plus fréquente est celle d'un maintien aux marges de l'emploi (40 % d'entre eux) et moins de quatre jeunes sur dix empruntent une trajectoire dominée par des situations d'emploi (trajectoires 1, 2 et 3). Ce résultat est confirmé toutes choses égales par ailleurs puisque les individus appartenant à cette classe ont la probabilité la plus faible de suivre la trajectoire professionnelle d'accès rapide et durable à l'EDI. Les individus des autres classes, en dehors de ceux de la classe « interruptions pour travailler », ont des probabilités équivalentes à celles des jeunes qui n'ont pas eu d'interruption d'études.

Enfin, à profil égal par ailleurs (modèle non présenté), par rapport aux jeunes n'ayant pas interrompu leurs études avant 2017, les sortants de l'enseignement supérieur ayant suspendu leurs études au préalable (en dehors du cadre d'une césure) ont moins de chances de connaître une trajectoire dominée par une reprise d'études après 2017 (trajectoire n° 7). Inversement, les sortants de l'enseignement secondaire ayant connu

cette expérience ont une probabilité plus élevée. Les jeunes de la classe « interruptions pour faire une pause » sont les seuls à être davantage susceptibles de reprendre des études ultérieurement (peut-être des personnes indécises dans leur choix d'études et d'orientation professionnelle).

Conclusion

Cette étude met en lumière un nombre important d'interruptions temporaires d'études à tous les niveaux de diplôme, y compris des pratiques parfois moins connues comme dans l'enseignement secondaire. L'hétérogénéité des pratiques et des publics souligne l'intérêt de la classification croisant les caractéristiques des interruptions, en particulier le motif de l'interruption (lié à l'activité effectuée pour certains) qui contribue le plus fortement à la constitution des classes.

L'impact de ces suspensions d'études sur le parcours scolaire et les trajectoires professionnelles connues durant les trois années suivant leur sortie du système éducatif en 2017 varie fortement selon le type d'interruption. Ainsi, à profil comparable, les interruptions « pour travailler » sont les seules à augmenter les chances de suivre la trajectoire d'insertion la plus favorable – accès rapide et durable à l'emploi à durée indéterminée – par rapport aux jeunes qui n'ont pas fait d'interruptions d'études. Les jeunes ayant effectué des césures à l'étranger et des interruptions pour du bénévolat ou du volontariat obtiennent également de très bons résultats en termes d'obtention du diplôme de fin d'études, d'arrêt d'études non contraint en 2017 et d'insertion professionnelle, mais cela s'explique uniquement par le profil favorisé de ces jeunes (niveau de diplôme élevé et origine sociale favorisée) et non par leur interruption d'études. À l'opposé, les jeunes ayant interrompu pour des raisons de santé, dont les trois quarts sont diplômés du secondaire ont, à caractéristiques égales par ailleurs, une probabilité plus faible que tous les autres jeunes de la cohorte, d'une part d'obtenir leur diplôme à leur sortie du système éducatif en 2017 et d'autre part de suivre la meilleure trajectoire professionnelle. Ils ont ainsi des parcours d'insertion particulièrement précaires. Enfin, les jeunes ayant interrompu leurs études pour faire une pause (plus souvent diplômés de niveau CAP ou non diplômés du secondaire ou du supérieur) sont plus souvent concernés que tous les autres, à caractéristiques égales par ailleurs, par une trajectoire dominée par de la reprise d'études.

Cette étude permet ainsi de dresser un panorama des interruptions temporaires d'études et de mettre en évidence des effets très divers sur les parcours ultérieurs des jeunes. Si certaines ont des incidences plutôt positives ou sans effet notable (césures, interruptions pour travailler ou faire du bénévolat ou du volontariat), d'autres ont des effets moins favorables comme les arrêts pour raisons de santé. Pour les jeunes concernés, cela suggère l'intérêt d'un accompagnement lors de leur reprise d'études et/ou lors de leur entrée sur le marché du travail. Plus globalement, les parcours non linéaires d'études pourraient sans doute être mieux valorisés dans les parcours d'études des jeunes et auprès des employeurs comme c'est le cas dans d'autres pays.

Bibliographie

- Albandea, I. (2020). La perception des parcours d'études non linéaires par les recruteur·euse·s. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 49(1), 37-66.
- Albandea, I. (2021). 12.6. Les parcours d'études interrompus temporairement. Dans P. Guibert (éd.). *Manuel de sciences de l'éducation et de la formation*, (p. 313-321). Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur.
- Bédoué, C., Berthaud, J., Giret, J. F., & Solaux, G. (2018). Les relations entre l'emploi salarié et les interruptions d'études à l'université. *Éducation et sociétés*, 41(1), 7-25.
- Birch, E.R. & Miller, P.W. (2007). The characteristics of 'Gap-Year' students and their tertiary academic outcomes. *Economic Record*, 83(262), 329-344.
- Charles, N. (2015). *Enseignement supérieur et justice sociale. Sociologie des expériences étudiantes en Europe*. Paris : La Documentation française, coll. « Études & recherche ».

- Crawford, C. & Cribb, J. (2012). *Gap year takers : uptake, trends and long-term outcomes*. Institute for Fiscal Studies through the Centre for Analysis of Youth Transitions (CAYT). Londres : Department for Education.
- Curtis, D., Mlotkowski, P. & Lumsden, M. (2012). *Bridging the gap: who takes a gap year and why?* Logitudinal surveys of Australian youth. Research report. Adelaide : National Centre for Vocational Education Research.
- Ferry, O. (2023). Eurostudent VII (2018-2021). Conditions de vie et d'études des étudiants en France et ailleurs en Europe avant la pandémie de Covid-19. *OVE Infos*, 47.
- Heath, S. (2007). Widening the gap: pre-university gap years and the 'economy of experience'. *British journal of sociology of education*, 28(1), 89-103.
- Jones, A. (2004). *Review of Gap Year Provision*. School of Geography, Birkbeck College, University of London, Research report 555
- Mora, V. & Robert, A. (2017). Retours précoces sur la voie des diplômés : vers une formation « tout au long du début de la vie » ? *Céreq Bref*, 360.
- Mora, V. (2018). Comment les conditions d'insertion des jeunes se sont transformées en vingt ans ? Dans T. Couppié et al. (coord.). *20 ans d'insertion professionnelle des jeunes : entre permanences et évolutions* (p. 51- 59). Marseille : Céreq, coll. « Céreq Essentiels » (n° 1).
- Picard, F., Trottier, C. & Doray, P. (2011). Conceptualiser les parcours scolaires à l'enseignement supérieur. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 40(3), 343-365.
- Robert, A. (2020). Reprises d'études en début de vie active : acquérir un diplôme reste le Graal. *Céreq Bref*, 396.
- Van de Velde, C. (2015). Les voies de l'autonomie : les jeunes face à la crise en Europe. *Regards*, 48(2), 81-93.
- Vogt, K.C. (2018). The timing of a time out: The gap year in life course context. *Journal of Education and Work*, 31(1), 47-58.

Annexes

Tableau A1 • Modèles logistiques binaire et multinomial sur le profil des jeunes ayant interrompu leurs études (odds-ratios)

Référence des deux modèles : ne pas avoir interrompu ses études		Modèle 1 : probabilité de faire une interruption	Modèle 2 : probabilité de faire une interruption du type...		
Variables	Modalités		Césure	Hors césure dans le supérieur	Hors césure dans le secondaire
Genre (réf. : homme)	Femme	ns	ns	ns	ns
Origine sociale (réf. : intermédiaire)	Défavorisée	0,896***	ns	0,917**	0,837***
	Favorisée	1,133***	1,140***	ns	1,258***
Plus haut niveau de diplôme (réf. : BTS)	Non diplômés	1,123*	ns	ns	ns
	CAP – BEP – MC	0,642***	ns	ns	ns
	Bacheliers sortants du secondaire	0,803***	ns	ns	ns
	Non diplômés du supérieur	1,192***	ns	ns	ns
	DUT – autre bac+2	1,448***	ns	ns	ns
	Bac+2/3/4 santé social	ns	ns	ns	ns
	Bac+3/4 hors santé social	1,321***	ns	ns	ns
	Master 2	1,279***	ns	ns	ns
	Autre bac+5	ns	ns	ns	ns
	Bac+5 – école de commerce	1,248**	ns	ns	ns
	Ingénieur	0,661***	ns	ns	ns
Doctorat	ns	ns	ns	ns	
Spécialité du plus haut niveau de diplôme (réf. : lettres sciences humaines/tertiaire)	Maths sciences et technique/Industriel	0,870***	0,832***	0,932*	0,809***
Secteur de l'établissement de formation (réf. : public)	Privé	ns	1,127**	1,160***	1,101**
Alternance (réf. : non)	Oui	1,317***	ns	1,221***	1,697***
Résidence en QPV à la fin des études (réf. : non)	Oui	1,110***	1,156**	1,157***	ns
Séjour à l'étranger pendant les études (réf. : non)	Oui	1,147***	1,635***	1,055*	ns
Travail en cours d'études (réf. : non)	Oui moins de 8 h par semaine	0,920**	ns	0,898*	ns
	Oui plus de 8 h par semaine	1,293***	1,224***	1,293***	1,384***

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

Lecture : à profil égal par ailleurs, les jeunes d'origine défavorisée ont 0,896 fois moins de chances d'avoir interrompu leurs études avant leur sortie de formation initiale en 2017 que les jeunes d'origine intermédiaire.

Champ : ensemble de la Génération.

Source : Céreq, enquête 2020 auprès de la Génération 2017.

Tableau A2 • Probabilité d'appartenir à chacune des classes de la typologie d'interruptions (odds-ratios)

Référence : classe 1 (int. pour travailler)		Classe 2 : césures à l'étranger	Classe 3 : int. pour raisons de santé	Classe 4 : int. pour faire une pause	Classe 5 : int. pour bénévolat ou volontariat	Classe 6 : int pour une autre raison
Variables	Modalités					
Genre (réf. : homme)	Femme	1,177**	1,182*	ns	ns	1,107**
Origine sociale (réf. : intermédiaire)	Défavorisée	ns	0,764**	ns	0,438***	ns
	Favorisée	1,323***	1,299**	ns	1,94***	ns
Plus haut niveau de diplôme (réf. : BTS)	Non diplômés	ns	7,979***	1,991***	ns	3,21***
	CAP – BEP – MC	ns	3,305***	2,407***	ns	2,196***
	Bacheliers sortants du secondaire	0,253***	1,724**	ns	ns	ns
	Non diplômés du supérieur	ns	2,29***	1,461**	0,405**	ns
	DUT – autre bac+2	0,301**	ns	ns	ns	ns
	Bac+2/3/4 santé social	ns	ns	ns	ns	2,039***
	Bac+3/4 hors santé social	ns	ns	ns	ns	ns
	Master 2	2,249***	0,359***	ns	1,605**	ns
	Autres bac+5	1,742**	ns	ns	ns	ns
	Bac+5 – école de commerce	2,541***	0,118**	0,233***	ns	0,496***
	Ingénieur	5,194***	ns	ns	2,707*	ns
Doctorat	ns	ns	ns	ns	0,475**	
Spécialité du plus haut niveau de diplôme (réf. : lettres sciences humaines/tertiaire)	Maths sciences et technique/Industriel	0,821**	ns	ns	ns	ns
Secteur de l'établissement de formation (réf. : public)	Privé	1,152*	ns	ns	0,687**	ns
Alternance (réf. : non)	Oui	0,728***	0,683***	0,804***	0,716**	0,849***
Résidence en QPV à la fin des études (réf. : non)	Oui	0,813*	ns	ns	ns	ns
Séjour à l'étranger en cours d'études (réf. : non)	Oui	3,363***	1,306***	ns	1,514***	ns
Type d'interruptions (réf. : pas d'interruption)	Oui moins de 8 h par semaine	ns	0,5**	ns	ns	ns
	Oui plus de 8 h par semaine	0,822*	ns	0,631***	ns	0,795**

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

Lecture : parmi les jeunes ayant interrompu temporairement leurs études avant leur sortie de formation initiale en 2017, à profil égal par ailleurs, les femmes ont 1,177 fois plus de chances d'être dans la classe n° 2 de la typologie que dans la classe n° 1.

Champ : ensemble des jeunes ayant interrompu leurs études.

Source : Céreq, enquête 2020 auprès de la Génération 2017.

Tableau A3 • Probabilité d'obtenir le diplôme préparé à la fin des études en 2017 (odds-ratios)

Variables	Modalités	Odds-ratios
Genre (réf. : homme)	Femme	1,065***
Origine sociale (réf. : intermédiaire)	Défavorisée	1,069**
	Favorisée	ns
Plus haut niveau de diplôme (réf. : BTS)	Non diplômés	ns
	CAP – BEP – MC	ns
	Bacheliers sortants du secondaire	ns
	Non diplômés du supérieur	ns
	DUT – autre bac+2	ns
	Bac+2/3/4 santé social	ns
	Bac+3/4 hors santé social	ns
	Master 2	ns
	Autres bac+5	ns
	Bac+5 – école de commerce	ns
	Ingénieur	ns
	Doctorat	ns
Spécialité du plus haut niveau de diplôme (réf. : lettres sciences humaines/tertiaire)	Math sciences et technique/industriel	1,065**
Secteur de l'établissement de formation (réf. : public)	Privé	0,928***
Alternance (réf. : non)	Oui	1,26***
Résidence en QPV à la fin des études (réf. : non)	Oui	ns
Séjour à l'étranger en cours d'études (réf. : non)	Oui	0,93***
Travail en cours d'études (réf. : non)	Oui moins de 8 h par semaine	1,09*
	Oui plus de 8 h par semaine	0,713***
Type d'interruptions (réf. : pas d'interruption)	1-Interruption pour travailler	ns
	2-Césure à l'étranger	ns
	3-Int. pour raison de santé	0,591**
	4-Int. pour faire une pause	ns
	5-Int. pour faire du bénévolat ou volontariat	ns
	6-Interruption pour une autre raison	ns

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

Lecture : parmi l'ensemble des jeunes de l'enquête, à profil égal par ailleurs, les femmes ont 1,065 fois plus de chances que les hommes d'obtenir le diplôme préparé à la fin des études en 2017.

Champ : ensemble de la Génération.

Source : Céreq, enquête 2020 auprès de la Génération 2017.

Tableau A4 • Probabilité de suivre la trajectoire n° 1 d'accès rapide et durable à l'EDI (odds-ratios)

Variables	Modalités	Odds-ratios
Genre (réf. : homme)	Femme	0,884***
Origine sociale (réf. : intermédiaire)	Défavorisée	0,921***
	Favorisée	ns
Origine parents (réf. : au moins un parent né en France)	Deux parents nés à l'étranger	ns
Résidence en QPV à la fin des études (réf. : hors QPV dans une unité urbaine qui en possède un)	Dans un QPV	ns
	Hors QPV dans unité urbaine n'ayant pas de QPV	ns
	Étranger	ns
	Non codé	ns
Présence d'enfant (réf. : non)	Oui	1,208***
Plus haut niveau de diplôme (réf. : BTS-DUT tertiaire)	Non diplômé	0,135***
	CAP – BEP – MC – autre diplôme niv. 3 – industriel	0,439***
	CAP – BEP – MC – autre diplôme niv. 3 – tertiaire	0,27***
	Bac pro – industriel	0,782***
	Bac pro – tertiaire	0,527***
	CAP – BEP – MC – autre diplôme niv. 4 – industriel	ns
	CAP – BEP – MC – autre diplôme niv. 4 – tertiaire	ns
	Bac techno – industriel	0,637***
	Bac techno – tertiaire	0,589***
	Bac général	0,668***
	BTS – DUT – industriel	1,158*
	Autre bac+2 – industriel	ns
	Autre bac+2 – tertiaire	ns
	Bac+2/3/4 santé social	1,147*
	Licence pro – littéraire	1,189**
	Licence pro – scientifique	1,741***
	Licence – littéraire	ns
	Licence – scientifique	ns
	Autre bac+3/4 – littéraire	1,222**
	Autre bac+3/4 – scientifique	1,715**
	Master – littéraire	1,306***
	Master – scientifique	1,976***
	Autre bac+5 – littéraire	2,224***
	Autre bac+5 – scientifique	1,561***
	Bac+5 – école de commerce	1,673***
	Ingénieur	3,182***
Doctorat santé	1,993***	
Doctorat hors santé – littéraire	ns	
Doctorat hors santé – scientifique	ns	

Secteur de l'établissement de formation (réf. : public)	Privé	1,101***
Alternance (réf. : non)	Oui	1,466***
Obtention du diplôme de sortie (réf. : non)	Oui	0,87***
Travail en cours d'études (réf. : non)	Oui moins de 8 h par semaine	0,905***
	Oui plus de 8 h par semaine	1,413***
Arrêt des études subi (réf. : non)	Oui	0,689***
Arrêt des études par lassitude (réf. : non)	Oui	0,858***
Niveau de diplôme souhait atteint (réf. : non)	Oui	1,234***
Arrêt des études pour entrer dans la vie active (réf. : non)	Oui	2,288***
Type d'interruption (réf. : pas d'interruption)	1-Interruption pour travailler	1,176**
	2-Césure à l'étranger	ns
	3-Int. Pour raison de santé	0,536***
	4-Int. Pour faire une pause	ns
	5-Int. Pour faire du bénévolat ou volontariat	ns
	6-Interruption pour une autre raison	ns

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

Lecture : parmi l'ensemble des jeunes de l'enquête, à profil égal par ailleurs, les femmes ont 0,884 fois moins de chances que les hommes d'avoir une trajectoire d'accès rapide et durable à l'emploi à durée indéterminée lors de leurs trois premières années de vie active.

Champ : ensemble de la Génération.

Source : Céreq, enquête 2020 auprès de la Génération 2017.

Les séjours à l'étranger en cours d'études : une portée sur l'insertion qui dépend de ses caractéristiques

Arnaud Dupray*

Introduction

Les séjours à l'étranger en cours d'études se sont largement développés depuis le lancement des programmes Erasmus de mobilité internationale étudiante dans les années 1980. Ils concernent maintenant près de 4 % du nombre d'étudiants citoyens de la zone Europe 32 avec toutefois de fortes disparités selon les pays. La France représente le sixième pays pourvoyeur de ce public d'étudiants en mobilité internationale dans le monde et comptait en 2020, plus de 108 000 étudiants en mobilité diplômante¹ (Campus France, 2023). D'ailleurs, l'Union européenne promouvant l'intégration sociale et économique des jeunes sur le marché du travail européen présentait dans la stratégie 2020 pour l'éducation et la formation deux objectifs (ou benchmarks²) à atteindre en matière de mobilités à l'étranger selon les niveaux d'études (Calmand & Robert, 2019a).

Les séjours à l'étranger, selon le cycle d'études pendant lequel ils se déroulent, sont de nature et d'importance variables. Dans les grandes écoles en France, une partie du cursus est le plus souvent réalisée à l'étranger de sorte que le séjour est obligatoire et ses conditions difficiles à dissocier du diplôme dans lequel il s'encastre. Mais ces séjours à l'étranger peuvent aussi s'émanciper du cycle ou programme d'études pendant lequel ils interviennent, notamment lorsqu'il s'agit d'un choix délibéré de l'intéressé, par exemple pour un séjour linguistique ou une expérience de travail. Dans tous les cas, on attend de ce séjour qu'il renforce les capacités d'adaptation personnelle et qu'il puisse ouvrir de nouvelles opportunités futures que la personne, en l'absence de cette expérience, n'aurait pu entrevoir.

Les séjours à l'étranger sont d'abord supposés renforcer le capital humain des individus et participer à leur professionnalisation. Ils sont susceptibles d'accroître un « capital de mobilité », soit la faculté à se confronter et évoluer dans un univers culturel et institutionnel différent de celui d'origine. Ces expériences seraient le terreau du développement de compétences sociales ou de *soft-skills* en favorisant chez le bénéficiaire des sentiments d'ouverture et de tolérance vis-à-vis de différences culturelles d'attitudes et de comportements. Ces expériences sont supposées nourrir également l'adaptabilité à des contextes nouveaux, des situations ou méthodes de travail différentes... les apprentissages linguistiques, une plus grande disponibilité et flexibilité. L'étude de Crossman et Clarke (2010) fait ainsi clairement le lien entre l'expérience d'une mobilité internationale et l'employabilité des diplômés. Il apparaît que ces expériences sont en outre particulièrement valorisées lorsqu'une compétence en langue étrangère est recherchée dans l'emploi ou de bonnes capacités à la prise de décision (Van Mol, 2017).

On peut donc supposer qu'une expérience d'études à l'étranger puisse être favorable à l'insertion professionnelle tout en admettant que tous les types de séjours ne se valent pas. C'est à l'examen de la portée professionnelle de l'expérience de ces séjours qu'est consacrée cette contribution en se focalisant sur les sortants de l'enseignement supérieur qui disposent de plus nombreuses opportunités de séjours à l'étranger que les jeunes terminant leurs études au cycle secondaire.

* Céreq (Deeva) et chercheur associé Aix-Marseille Univ, CNRS, Lest (UMR 7317), Aix-en-Provence.

¹ Poursuivant des études et inscrits dans un programme d'enseignement supérieur diplômant hors de son pays d'origine.

² Le benchmark pour l'enseignement supérieur est : « Au moins 20 % des diplômés de l'enseignement supérieur devraient avoir effectué à l'étranger une période d'études ou de formation liée à cet enseignement, y compris des stages représentant un minimum de 15 crédits ECTS ou une durée minimale de trois mois ». Et pour l'enseignement secondaire : « Au moins 6 % des 18-34 ans diplômés de l'enseignement et de la formation secondaires professionnels initiaux devraient avoir effectué à l'étranger une période d'études ou de formation liée à ce type d'enseignement ou de formation y compris des stages, d'une durée minimale de deux semaines ».

1. Les enseignements de la littérature

Les résultats empiriques dont on dispose font état d'effets mitigés des expériences de séjours à l'étranger en cours d'études sur l'accès au premier emploi (Waibel *et al.*, 2017 ; Havet, 2017 ; Liwiński 2018), le recrutement (Turos & Strange, 2018), le salaire (Oosterbeek & Webbink, 2006 ; Messer & Wolter, 2007 ; Rodrigues, 2013) ou l'accès au niveau cadre (Calmand, Rouaud & Sulzer, 2016 ; Calmand *et al.*, 2018). Certains travaux académiques vont même jusqu'à mettre à jour les désavantages de cette expérience (Chien, 2020). Des résultats favorables un peu robustes concernent l'acquisition de compétences en langues étrangères (Schomburg & Teichler, 2008), la mobilité géographique (Rodrigues, 2013 ; Brézault, 2016), le niveau de salaire, toutefois avec des effets qui varient en fonction du type de séjour, du diplôme obtenu et du contexte d'emploi (Waibel *et al.*, 2017 ; Netz & Cordua, 2021). Kratz et Netz (2018) montrent que l'avancement salarial plus soutenu dont profitent les jeunes actifs passés par un séjour à l'étranger durant leurs études est lié à deux aspects en particulier : la plus grande latitude à valoriser une mobilité entre entreprises lorsqu'ils peuvent se prévaloir d'une telle expérience et leur capacité plus élevée à intégrer une multinationale ou une très grande entreprise, ce qui rejaille sur leur niveau de salaire à moyen terme.

Sur la base de la littérature existante, on peut s'attendre à ce que plusieurs facteurs concourent à la reconnaissance de l'expérience d'un séjour à l'étranger par les employeurs.

La durée de ce séjour qui rend compte de l'épaisseur temporelle de cette expérience doit influencer sa portée en matière d'insertion professionnelle. On s'attend à ce que l'effet soit plus important ou significatif pour les séjours de plus de 2 mois comparativement à des déplacements plus temporaires (H1). Un autre élément important pour un employeur potentiel est de pouvoir se figurer quel a été l'apport du séjour, en quoi a-t-il enrichi les compétences du jeune qui en fait l'expérience. À cet égard, on suppose qu'un séjour associé à l'acquisition d'un diplôme étranger en parallèle d'un diplôme français ou conférant une certification soit mieux reconnu qu'un séjour dépourvu d'un de ces attributs (H2).

Un aspect potentiellement intéressant pour un employeur qui embauche un jeune sortant d'études est de connaître l'ancienneté du séjour. À caractéristiques égales, une expérience plus récente surtout si elle est en cohérence avec les compétences attendues pour le poste à pourvoir, a plus de chance d'être reconnue et valorisée qu'un séjour qui remonte à plusieurs années en arrière. En conséquence, pour un sortant d'études supérieures, il est attendu qu'un séjour réalisé dans le supérieur soit plus profitable qu'un séjour réalisé lors de ses études secondaires (H3a) et en dernière année d'études plus favorable à un séjour plus ancien (H3b).

Encadré 1 • Les données

Cette exploitation est basée sur un module thématique traitant des séjours à l'étranger de l'enquête Génération 2017 du Céreq. Son élaboration résulte d'un co-financement de l'INJEP, d'Erasmus+ France/Éducation et Formation, du ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de l'Innovation et de l'Office franco-québécois pour la jeunesse. L'enquête interroge en 2020 un échantillon représentatif de l'ensemble des sortants en 2017 du système éducatif. Sont recensés les séjours à l'étranger réalisés pendant la période qui va du cours préparatoire à la fin des études, hors vacances et activités de loisirs. Le module détaille le plus long séjour effectué par le répondant et donne la priorité au séjour intervenu durant le dernier cycle d'études de l'enquêté même si ce n'est pas le plus long.

L'enquête inclut dans son champ les étrangers pour lesquels le séjour à l'étranger peut renvoyer à une période d'études en France en référence à une domiciliation dans leur pays d'origine. Ils ne sont donc pas directement comparables aux étudiants de nationalité française qui séjournent à un moment à l'étranger pendant leurs études. En effet, les étrangers répondants travaillent très majoritairement en France lorsqu'ils sont interrogés : seuls 5 % résident à l'étranger laissant présumer une forte sous-représentation des anciens étudiants étrangers, venus en France pour leurs études et repartis travailler ailleurs ou dans leur pays d'origine. On écarte donc de notre échantillon 65 observations, étrangers déclarant la France comme pays de séjour à l'étranger.

Par ailleurs, pour les étudiants étrangers aux séjours à l'étranger dont la durée se compte en années, on peut suspecter que leur déclaration reflète pour partie des cas où leur pays de séjour correspond à leur pays d'origine et à des années de scolarité accumulées dans celui-ci. Ainsi, on a écarté un peu plus d'une centaine d'observations correspondant à ces situations : par exemple des étrangers nés en Afrique hors Maghreb et qui déclarent comme destination de leur plus long séjour un pays d'Afrique subsaharienne... On vérifie par ailleurs pour des populations de même origine de naissance, mais pour des durées de séjour qui se comptent en mois ou semaines, que les pays d'accueil étaient beaucoup plus diversifiés.

Au total, notre échantillon d'analyse compte donc 24 996 individus. Les indicateurs d'insertion testés concernent le fait d'occuper un emploi au moment de l'enquête, en octobre 2020, le temps d'accès au premier emploi ou au premier EDI (CDI ou fonctionnaire), le salaire à l'embauche du premier emploi et le salaire à l'enquête, la probabilité d'occuper un emploi de cadre et un indicateur d'employabilité qui compte le temps passé en emploi sur les trois années observées. Enfin, une variable d'opinion, soit le fait que l'expérience de séjour à l'étranger a amélioré les chances de trouver un emploi à la fin des études, apporte une appréciation subjective de la portée du séjour sur les débuts de vie professionnelle.

Le séjour détaillé dans l'enquête est le séjour le plus long dans le dernier cycle. Si le plus long est intervenu dans le secondaire et qu'il existe un séjour dans le supérieur, alors c'est ce dernier qui est décrit.

Enfin, l'intérêt professionnel d'un séjour n'est sans doute pas indépendant de la langue du pays d'accueil ou de la puissance économique du pays de séjour. En effet, un séjour dans un pays de langue largement diffusée et utilisée à travers le monde pour le commerce et les échanges scientifiques ou technologiques comme l'anglais est sans doute plus fécond qu'un pays de langue beaucoup plus confidentielle – le mongol par exemple, exclusivement parlé en Mongolie³. La place économique du pays dans les échanges mondiaux représente aussi sans aucun doute un élément attractif pour un employeur notamment s'il développe des relations commerciales (ou prévoit de le faire) avec une de ces nations. De ce fait, c'est plutôt cet aspect que l'on souhaite explorer en nous demandant si le fait d'avoir réalisé un séjour aux États-Unis, en Chine ou au Japon, soit les trois premières puissances économiques mondiales en 2020, constitue en soi un élément qui fait valeur sur le marché du travail (H4) comparativement à d'autres destinations.

³ Bien entendu, la langue utilisée pendant le séjour (par exemple l'anglais) peut différer de la langue du pays.

2. Méthodologie

Après avoir évalué l'ampleur du phénomène en statistiques descriptives, nous montrons l'extrême disparité entre les séjours selon le cycle d'études (secondaire ou supérieur) nous conduisant ensuite à nous concentrer sur les seuls réalisés pendant les études supérieures.

Des analyses par des modèles linéaires ou à variable qualitative seront complétés par des modélisations s'efforçant d'intégrer les biais de sélection. En effet, la mise en lumière des principaux facteurs qui pèsent sur la réalisation d'un séjour montre que ces séjours ne sont pas distribués de façon aléatoire parmi les étudiants. On ne peut non plus exclure que des caractéristiques non observées comme une moindre aversion au risque, une curiosité intellectuelle, une plus grande confiance en soi... à la fois favorisent la réalisation d'un séjour à l'étranger et constituent des composantes de *soft-skills* qui intéressent de futurs employeurs. Une étude norvégienne met ainsi particulièrement en évidence le rapport entre traits de personnalité, type de séjour et devenir sur le marché du travail (Sadeghi *et al.*, 2022). Il s'agit donc de proposer une modélisation qui puisse permettre de purger l'incidence du séjour sur l'insertion de ces potentiels effets de corrélation entre facteurs non observés participant à une mobilité à l'étranger et dans le même temps contribuant à l'insertion professionnelle. Pour ce faire, on recourt à des modèles de type Probit bivarié récursif pour les variables dépendantes discrètes. Pour une dépendante continue, on estime par le maximum de vraisemblance des modèles linéaires à variable de traitement endogène (Greene, 2012).

Comme variable d'identification dans l'équation de mobilité, on considère le fait d'avoir connu une mobilité résidentielle entre la sixième et le baccalauréat, mobilité qui pourrait nourrir « un capital spatial » (Ripoll, 2019) et conférer des dispositions pour partir à l'étranger pendant les études supérieures. Alternativement, on peut imaginer aussi que les individus mobiles durant leur scolarité secondaire soient plus réticents à devoir envisager une nouvelle mobilité géographique et résidentielle même temporaire durant leurs études supérieures.

3. Résultats

3.1 Caractéristiques des expériences de séjour à l'étranger

Sur l'ensemble de la population interrogée, un peu plus de 284 000 jeunes actifs (38 %) ont réalisé un séjour à l'étranger pendant leurs études et un peu plus d'un cinquième des sortants (22 %) de plusieurs séjours. La grande majorité de ces séjours concernent des jeunes passés par l'enseignement supérieur (209 000).

Parmi les sortants du secondaire (bac inclus, mais non entrés dans l'enseignement supérieur), un quart a connu un séjour à l'étranger pendant ses études (11 % plus d'un séjour) alors que près d'un sortant du supérieur sur deux (48 %) en a bénéficié – 29 % en ont même réalisé plusieurs. Il semble donc que faire des études supérieures double les chances de pouvoir séjourner à l'étranger durant le parcours éducatif.

Si les séjours à l'étranger diffèrent sous bien des aspects selon qu'ils interviennent durant les études secondaires ou à l'occasion d'un séjour dans l'enseignement supérieur, ils dépendent globalement des mêmes facteurs individuels : l'origine sociale approximant les ressources économiques et culturelles des parents, le niveau et domaine d'études, les antécédents de scolarité ou encore le sexe, les femmes étant plus nombreuses à partir séjourner à l'étranger pendant leurs études à autres caractéristiques égales⁴.

⁴ Le format imparti ne nous permet pas de développer.

3.2 Des séjours de natures différentes

Il s'agit ici de prendre acte que les séjours diffèrent radicalement selon qu'ils se sont déroulés au cours des études secondaires ou pendant le supérieur.

Si les trois quarts des séjours dans le secondaire s'effectuent dans le cadre d'études ou d'études et stage combinés, c'est seulement la moitié des séjours dans le supérieur. Les motifs relevant d'un stage ou d'une expérience professionnelle y sont tout à fait marginaux (respectivement 4 % et 0,7 %) tandis qu'ils représentent 29 % et 6 % des séjours dans le supérieur. En outre, l'objet du séjour pendant le cycle secondaire concerne trois fois plus souvent un échange scolaire ou un séjour linguistique que dans le supérieur (16 % *versus* 5 %). De plus, il s'accompagne beaucoup moins souvent d'un financement (15 %) que dans le supérieur (37 %). Si les collectivités territoriales participent au financement de 44 % des séjours dans le secondaire comme dans le supérieur, les programmes de l'Union européenne comme Erasmus sont surtout mis à contribution pour les séjours accomplis dans le supérieur, soutenant 51 % d'entre eux (contre 38 % dans le secondaire).

En parallèle, le caractère obligatoire du séjour est beaucoup plus rare parmi les séjours effectués dans le secondaire (moins de 10 %) que parmi ceux effectués dans le supérieur, lesquels, pour une part, sont inhérents au cursus d'études suivi (35 %). C'est dans les grandes écoles que cette obligation est la plus présente : aux alentours de 59 % des séjours effectués. Une plus grande diversité des pays de destination est également constatée dans le supérieur (voir encadré 2).

Enfin, plus encore que ces variations d'objet du séjour, les durées passées à l'étranger sont sans commune mesure entre le secondaire et le supérieur. La durée médiane du séjour est d'une semaine, pour un peu moins de 23 jours en moyenne dans le secondaire⁵, tandis que les séjours dans le supérieur ont des durées médianes et moyennes de 5 et 6 mois respectivement. Pour les 48 000 jeunes qui ont effectué plusieurs séjours à l'étranger pendant leurs études supérieures, la durée médiane cumulée s'élève même à 9 mois pour une durée moyenne cumulée de 11 mois.

Tableau 1 • Durée (en jours) du plus long séjour selon le cycle d'études au moment du séjour

Cycle du séjour	Q1	Médiane	Q3	Moyenne	Mode
Secondaire	7	7	14	22,7	7
Supérieur	49	150	240	180	180

Champ : ensemble des jeunes ayant effectué un séjour à l'étranger.

Source : Céreq, enquête 2020 auprès de la Génération 2017.

Compte tenu de ces éléments, concentrons-nous à présent sur la portée des séjours à l'étranger pour les jeunes qui ont poursuivi leurs études dans le cycle supérieur, qu'ils y aient ou non obtenu un diplôme. Si la majorité des étudiants ont comme plus long séjour, une expérience survenue pendant leurs études supérieures, pour une partie d'entre eux (41 %), leur expérience à l'étranger (qu'ils aient effectué un ou plusieurs séjours) remonte au temps de leurs études secondaires⁶. On verra dans ce cas que ces séjours sont sans effet sur les conditions d'insertion professionnelle.

⁵ Cet écart entre médiane et moyenne est lié au fait que 1 % des individus ont des durées qui vont de 1 à 3 ans et qui correspondent certainement à des déménagements familiaux et années scolaires suivies à l'étranger.

⁶ Ces jeunes dont le séjour remonte aux études secondaires sont pour partie (à hauteur de 33 %) des jeunes qui ont quitté l'enseignement supérieur avant d'y avoir obtenu un diplôme.

Encadré 2 • Des destinations variables selon le cycle d'études.

S'agissant du séjour le plus long intervenu dans le secondaire, le Royaume-Uni, suivi de l'Espagne puis de l'Allemagne arrivent en tête des destinations privilégiées, le premier réunissant plus de 30 % des accueils et ces trois pays représentant les deux tiers de l'ensemble des séjours. Ajoutons que 90 % des séjours se concentrent dans douze pays, où seuls figurent les États-Unis (en 6^e rang) et le Canada (12^e rang) en dehors de l'Europe.

Dans le supérieur, les destinations des séjours les plus importants sont davantage diversifiées même si le Royaume-Uni l'emporte toujours avec 16,9 % des accueils, suivi de l'Espagne et des États-Unis. Mes ces trois pays ne couvrent à eux seuls que moins d'un tiers des séjours (32,6 %).

Avec l'Allemagne, le Canada et l'Irlande qui arrivent ensuite dans cet ordre, les six premiers pays absorbent à peine plus de la moitié des séjours (50,7 %) et les douze premiers pays, à peine plus des deux tiers des séjours. Au sein de ces douze destinations plébiscitées, en comparaison de celles accueillant les élèves du secondaire, apparaissent de nouveaux pays comme la Chine (8^e), l'Australie (9^e) ou la Suède (12^e). La Grèce, la Pologne et le Portugal présents dans le top douze des destinations dans le secondaire attirent proportionnellement beaucoup moins d'étudiants du supérieur.

4. L'incidence des séjours sur les conditions d'accès à l'emploi pour les sortants du supérieur

4.1 Des effets du séjour surtout visibles sur les niveaux de salaire et de qualification

Sur la base des tableaux 2 à 4, seules les variables dont l'effet demeure significatif dans les modèles économétriques sont commentées.

La portée du séjour en matière d'insertion professionnelle pour les jeunes passés par l'enseignement supérieur dépend d'abord du cycle au cours duquel a été réalisé celui-ci. Si l'expérience d'un séjour à l'étranger améliore l'espérance de salaire au premier emploi comme après trois années de vie active (+4,5 %) ou la possibilité d'occuper un emploi de cadre au moment de l'enquête (+22 %), c'est uniquement lorsque ces séjours se sont déroulés pendant les études supérieures (tableau 2). Et le sentiment que ce séjour a amélioré les chances d'insertion est multiplié par six pour ces derniers par rapport à ceux dont le séjour est intervenu au cours des études secondaires. Le séjour dans le dernier cycle d'études, celui du supérieur, est celui qui permet d'engranger des gratifications sur le marché du travail en accord avec notre hypothèse H3a.

Par ailleurs, l'expérience d'un séjour, que l'on se limite ou non aux séjours effectués durant les années d'enseignement supérieur, ne favorise ni ne nuit à l'employabilité ou au temps d'accès à son premier emploi ou son premier EDI.

L'expérience d'un séjour semble plutôt défavorable au fait d'occuper un emploi trois ans après avoir quitté le système d'enseignement (-10 %) à caractéristiques individuelles contrôlées (tableau 2) même si ceux qui en ont bénéficié sont 82 % à être en emploi à l'enquête contre 78 % de ceux non partis à l'étranger durant leurs études (tableau A1 en annexe). C'est donc moins la réalisation d'un séjour qui importe en matière d'emploi que les conditions sociales et d'études, souvent plus favorables, qui entourent ces réalisations.

L'expérience d'un séjour améliore en revanche les conditions d'emploi en termes de niveaux de salaire et de qualification. Ainsi, le salaire moyen mensuel au premier emploi est 300 euros plus élevé pour celles et ceux qui peuvent se prévaloir d'un séjour effectué durant leurs études supérieures par rapport à ceux qui n'ont jamais séjourné à l'étranger et d'environ 400 euros après 3 ans de vie active (tableau 3). En outre, 47 % d'entre eux détiennent un emploi de cadre lorsqu'ils sont occupés au moment de l'enquête contre 20 % des

seconds (tableau A1). Il semble aussi que les auteurs d'un séjour pendant leurs études supérieures se déclarent en moyenne un peu plus optimistes par rapport à leur avenir professionnel que les autres, que ce soit parce que leur expérience les a préparés à mieux s'adapter et faire face à des situations imprévues, ou parce que l'optimisme participe des facteurs de déclenchement et de réussite d'un séjour à l'étranger (tableau A1).

Tableau 2 • Modélisation de l'effet du séjour sur l'insertion

Indicateurs d'insertion (²)	Emploi à l'enquête	Emploi cadre à l'enquête	Appréciation subjective (a)	Salaire au premier emploi (b)	Salaire à 3 ans	TAPI (c)	Employabilité (d)
(§)							
Séjour à l'étranger	NS	NS		0,021	0,018	NS	NS
Séjour pendant le secondaire	NS	NS	Réf.	NS	NS	NS	NS
Séjour dans le supérieur	0,894 **	1,223	6,134	0,045	0,044	NS	NS
N	15 648	12 683 (e)	7 762 (f)	12 171	11 889(g)	11 897(h)	15 648

Chiffres : tous significatifs au seuil de 1 % d'erreur par défaut ; ** : à 5 % ; NS=non significatif.

Champ : ensemble des sortants d'études supérieures, N=15 648.

Lecture (chiffres en gras) : les participants à un séjour à l'étranger effectué pendant leurs études supérieures ont 10,6 % (1-0,894) moins de chances d'être en emploi trois ans après avoir achevé leurs études qu'un individu de mêmes caractéristiques, mais n'ayant réalisé aucun séjour à l'étranger au cours de sa scolarité. Ce même séjour génère un accroissement du salaire d'embauche dans le premier emploi de 4,5 % par rapport à une personne de mêmes caractéristiques n'ayant pas fait de séjour en cours d'études.

(§) : odds-ratios pour les indicateurs discrets des colonnes 2, 3 et 4 ; coefficients des régressions linéaires pour les autres variables dépendantes.

(²) : modèles de régression logistique (indicateur dichotomique) ou linéaire (indicateur continu) où sont incluses en variables explicatives en plus de la, ou les variables de séjour : le sexe, le niveau de diplôme et spécialité combinés (14 modalités), l'origine étrangère des parents, une langue étrangère parlée à la maison, la dernière classe suivie par alternance (apprentissage ou contrat pro.), avoir redoublé en primaire⁷, récipiendaire d'une mention B ou TB au bac, une expérience d'emploi régulier pendant les études en lien ou sans lien avec la formation suivie, le statut de la commune de résidence au bac selon le zonage en unités urbaines (4 modalités).

(a) : variable d'opinion posée à celles et ceux qui ont séjourné à l'étranger pendant leurs études : « Pensez-vous que votre ou vos séjour(s) ont amélioré vos chances de trouver un emploi à la fin de vos études ? ».

(b) : la variable dépendante est le log du salaire net mensuel primes incluses. Outre les variables mentionnées pour les indicateurs d'insertion dichotomiques, une indicatrice de temps partiel est introduite en explicative. Pour le salaire à l'enquête (à 3 ans), on contrôle en plus l'expérience professionnelle effective depuis la fin des études (nombre de mois en emploi) et l'ancienneté dans l'entreprise.

(c) : temps d'accès au premier EDI = CDI ou fonctionnaire.

(d) : c'est le nombre de mois passés en emploi sur la durée observée pour un individu i, entre le mois qui suit celui de sortie des études et le mois de l'enquête. C'est donc un % de temps passé en emploi sur une période de disponibilité théorique pour travailler.

(e) : parmi ceux en emploi.

(f) : les bénéficiaires d'un séjour.

(g) : parmi ceux en emploi salarié après 3 années de vie active.

(h) : parmi ceux qui ont accédé au cours des 3 ans d'observation à un EDI.

Source : Céreq, enquête 2020 auprès de la Génération 2017.

⁷ Le redoublement au collège et avoir bénéficié d'une bourse sur critères sociaux n'affectent ni la probabilité de séjour ni les variables d'output et ont donc été écartés dans les spécifications finales du set de variables indépendantes.

Tableau 3 • Caractéristiques du séjour à l'étranger et indicateurs continus d'insertion

Indicateurs d'insertion	Salaire au premier emploi (§)	Salaire à 3 ans (§)	Employabilité depuis la sortie du SE (\$) %	Temps d'accès au premier EDI (mois)
Absence de séjour	1657	1926	75,3	9,3
Séjour pendant le secondaire (Collège ou lycée)	1601	1837	74,4	9,9
Séjour dans le supérieur	1962	2330	80	8,2
Caractéristiques du séjour dans le supérieur :				
Financé	NS	NS	NS	NS
Obligatoire	+ 5,8 %	8 % (£)	+ 4,1 %	- 18 %
Séjour au cours de la dernière année d'études	+ 3,6 %	5 %	+ 3,8 %	NS
Benchmark EU	12.5%	14.8%	+ 3.5%	NS
Séjour pour études ou stages ou en combinaison	+ 7,3 %	9 %	+ 4,1 %	NS
Séjour de travail	NS	NS	NS	NS
Durée du plus long séjour entre 5 et 6 mois	+ 8,2	9,9 %	+ 3,8 %	NS
Durée cumulée des séjours entre 6 mois et 1 an	+ 6 %	8,2 %	NS	NS
Diplôme étranger ou double diplôme à l'issue	+ 5,4 %	9,9 %	NS	NS
Attestation de langue ou Europass Mobilité	NS	NS	NS	NS
Séjour aux États-Unis, en Chine ou au Japon	+ 9 %	+ 10,4 %	NS	NS

Champ : ensemble des sortants d'études supérieures ; N=15 648.

Les variations en pourcentage sont toujours significatives au seuil d'erreur de 1 % ; NS = non significatif. Il s'agit de la variation en % sur l'indicateur en colonne du fait de posséder l'attribut en ligne par rapport à ceux qui ne le possèdent pas.

(§) : salaire net mensuel moyen des emplois occupés à plein temps en euros.

(\$) : % du temps en emploi sur la durée de présence théorique en activité, soit le mois d'enquête en 2021 – mois de sortie des études +1.

(£) lecture : le salaire moyen de celles et ceux dont le séjour dans le supérieur a été obligatoire est de 2 487 euros, soit 8 % de plus que le salaire moyen mesuré pour les jeunes aux séjours non obligatoires.

Source : Céreq, enquête 2020 auprès de la Génération 2017.

4.2 La nature du séjour : des effets positifs de la durée, du diplôme et du pays d'accueil

Au regard des caractéristiques du séjour le plus long, certaines favorisent l'insertion professionnelle davantage que d'autres. Si, au regard de l'opinion subjective sur l'amélioration de l'accès à l'emploi, un séjour financé constitue un point favorable à l'insertion professionnelle par rapport à un séjour autofinancé, il n'en est rien pour la qualification ou le salaire (tableau A2 en annexe et tableau 4). Un séjour du supérieur bénéficiant d'un financement extérieur diminue ainsi de 2 % le niveau de salaire à 3 ans et abaisse de plus de 20 % la chance d'occuper un emploi de cadre. Comme il ressort du tableau A2, il apparaît que les jeunes qui partent, quelles que soient les conditions de leur séjour, sont assez convaincus du fait qu'il améliore leurs chances de trouver un emploi.

La probabilité d'être en emploi après 3 ans de vie active dépend positivement de l'acquisition d'un diplôme étranger ou d'un double diplôme à l'issue de son séjour. C'est le cas aussi lorsque le séjour dans le supérieur correspondait à un travail ou un séjour linguistique (tableau A2 en annexe).

Tableau 4 • Modélisation des effets des conditions du séjour pour les sortants d'études supérieures

Indicateurs d'insertion →	Salaire au premier emploi (\$)		Salaire à 3 ans (\$)		Employabilité	
	Tous séjours	Séjour dans le supérieur	Tous séjours	Séjour dans le supérieur	Tous séjours	Séjour dans le supérieur
Caractéristiques du séjour :						
Financé	-0,028	NS	-0,023	-0,02	NS	NS
Obligatoire	NS	NS	NS	NS	NS	NS
Séjour au cours de la dernière année d'études		0,023 **				0,02 **
Benchmark supérieur (£)		0,089		0,093		0,009 **
Benchmark secondaire	NS	NS	NS	NS	0,069	
Motif du séjour :						
Séjour pour un stage	NS	NS	NS	NS	NS	NS
Séjour pour travailler	0,045	NS	NS	NS	NS	NS
Échange scolaire	0,043	NS	0,033 **	NS	NS	NS
Bénévolat	0,067 **	NS	NS	NS	NS	NS
Autre	NS	NS	NS	NS	-0,048	NS
Séjour pour études ou (études + stage)	Réf.	Réf.	Réf.	Réf.	Réf.	Réf.
Durée du plus long séjour : (c)						
Jusqu'à 2 mois		Réf.		Réf.		Réf.
]2, 5 mois]		0,061		0,067		NS
]5, 6 mois]		0,082		0,091		NS
Plus de 6 mois		0,078		0,076		-0,04
Diplôme étranger ou double diplôme à l'issue	NS	0,031 **	0,03 **	0,041 **	NS	0,041
Attestation de langue ou Europass Mobilité	NS	NS	-0,037 **	NS	-0,034 **	-0,041 **
Séjour aux États-Unis, en Chine ou au Japon	NS	0,026 **	0,025 **	0,026 7 **	NS	NS
R ²	0,537	0,461	0,586	0,519	0,137	0,114
N	6 128	3 988	6 019	3 931	7 762	4 970

Chiffres : significatifs au seuil de 1 % d'erreur ; ** : à 5 % ; NS=non significatif.

Les variables explicatives prises en compte dans les modèles sont détaillées en note (?) du tableau 2.

(§) : log du salaire net mensuel primes incluses.

(£) : séjour correspondant à une période de formation ou d'études liée à l'enseignement reçu et représentant une durée minimale de 3 mois ou valant un minimum de 15 crédits ECTS.

(c) : seulement prise en compte pour le supérieur étant donné la brièveté des séjours dans le secondaire.

Lecture : un jeune dont le séjour a été financé perçoit toutes choses égales par ailleurs, un salaire mensuel d'embauche dans son premier emploi 2,8 % inférieur à celui que perçoit un homologue dont le séjour a été autofinancé.

Source : Céreq, enquête 2020 auprès de la Génération 2017.

Trois aspects du séjour concourent à faciliter la détention d'un emploi de cadre après trois années de vie active : l'obtention d'un diplôme étranger ou un double diplôme, la durée du séjour avec un bonus maximal de 76 % pour ceux qui ont passé entre 5 et 6 mois à l'étranger (par rapport à un séjour de moins de 2 mois) et le pays du séjour (tableau A2). Le fait d'avoir séjourné aux États-Unis en Chine ou au Japon s'avère plus favorable que d'autres pays de destination conformément à notre hypothèse (H4). Effectivement, un tel séjour procure un bonus de 38 % en matière d'obtention d'un emploi de catégorie cadre au bout de trois ans de vie professionnelle et de 2,7 % en matière salariale (tableau 4).

L'employabilité est amplifiée en cas de diplôme étranger ou double diplôme acquis pendant le séjour, mais diminue d'autant si le séjour se solde par une attestation de langue ou l'Europass mobilité (tableau 4). L'employabilité enfin s'accroît très légèrement avec un séjour dans le supérieur remplissant les conditions du benchmark européen (tableau 4).

Si le motif du séjour a peu d'incidence sur la rémunération, en revanche, une durée du séjour supérieure à 2 mois se traduit par un gain salarial de 7 % à 9 % environ au bout de trois ans. Le salaire profite aussi à hauteur d'une bonification de 3 % à 4 % de l'obtention d'un diplôme étranger ou d'un double diplôme à l'issue du séjour. Le gain s'avère encore plus substantiel (aux alentours de 9 %) pour un séjour remplissant les conditions du benchmark européen pour les étudiants du supérieur.

Ces résultats tendent à confirmer les hypothèses H2 et H3, soit la valorisation des séjours aux durées significatives et la reconnaissance par les employeurs d'une certification ou d'un double diplôme, signaux formels attestant de l'apport en connaissances procuré par le séjour.

Enfin, en ce qui concerne la dimension récente ou plus ancienne du séjour, la proximité temporelle de la réalisation du séjour (effectué pendant la dernière année d'études) n'importe que pour le salaire d'embauche et l'employabilité. Si ces résultats s'accordent à notre hypothèse (H3b), cet aspect reste secondaire en matière d'insertion par rapport à la durée du séjour ou l'acquisition d'un double diplôme.

Ajoutons que, quelle que soit la caractéristique du séjour considérée, aucune n'a d'incidence sur le temps d'accès au premier emploi ou au premier CDI, que l'on se concentre sur les séjours dans le supérieur ou sur l'ensemble des séjours.

4.3 Des effets du séjour qui persistent en contrôlant un éventuel biais d'endogénéité

Une fois qu'on tente de tenir compte des dimensions inobservées susceptibles de contribuer à la réalisation du séjour et aux conditions d'insertion professionnelles, il apparaît que le séjour en tant que tel n'est pas toujours un élément qui fait valeur auprès des employeurs (tableau A3)⁸. C'est le cas pour la probabilité d'occuper un emploi, l'accès à un emploi de cadre après 3 ans de vie active ou du temps passé en emploi au cours de la période observée, mesure de l'employabilité des personnes : le séjour semble au mieux inutile (pour l'accès à l'emploi-cadre) et au pire détériore l'accès ou le maintien en emploi ou le niveau de salaire.

Lorsqu'on se concentre sur les séjours effectués pendant les études supérieures, cette incidence reste de même sens pour l'emploi à trois ans comme pour l'employabilité. Il reste que cette expérience spécifique profite au niveau de salaire tant à l'embauche (+11 %) qu'après 3 ans de vie active (+8 %).

La qualification du séjour, par sa durée, son caractère diplômant ou le pays de destination permet de compléter ce diagnostic (voir tableau A3).

Ainsi, pour ce qui est de la probabilité d'occuper un emploi à horizon 3 ans, il apparaît que le pays d'accueil comme l'acquisition d'un diplôme à l'occasion du séjour augmente d'environ 18 % à 19 % celle-ci. Séjourner dans une des trois premières puissances économiques mondiales constitue donc un élément d'appréciation favorable de l'expérience d'un séjour, et non seulement pour accéder à l'emploi à 3 ans, mais tout au long des

⁸ Dans la plupart des modèles, les termes d'erreur des deux équations sont corrélés, confirmant l'existence d'endogénéité des variables de séjour explorées. Cependant, ce n'est pas toujours le cas et alors en résultent parfois des effets non significatifs du séjour.

années observées (employabilité) ainsi qu'en matière de niveau de salaire pour l'emploi occupé à l'enquête. Une durée de 5 à 6 mois, en apparence optimale au vu des statistiques descriptives, ne semble pertinente qu'en matière d'employabilité et de salaire à 3 ans (coefficient faiblement significatif).

Globalement, c'est l'expérience d'un séjour diplômant qui s'avère le plus profitable, en matière d'emploi occupé à 3 ans et d'employabilité comme en matière salariale.

Conclusion

Les séjours à l'étranger sont loin de constituer une expérience homogène pour tous les lycéens et étudiants qui en bénéficient. En particulier, on a mis en évidence les disparités entre les séjours effectués durant les études secondaires et ceux réalisés durant les études supérieures, bien plus substantiels notamment en termes de durées.

Pour les sortants du supérieur, ce sont les expériences de séjour à l'étranger pendant le cursus d'études supérieures qui peuvent être reconnues et valorisées au contraire des séjours réalisés pendant les études secondaires. Parmi les caractéristiques de ces séjours, il semble que la durée, la possibilité que ce séjour soit associé à l'acquisition d'un double diplôme ou d'un diplôme étranger et le pays d'accueil, plutôt un pays à forte puissance économique, sont les dimensions les mieux valorisées. L'aspect récent de l'expérience du séjour ne semble importer de manière positive que pour le salaire d'embauche et l'employabilité. Ces résultats dans l'ensemble confirment les hypothèses posées au départ à partir des résultats de travaux internationaux sur l'incidence des séjours à l'étranger sur le marché du travail.

Les dernières analyses intégrant la possibilité d'endogénéité du séjour dans l'équation d'output relativisent une partie des effets mis en lumière dans les modèles antérieurs, mais confirment l'incidence des séjours du supérieur sur les salaires. La focalisation sur certains types de séjour met en évidence que le pays du séjour et la délivrance associée d'une certification ou d'un diplôme affectent favorablement la probabilité d'emploi à horizon 3 ans, le niveau de salaire à cette échéance et l'employabilité effective sur les trois années observées.

Ces analyses esquissent les conditions de valorisation, dans les premières années de vie active, d'un séjour répondant à telles ou telles caractéristiques. Il est vraisemblable que la prise en compte du contexte d'emploi permettrait d'affiner ces résultats en mettant en évidence les espaces professionnels les plus propices. Un autre aspect non abordé ici réside dans la combinatoire entre le cursus de formation suivi et la portée du séjour. Il est probable qu'à conditions de séjour données, celui-ci apparaisse plus profitable adossé à certains cursus et spécialités de formation que dans d'autres situations de formation. Enfin, on peut se demander si la capacité à tirer avantage d'un séjour à l'étranger est la même pour tous. Les résultats de Calmand et Robert (2019b) laissaient présumer que les jeunes d'origines populaires auraient plus de difficulté à valoriser leur expérience de séjour à l'étranger tandis que pour d'autres auteurs, la possibilité de valorisation du séjour sur le marché du travail profiterait davantage à ceux qui y accèdent le moins (Waibel *et al.*, 2018 ; Netz & Grüttner, 2020). Ces différentes pistes pourront être investiguées à l'occasion de travaux futurs.

Bibliographie

- Brézault, M. (2016). La mobilité internationale, vecteur de professionnalisation du parcours des étudiants ? Dans P. Lemistre, V. Mora (coord.), *Professionnalisation des publics et des parcours à l'université. Groupe de travail sur l'enseignement supérieur* (p. 15-35). Marseille : Céreq, coll. « Céreq Échanges » (n° 3).
- Calmand, J., Rouaud, P. & Sulzer, E. (2016). Séjours à l'étranger en cours d'études, une plus-value sur l'insertion en France ? *Céreq Bref*, 348.
- Calmand, J., Condon, S., Pietropaoli, K., Rouaud, P. & Santelli, E. (2018). Expériences à l'étranger en cours d'études et insertion : des liens complexes, pour quelle plus-value ? *Formation Emploi*, 142, 57-77.
- Calmand, J. & Robert, A. (2019a). Séjours des jeunes à l'étranger : des objectifs européens partiellement atteints, mais un accès encore inégal à la mobilité. *Céreq Bref*, 371.
- Calmand, J. & Robert, A. (2019b). Effets des séjours à l'étranger sur l'insertion des jeunes. *INJEP, Analyses & Synthèses*, 25.
- Campus France (2023). La mobilité étudiante dans le monde. Chiffres clés. Juin.
- Chien, Y.G. (2020). Studying abroad in Britain: advantages and disadvantages. *Journal of Research in International Education*, 19(1), 69-83.
- Crossman, J.E. & Clarke, M. (2010). International experience and graduate employability: stakeholder perceptions on the connection. *Higher Education*, 59(5), 599-613.
- Greene, W.H. (2012). *Econometric Analysis* (7th edition). Upper Saddle River, NJ : Prentice Hall.
- Havet, N. (2017). Mobilité internationale des étudiants du supérieur et débuts de via active. *Revue Française d'Economie*, 32(2), 64-106.
- Kratz, F. & Netz, N. (2018). Which mechanisms explain monetary returns to international mobility? *Studies in Higher Education*, 43, 375-400.
- Liwiński, J. (2018). Does studying abroad enhance employability? *Economics of Transition and Institutional Change*, 27(2), 409-423.
- Messer, D. & Wolter, SC. (2007). Are student exchange programs worth it? *Higher Education*, 54, 647-663.
- Netz, N., & Grüttner, M. (2020). Does the effect of studying abroad on labour income vary by graduates' social origin? Evidence from Germany. *Higher Education*, 82, 1195-1217. <https://doi.org/10.1007/s10734-020-00579-2>
- Netz, N. & Cordua F. (2021). Does studying abroad influence graduates' wages? A literature review. *Journal of International Students*, 11(4), 768-789.
- Oosterbeek, H. & Webbink, D. (2006). Assessing the returns to studying abroad. *CPB Discussion Paper*, 64.
- Ripoll, F. (2019). Comment croiser espace et capital ? Retour préalable sur la notion de "capital spatial". *L'Espace géographique*, 48(4), 289-305.
- Rodrigues, M. (2013). *Does student mobility during higher education pay? Evidence from 16 European countries*. Luxembourg : JRC Scientific and Policy Reports, Report EUR 26089 EN.
- Sadeghi, T., Wiers-Jenssen, J. & Thorisen M.M. (2022). International Student mobility and labour market outcomes: The role of personality dimensions. *Research in Comparative & International Education*, 18(1), 8-31.

- Schomburg, H. & Teichler, U., (2008). Mobilité internationale des étudiants et débuts de vie active. *Formation Emploi*, 103, 41-55.
- Turos, J.M. & Strange, C.C. (2018). Recruiter evaluation of candidates for employment: does study abroad make a difference? *Journal of Employment Counseling*, 55(3), 96-103.
- Van Mol, C. (2017). Do employers value international study and internships? A comparative analysis of 31 countries. *Geoforum*, 78, 52-60.
- Waibel, S., Rüger, H., Ette, A. & Sauer, L. (2017). Career consequences of transnational educational mobility: A systematic literature review. *Educational Research Review*, 20, 81-98.
- Waibel, S., Petzold, K. & Rüger, H. (2018). Occupational status benefits of studying abroad and the role of occupational specificity – A propensity score matching approach. *Social Science Research*, 74, 45-61.

Annexes

Tableau A1 • Caractéristiques du séjour à l'étranger, insertion et perspectives (%)

<i>Indicateurs d'insertion</i> →	Emploi à l'enquête	Plutôt ou très optimiste / l'avenir professionnel	Occuper un emploi de cadre à l'enquête
<i>Caractéristique du séjour à l'étranger :</i>			
Absence de séjour	77,9	68,6	20,1
Au moins un séjour	79,7 **	71,2	33,3
Au moins un séjour dans le supérieur	82 (a)	72,8 (b)	46,8
<i>Caractéristiques du séjour</i>			
Financé	NS	NS	49,2
Obligatoire	85,3 (c)	75,7	55,6
Séjour au cours de la dernière année d'études	83,6	75,2	49
Benchmark EU	83,4	NS	56,3
Séjour pour études et stage combinés	NS	NS	52,3
Séjour pour études ou stages ou en combinaison	NS	NS	50,2
Séjour de travail	NS	NS	NS
Durée du plus long séjour entre 5 et 6 mois	86	76,9	61,8
Durée cumulée des séjours entre 6 mois et 1 an	NS	NS	53
Diplôme étranger ou double diplôme à l'issue	NS	NS	59,7
Attestation de langue ou Europass Mobilité	NS	NS	NS
Séjour aux États-Unis, en Chine ou au Japon	NS	NS	58

Variations de proportions toutes significatives au seuil de 1 % d'erreur ; ** à 5 % ; NS=non significatif.

(a) lecture : quelles que soient les caractéristiques du séjour à l'étranger le plus long, 82 % des participants à un séjour dans le supérieur sont en emploi à l'enquête contre 77,9 % en l'absence de séjour, écart significatif au seuil de 1 % d'erreur.

(b) : près de 73 % des participants se déclarent plutôt ou très optimistes par rapport à leur avenir professionnel.

(c) : 85,3 % des répondants ayant effectué un séjour à l'étranger de nature obligatoire sont en emploi trois ans après la fin de leurs études.

Source : Céreq, enquête 2020 auprès de la Génération 2017.

Tableau A2 • Modélisation des caractéristiques du dernier séjour – tous séjours et séjour dans le supérieur uniquement (odds-ratios)

Dépendante →	Emploi à l'enquête		Emploi Cadre (a)		Appréciation subjective (a')	
	Tous séjours	Séjour dans le supérieur	Tous séjours	Séjour dans le supérieur	Tous séjours	Séjour dans le supérieur
Financé	NS	NS	0,825 **	0,779 **	2,03	NS
Obligatoire	NS	NS	NS	NS	1,23	NS
Séjour au cours de la dernière année d'études (b)		NS		NS		NS
Motif du séjour :						
Séjour pour un stage	NS	NS	NS	NS	3,05	2,05
Séjour pour travailler						
Echange scolaire	NS	1,626 **	NS	NS	5,22	1,98
Bénévolat	NS	1,741	NS	NS	NS	NS
Autre	NS	NS	NS	NS	3,31	1,624 **
Séjour pour études ou (études+stage)	NS	NS	NS	NS	1,47	0,688 **
	Réf.	Réf.	Réf.	Réf.	Réf.	Réf.
Durée du plus long séjour : (c)						
Jusqu'à 2 mois		Réf.		Réf.		Réf.
]2, 5 mois]		NS		1,494		2,846
]5, 6 mois]		NS		1,765		6,908
Plus de 6 mois		0,765 **		1,478		6,552
Diplôme étranger ou double diplôme à l'issue	NS	1,497 **	1,76	1,476 **	2,916	NS
Attestation de langue ou Europass Mobilité	NS	NS	NS	NS	2,715	1,60 **
Séjour aux Etats-Unis, en Chine ou au Japon	NS	NS	1,348 **	1,379 **	2,461	1,841
-2 log Vraisemblance	6554	3587	4304	3003	7748	4525
N	7 762	4 970	6 399	4 172	7 762	4 970

Chiffres : significatifs au seuil de 1 % d'erreur ; ** : à 5 % ; NS=non significatif.

Les variables explicatives prises en compte dans les modèles sont détaillées en note (2) du tableau 3.

Lecture : un individu dont le motif du séjour correspond à une expérience professionnelle comparativement à un séjour pour études (éventuellement études + stage) a 63 % plus de chance d'occuper un emploi après 3 ans de vie active.

(a) : pour celles et ceux en emploi à l'enquête.

(a') : variable d'opinion posée à celles et ceux qui ont séjourné à l'étranger pendant leurs études : « Pensez-vous que votre ou vos séjour(s) ont amélioré vos chances de trouver un emploi à la fin de vos études ? ».

(b) : information seulement disponible pour les séjours dans le supérieur

(c) : seulement prise en compte pour le supérieur étant donné la brièveté des séjours dans le secondaire.

Source : Céreq, enquête 2020 auprès de la Génération 2017.

Tableau A3 • ATE dérivés de modèles corrigeant de l'endogénéité du traitement (séjour à l'étranger)

Indicateurs d'insertion →	Emploi à l'enquête (a)	Cadre (a)	Salaire au premier emploi (b)	Salaire à 3 ans (b)	Employabilité (b)
<i>Variable de traitement</i>					
Séjour à l'étranger	-0,26	NS	-0,371	-0,316	-0,315
Séjour dans le supérieur	-0,107 *	NS	0,109	0,084	-0,422
<i>Séjour dans le supérieur et :</i>					
Durée de 5 à 6 mois	NS	NS	-0,334	0,043 *	0,183
Durée > 2 mois et pays = {J, C, US} (&)	0,197	NS	-0,306	0,078	0,14
Diplômant et > 2 mois	0,175	NS	NS	0,091	0,154
<i>N</i>	15 648	12 744	12 171	11 889	15 648

Chiffres : tous significatifs au seuil de 1 % d'erreur ; ** : à 5 % ; * : à 10 % ; NS=non significatif.

(&) : pays de séjour est le Japon, la Chine ou les États-Unis.

Chaque valeur du tableau correspond à l'estimation d'un modèle à deux équations où la valeur de l'effet du séjour est purgée de son endogénéité. Les variables explicatives communes aux deux équations sont détaillées dans la note (?) du tableau 2. S'y ajoutent pour le salaire à 3 ans, une indicatrice de temps partiel, l'expérience vraie depuis la fin des études et l'ancienneté dans l'emploi (ces 2 variables en mois). Les niveaux de salaire sont estimés en log.

(a) : effet moyen de l'expérience d'un séjour à l'étranger : ATE (*Average treatment Effect*) = $p(Y=1/T=1) - p(Y=1/T=0)$, Y représentant l'indicateur d'insertion et T la variable de traitement, pour nous le type de séjour.

(b) : dans les modèles où l'indicateur d'output est une variable continue et dès lors qu'il n'existe pas d'interaction entre la variable de traitement et les autres variables indépendantes de l'équation de l'output retenu comme indicateur d'insertion, l'effet moyen du séjour est défini par le coefficient du séjour dans l'équation d'output.

Source : Céreq, enquête 2020 auprès de la Génération 2017.

Céreq
Dépôt légal 4^e trimestre 2024

En 2020, dans le cadre des enquêtes Génération, le Céreq a interrogé un échantillon représentatif des 746 000 jeunes qui ont quitté pour la première fois le système éducatif en 2017 à tous les niveaux de formation. La disponibilité de ces données a été l'occasion de mettre en place un groupe d'exploitation qui a réuni des chargé-es d'études du Céreq et de ses centres associés régionaux ainsi que des chercheurs et chercheuses d'autres organismes.

Les différentes études ont abouti à des contributions originales sur des problématiques en lien avec les objets d'études et de recherches du Céreq. *In fine*, trois thématiques ont émergé de ces travaux et ont donné lieu à trois ouvrages.

Le tome 1 porte sur les inégalités, de genre, de classe, ethnoculturelles ou encore territoriales, parfois cumulatives, qui pèsent sur l'éducation et l'emploi.

Le tome 2 se concentre sur les trajectoires en début de vie active et les aléas qui viennent les percuter, au premier rang desquels, pour cette Génération, la pandémie de Covid-19.

Enfin, le tome 3 traite des événements et spécificités du parcours scolaire et leurs effets sur l'insertion.

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

