HAL
open science

PARCOURS ETUDIANTS : DE LA FORMATION A L'INSERTION PROFESSIONNELLE

Philippe Cordazzo

To cite this version:

Philippe Cordazzo. PARCOURS ETUDIANTS : DE LA FORMATION A L'INSERTION PROFESSIONNELLE. Démographie. Université Montesquieu-Bordeaux IV, 2013. tel-01077686v2

HAL Id: tel-01077686

https://shs.hal.science/tel-01077686v2

Submitted on 31 Oct 2014

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.

PARCOURS ETUDIANTS :
DE LA FORMATION A L'INSERTION PROFESSIONNELLE

Philippe Cordazzo

Rapport pour l'Habilitation à Diriger des Recherches

Université Montesquieu-Bordeaux IV

Présenté sous la promotion de Christophe Bergouignan

Membres du jury de soutenance :

Christophe Bergouignan
Professeur de démographie à l'Université Montesquieu-Bordeaux IV

Eva Lelièvre
Directrice de recherche à l'INED

Serge Ebersold
Professeur des Universités a l'INSHEA

Maryse Gaimard
Professeur de démographie à l'Université de Bourgogne

Marc Pilon
Directeur de recherche à l'IRD/CEPED

Jean-Pierre Laborde
Professeur, Président honoraire de l'Université Montesquieu-Bordeaux IV

Mémoire de synthèse

NOVEMBRE 2013

REMERCIEMENTS

C'est avec très grand plaisir que je souhaite remercier tous ceux qui m'ont aidé ou soutenu pendant les premières années de ma carrière que résume ce mémoire.

Je remercie Christophe Bergouignan d'avoir accepté de me guider dans la réalisation de cette Habilitation à Diriger les Recherches et de m'avoir soutenu pour mener à bien ce projet, ainsi que Eva Lelièvre, Serge Ebersold, Maryse Gaimard, Marc Pilon et Jean-Pierre Laborde pour m'avoir fait l'honneur de participer à mon jury et d'évaluer mon travail.

Tout particulièrement, je tiens à remercier Didier Breton pour ses encouragements, son amitié sans faille, sa disponibilité et ses précieux conseils tout au long de ces dernières années. Je tiens aussi à associer à ces remerciements mes autres collègues de l'Institut de Démographie pour avoir accepté des aménagements pour que ce travail soit mené à bout, Brigitte Fichet pour m'avoir accompagné dans la coordination de ce premier ouvrage collectif et Alain Ayerbe et Nicolas Cauchi-Duval pour leurs encouragements et leur disponibilité jusque dans la dernière ligne droite.

Ma délégation à l'Ined, dans le cadre du Labex iPOPs[1], au cours de cette dernière année, au-delà de m'avoir donné du temps pour travailler, m'a offert la chance de faire des rencontres professionnelles très enrichissantes au sein de l'unité de recherche « Mobilité, Logement et Entourage ». Je tiens à remercier plus particulièrement Eva Lelièvre, Catherine Bonvalet, Christophe Imbert et Nicolas Robette de m'avoir soutenu dans ce projet.

Ces dernières années de travail, c'est aussi les étudiants en formation, participant aux activités de recherche, qui renforcent ce lien formation-recherche et qui m'ont donné l'envie de pouvoir encadrer certains d'entre eux pour la thèse. Qu'ils en soient tous remerciés.

Un grand merci aussi, à ma famille, mes amis, mes proches, universitaires ou non qui m'ont soutenu tout au long de ce projet.

[1] *« Ce travail, réalisé dans le cadre du Laboratoire d'Excellence iPOPs (ANR-10-LABX-89), a bénéficié d'une aide de l'Etat gérée par l'Agence Nationale de la Recherche au titre du programme Investissements d'avenir portant la référence ANR-11-IDEX-0006-02 »*

SOMMAIRE

INTRODUCTION 7

PARTIE I : PARCOURS ETUDIANTS, LES CONTRAINTES DE LA COLLECTE ET DE LA MESURE 11

Chapitre 1 –Les concepts et définitions : de quoi parle-t-on ? 13

Chapitre 2–Sources et collecte des données 25

Chapitre 3–La difficile mesure de l'insertion professionnelle 49

PARTIE II : PARCOURS ETUDIANTS : TEMPORALITES DES PARCOURS ET INCERTITUDE DE L'INSERTION PROFESSIONNELLE 71

Chapitre 1 –Le temps du parcours de formation : entre transition et choix d'orientation 73

Chapitre 2– Quand le temps du parcours de formation rime avec vulnérabilité 99

Chapitre 3– Le temps de l'insertion professionnelle 117

CONCLUSION 189

ARTICLES, CHAPITRES D'OUVRAGES ET COMMUNICATIONS UTILISES 192

TABLE DES ILLUSTRATIONS 194

TABLE DES MATIERES 197

INTRODUCTION

Elargissement thématique depuis la thèse

Mon parcours de recherche a débuté par un premier mémoire, dans le cadre d'une maîtrise de sociologie, sur les divorcés allocataires du Revenu Minimum d'Insertion (RMI) encadré par un enseignant en sociologie et un enseignant en démographie. Il s'est poursuivi par un autre mémoire en DEA d'analyse démographique sur le réseau de sociabilité des bénéficiaires du RMI. Dans la continuité, ma thèse, soutenue en 1999, porte sur l''accès à l'insertion d'une cohorte d'entrants au RMI. Ainsi, si j'avais par la suite produits différents, d'étude plus que de recherche, sur la population étudiante, lorsque j'ai intégré l'observatoire de la population étudiante de l'Université Montesquieu-Bordeaux IV, initialement mes travaux de recherche se sont presque exclusivement consacré à l'étude d'une population vulnérable spécifique, celle des bénéficiaires du RMI.

Ces travaux sont marqués par un intérêt pour la mesure des parcours d'insertion professionnelle, qui se traduit par la production d'indicateurs originaux, une volonté de privilégier l'analyse longitudinale, une « traque » des effets de structure, et une mesure du renouvellement des populations. Dès lors, en positionnant l'insertion professionnelle au centre de ma recherche. C'est tout naturellement que le parallèle s'est fait avec mes travaux sur la mesure des parcours d'insertion de la population étudiante. L'élargissement aux populations vulnérables s'est alors effectué lorsque j'ai étudié le passage par le RMI des diplômés de l'enseignement supérieur à partir de mes deux axes de recherche :

- Sur les populations bénéficiaires RMI, et sur la base des données du travail social.
- Sur la population étudiante et sur la base de données d'enquêtes personnelles (universitaires) et nationales (enquêtes *Génération*).

Ainsi, mes recherches se sont principalement orientées vers l'étude des parcours de formation et d'insertion professionnelle des étudiants. La dimension vulnérabilité y occupe une place toute particulière avec l'étude des vulnérabilités liées au parcours (déclassement social) ou à la personne (étudiant handicapé).

Démarche de recherche

L'insertion professionnelle est sans conteste un sujet qui interpelle nombre d'entre nous, à différents âges de la vie et de manière personnelle. C'est d'abord, l'élève, l'enfant à qui l'on demande quel métier il voudra faire plus tard. Vétérinaire, avocat, médecin, pompier, pilote de ligne, maitresse d'école sont certainement parmi les métiers les plus fréquemment évoqués par les enfants au primaire. Ensuite, au collège, on commence à parler d'orientation, et la représentation archétypique si elle reste primordiale, n'est plus la seule à déterminer les souhaits. Au lycée, le concept de projet professionnel ou d'accompagnement fait son apparition et l'aspect rentabilité commence à prendre le pas sur la dimension passionnelle. Enfin, dans les études supérieures, le parcours sera déterminé par un équilibre conscient, ou non, que l'individu essaye de trouver entre sa passion et les possibilités d'emploi que lui ou ses formateurs, jugent qu'il est en mesure de faire. Le principe de réalité ne se réduit pas à la rentabilité, il prend aussi en compte la sélection et/ou l'échec scolaire.

En outre le parcours conduisant à l'insertion professionnelle, n'est pas qu'une affaire personnelle. En effet, l'espace social joue un rôle : les parents tout d'abord au regard de leurs propres attentes ou des éventuelles projections qu'ils font sur leurs enfants ; la communauté pédagogique (enseignants, conseillers d'orientation, etc.) ensuite à travers son rôle de filtre dans les premières années d'études, mais aussi, les médias et les acteurs politiques qui, en stigmatisant ou valorisant, parfois telle ou telle discipline, vont influer sur les choix de parcours.

En effet, la trajectoire de formation et d'insertion en valorisant l'insertion professionnelle et sa manifestation la plus directe l'emploi, est devenu notamment en cette période de crise, un enjeu d'actualité. Tous les ans, de nombreux étudiants sortent de l'enseignement supérieur, avec ou sans diplômes, et sont confrontés à des difficultés d'insertion professionnelle plus ou moins importantes selon les niveaux de sortie, les filières de formation et les caractéristiques individuelles des individus. Pour apporter des solutions à cette situation, en France, différents rapports ayant conduit *in fine* à un texte de loi ont été produits (Lunel P, 2007 et Hetzel P, 2006[2]). Ils préconisent, pour la plupart, la responsabilisation des formations et plus généralement des universités dans l'insertion professionnelle des diplômés.

La réussite des étudiants constitue ainsi un enjeu primordial pour eux-mêmes, pour la société dans son ensemble et pour les universités. Ainsi, le projet professionnel de l'étudiant est devenu un enjeu central dans le parcours de formation auquel on associe les processus d'orientation. Là encore, la volonté parfois que ce projet professionnel se définisse au plus tôt, suppose une conception linéaire des parcours de formation. Or, cette hypothèse est en contradiction avec différents travaux de recherche, notamment ceux ayant mis en évidence un parcours de l'étudiant axé sur la nécessité de résoudre la question de l'indétermination, se traduisant dans le développement d'actions relevant de *tactiques* (Felouzis G, 2001[3]) ou de *stratégies* (Cam P et Molinari JP, 1998[4]).

L'insertion professionnelle devient alors l'un des critères de l'évaluation des formations et plus généralement de la mesure de la performance des universités. Ainsi, toute une batterie d'indicateurs est prévue pour mesurer l'efficacité des formations et rendre l'information accessible au plus grand nombre. Ces indicateurs ont été diffusés à travers un dispositif de recueil de l'information sur le portail *Etudiant* du Ministère de l'Education Nationale (MEN); dont le principal indicateur était le taux d'emploi. Ces informations présentées comme essentielles et devant répondre à une demande sociale forte étaient attendues par les étudiants et leurs familles. Comme si, de manière paradoxale le critère de l'emploi était le seul élément pris en compte dans le choix de parcours de formation. Ces informations ont très vite posé les limites d'un tel dispositif, à savoir le problème de la comparabilité des indicateurs. Un regard rapide sur les indicateurs diffusés (au cours des premières versions) suffit au lecteur averti à se questionner sur la validité scientifique de ces chiffres.

---

[2] HETZEL P, 2006, Université et emploi : améliorer l'insertion professionnelle des diplômés de l'enseignement supérieur, Rapport, Documentation française, Paris, 112 p.
LUNEL P, 2007, Schéma national de l'orientation et de l'insertion professionnelle – pour un nouveau pacte avec la jeunesse, Rapport, Documentation française, Paris, 115 p.

[3] FELOUZIS G, 2001, « La condition étudiante. Sociologie des étudiants et de l'université », Paris, Puf Sociologie d'aujourd'hui, 300 p.

[4] CAM P, MOLINARI JP, 1998, « Les parcours des étudiants », la Documentation française, Les cahiers de l'Observatoire de la Vie Etudiante n°5, 175 p.

En effet, quelle valeur peut-on accorder à un taux d'emploi calculé sur la base de moins de vingt individus répondants, voire moins de dix dans certains cas. En outre, aucune indication n'était fournie sur le mode de construction de l'indicateur (dénominateur, numérateur, durée, etc.), et sur la méthodologie de collecte des données (qui fait quoi ? Comment ?). Cela a néanmoins permis de relancer le débat sur la valeur des indicateurs produits et diffusés sur l'insertion professionnelle des diplômés de l'enseignement supérieur. Ainsi, les travaux réalisés par différentes structures sur l'harmonisation et la qualité des données, notamment le RESeau des Observatoires de l'enseignement SUPérieur (RESOSUP[5]) - et le CEREQ[6] (Beaupere N et Giret JF, 2008[7]), ont permis de consolider quelque peu les différents indicateurs produits. Au niveau international, l'OCDE propose dans ses rapports sur l'éducation le calcul d'un taux d'emploi (OCDE, 2008) pour comparer les performances de différents pays.

De manière générale, on compare les formations selon qu'elles sont réputées ou pas. Mais sur quoi repose cette notoriété ? D'un point de vue empirique, c'est le plus souvent sur la seule mesure de l'insertion professionnelle, réduite au taux d'insertion professionnelle (quasiment toujours égal à 100 %). Par contre, nous ne disposons pas d'information sur les modes de calcul, sur les autres aspects de l'emploi (durée, salaire, mobilité, etc.), sur la «qualité» académique de la formation et sur le niveau de satisfaction des principaux intéressés.

Actuellement, l'orientation que les étudiants prennent à la fin de leur Master 1 à bac+4 ou Master 2 à bac+5 peut s'inscrire dans des logiques «classiques» de poursuite d'études, de recherche d'emploi, ou relever au contraire d'un déclassement statutaire spectaculaire avec l'entrée dans le dispositif du Revenu Minimum d'Insertion (RMI), remplacé par celui du Revenu de Solidarité Active (RSA). Bien que statistiquement très minoritaire sur un plan quantitatif, cette trajectoire concerne néanmoins un nombre non négligeable d'étudiants[8], pourtant en possession d'un diplôme de niveau bac+4 ou bac+5. Elle possède ainsi une dimension «qualitative» très forte de par le fonctionnement du système scolaire et social qu'elle révèle et remet en question, même si un diplôme du supérieur reste la première protection contre le chômage et *a fortiori*, contre le passage à l'aide sociale.

Ce rapport d'habilitation à diriger les recherches est constitué de deux grandes parties. La première partie présente la démarche de recherche que j'ai appliquée lors de mes différents travaux sur les populations vulnérables et la population étudiante. La seconde partie traite des résultats de mes travaux sur la mesure et l'analyse des parcours étudiants notamment en rapport avec les formes de vulnérabilité et l'insertion professionnelle.

La première partie traite donc plus particulièrement des problèmes de collecte et de mesure que j'ai pu rencontrer et auxquels j'ai toujours essayé de trouver des solutions. Ma démarche de recherche a suivi tout au long de ces années une ligne directrice : la mesure des phénomènes étudiés en suivant les principes de l'analyse démographique, notamment la condition d'homogénéité pour les suivis de cohorte, la condition d'indépendance entre phénomène étudiée et perturbateur et l'élimination des effets de structure. Cela ne m'a pas

[5] http ://www.resosup.fr/
[6] http ://www.cereq.fr/
[7] Nathalie Beaupère, Jean-François Giret,2008, Etudier l'insertion des étudiants : les enjeux méthodologiques posés par le suivi de l'insertion des diplômés de l'enseignement supérieur au niveau local, régional et national Nef n° 28, juin 2008, 50 p.
[8] Entre 9 et 12% des entrants au RMI.

non plus empêché d'utiliser d'autres méthodes, telles que les analyses multi-variées (CAH, régression logistique) dès lors qu'elles répondaient aux exigences d'une mesure non biaisée du phénomène. Avant de présenter les méthodes mises en œuvre, je reviendrai sur les trois «dimensions» qui font sens dans l'ensemble de mes travaux : la connaissance des populations vulnérables, l'analyse des transitions en sciences sociales et la mesure de l'insertion professionnelle.

La deuxième partie présente les résultats obtenus et leur contribution à une meilleure connaissance des temporalités des parcours étudiants pour la formation et l'insertion professionnelle. *Le temps du parcours de formation* : l'analyse des événements qui se déroulent pendant la formation est nécessaire à l'étude du processus d'insertion professionnelle. Majoritairement, le parcours de formation précède l'insertion professionnelle, mais il arrive de plus en plus fréquemment qu'une ou plusieurs périodes d'activité précèdent l'achèvement de ce parcours. Ainsi, elle sera soit la cause ou la conséquence d'une nouvelle orientation et d'une phase de transition plus ou moins longue. *Le temps de l'insertion professionnelle* : la mesure de l'insertion professionnelle est plus complexe qu'il n'y paraît. En effet, elle suppose non seulement de mesurer la transition entre la sortie de la formation et l'entrée sur le marché de l'emploi (période qui parfois est concomitante d'une forme de «déclassement social» associée à l'entrée au RMI-RSA), mais aussi de s'interroger sur les méthodes de mesure de l'insertion professionnelle.

PARTIE I : PARCOURS ETUDIANTS, LES CONTRAINTES DE LA COLLECTE ET DE LA MESURE

Un des préalables à l'analyse démographique est la collecte des données. C'est-à-dire se questionner sur les conditions d'exploitation des différentes sources de données et de leur articulation. C'est ce à quoi je me suis attaché à faire pour l'étude des parcours étudiants et dont je rends compte dans cette partie à savoir, quels indicateurs produire et à partir de quelles sources de données. Cela pour permettre par la suite d'obtenir une mesure du phénomène la plus juste possible.

Les contraintes de la collecte et de l'exploitation des données sont en grande partie liées à leur nature. En effet, il faut distinguer les données créées à des fins d'analyse démographique, des autres souvent produites pour des besoins de gestion. Les bases administratives représentent une source de données importante des études sur les parcours des étudiants dans l'enseignement supérieur. Néanmoins, les contraintes de gestion rendent difficile leur utilisation à des fins d'analyse quantitative.

Cependant, très tôt dans mon parcours de recherche, une réflexion commune à quatre chercheurs sur les contraintes et les solutions à la collecte de données à partir de fichiers administratifs[9], m'a permis de tirer plusieurs enseignements. Un des principaux enseignements est la distinction de deux types de collecte de données selon que les données sont conçues ou pas pour l'analyse (respectivement collecte *intégrée* ou *dérivée)*. Dans le premier cas, le chercheur est à l'origine de la collecte ou dans la situation pour laquelle les données sont conçues pour l'analyse. Dans le second cas, le chercheur n'est pas à l'origine de la collecte ou dans la situation dans laquelle les données ne sont pas conçues pour l'analyse ce qui en sociologie se rapproche de l'analyse secondaire. Dans le cas des fichiers administratifs, il est rare de se trouver dans la situation d'une collecte *intégrée.* Il faudrait que les supports de collecte soient *ad hoc*. Cependant, cela a été rendu possible[10], dans le cadre de la mise en place d'un suivi des bénéficiaires du RMI en Gironde. Ce qui a permis, entre autres, les travaux de recherche sur le déclassement des diplômés de l'enseignement supérieur à l'aide sociale (Cordazzo et Sembel, 2012[11]). En effet, sans la collecte des informations relatives au niveau d'étude des entrants au RMI (informations qui ne sont pas recueillies par ailleurs et qui ne sont pas disponibles non plus dans la base nationale de suivi des bénéficiaires du RSA) ces travaux n'auraient pas pu être réalisés. Les problèmes liés à la collecte des données sont encore plus importants si l'on veut dépasser la mesure transversale du phénomène et réaliser un suivi longitudinal ou une analyse des parcours qui posent comme conditions préalables l'exhaustivité et la systématicité. Cependant, il est toujours possible, par d'autres méthodes de reconstruire des données de suivi longitudinal à partir de données transversales si l'on dispose

---

[9] BOUCHUT F, Breton D, CORDAZZO P, CORNUAU F, 2007, « Fichiers administratifs et suivi de sous-populations à l'échelon local », Actes du XIe Colloque National de Démographie, Strasbourg, CUDEP, pp 181-196.

10 Je tiens à remercier Danièle Luby qui a toujours cru à l'intérêt de la mise en place d'un tel système d'observation.

[11] Cordazzo P et Sembel N, 2012, «Du Master à l'aide sociale : déclassement immédiat, «piège statutaire», nouvelles trajectoires de précarisation», L'orientation scolaire et professionnelle, 41/1 | 2012. URL : http ://osp.revues.org/index3703.html

à minima des informations liées à la cohorte d'entrée à chaque durée (Cordazzo 2005[12]). Ces éléments liés à l'exploitation des différentes bases de données administratives sur la population étudiante sont développés dans la partie 1 du chapitre 2.

Si les problèmes liés au type de collecte sont prégnants pour les données de gestion, c'est aussi le cas pour les enquêtes. Dans le cas d'enquêtes propres ou menées localement, et construites en fonction des objectifs de recherche, les contraintes sont essentiellement liées à la procédure d'échantillonnage, à la représentativité de l'échantillon et à la qualité des données recueillies. Par définition, la construction des indicateurs ne devrait pas poser de problèmes, car la collecte des variables nécessaires a été conçue au préalable. En revanche, pour les enquêtes conçues par d'autres acteurs, voire à des fins plus généralistes, la situation est plus ou moins celle d'une exploitation *dérivée* ou *secondaire* des données. Elle suppose alors une première analyse du mode de collecte et de sa motivation, requiert parfois le calcul d'indicateurs par défaut ou approchant et bien sûr une discussion des limites et des modes d'interprétation des indicateurs, compte tenu des biais liés à la nature de la collecte. Ces éléments liés aux différentes enquêtes sur la population étudiante sont développés dans la partie 2 et 3 du chapitre 2, notamment par la présentation de l'exploitation personnelle de différentes enquêtes : *Enquête Emploi* de l'Insee, Enquêtes *Génération* du Cereq, Enquête *Conditions de vie et d'études* de l'Ove national, Enquête *Famille et logement* de l'Ined-Insee.

Une fois les contraintes de la collecte étudiées, se pose la question de la mesure : pourquoi et comment ? C'est de l'interprétation de cette double question de la mesure pour l'étude des parcours étudiants, de la formation à l'insertion professionnelle, que le chapitre 3 traite.. Comme Guillaume Wunsch (1987), je crois que «le *démographe comme tout scientifique ne peut se désintéresser de l'utilité sociale des résultats de sa recherche»,* ce qui n'empêche pas une réflexion théorique préalable. C'est pourquoi mes travaux et mon implication en tant qu'enseignant se veulent ancrés dans la volonté d'aider à l'amélioration de la formation et le bien être des étudiants. C'est dans ce sens que mes premiers travaux de recherche sur les bénéficiaires du RMI ou mes travaux suivants sur les parcours étudiants ont été pensés. C'est dans cette optique que j'accorde une importance toute particulière aux vertus comparatives de la mesure (notamment en s'affranchissant des effets de structure) et à sa possibilité d'explication des causes et conséquences démographiques notamment avec l'appui des autres disciplines connexes. C'est notamment ce qui m'a encouragé, car déjà convaincu, à favoriser les collaborations pluridisciplinaires. Alors, comment mesurer les parcours étudiants ? Le chapitre 3 présente les différents choix de mesures effectuées, et le souci permanent de n'occulter *a priori* aucune méthode de mesure à partir du moment où elle permet de disposer d'informations supplémentaires à la compréhension du processus d'insertion professionnelle.

Mais avant de s'intéresser aux contraintes de la collecte et de la mesure, j'ai souhaité procéder dans un premier chapitre à une analyse des principaux concepts utilisés pour l'analyse des parcours étudiants : le parcours et la trajectoire, la transition, la vulnérabilité et l'insertion professionnelle.

12 CORDAZZO P, 2005, « Les bénéficiaires du RMI », *in* La population de la France : Evolutions démographiques depuis 1946, (sous la direction de BERGOUIGNAN C, BLAYO Ch et..?.), CUDEP, Tome II, pp 793-808. http ://cudep.u-bordeaux4.fr/autres-publications.html

CHAPITRE 1 –LES CONCEPTS ET DEFINITIONS : DE QUOI PARLE-T-ON ?

1.1 LES PARCOURS

1.1.1 DEFINITION, APPROCHE

L'étude des parcours de vie, notamment l'étude des trajectoires familiales et professionnelles, a pris une importance croissante dans les travaux en Sciences sociales au cours des dernières années. Ces travaux ont été réalisés à partir de collectes longitudinales sous la forme de panels et suivis démographiques ou d'enquêtes rétrospectives, voire biographiques (GRAB, 1999[13]). L'analyse biographique s'est imposée dans les années 1980 comme une des approches principales dans l'analyse longitudinale en sciences sociales et particulièrement pour l'analyse des parcours de vie, permettant notamment d'étudier les interdépendances entre des trajectoires individuelles parallèles (Courgeau D et Lelièvre E, 1986, 1989[14]). Elle se concentre sur les évènements et accorde une part importante à l'analyse des transitions. Plus tard, Billari (2001[15]), propose d'étudier les parcours de vie comme une unité d'analyse, comme un tout.

Ce travail s'intéresse aux parcours de vie d'une population particulière que sont les étudiants, notamment les parcours de formation et professionnels. Cependant ces sphères de la vie sont interdépendantes de l'évolution de la mobilité résidentielle, du passage à l'âge adulte et de l'évolution des structures familiales. C'est pourquoi, je me suis attaché à prendre en compte dans la mesure du possible ces dimensions dans l'étude des parcours étudiants. Dans la pratique, tout en prenant en considération les principes de l'analyse démographique, mes travaux ont abordé l'étude des parcours par les trajectoires types et par l'analyse des transitions. Pour une présentation plus complète des parcours de vie et notamment des typologies de trajectoires, l'ouvrage de Nicolas Robette (2011[16]) fait référence. Les méthodes de mesure des parcours utilisées dans mes travaux sont présentées au chapitre 3.7.

1.1.2 DU PARCOURS DE FORMATION «IDEAL» AU PARCOURS «ATYPIQUE »

Les universités par l'intermédiaire des structures d'observation des étudiants s'intéressent depuis longtemps au suivi des étudiants[17]. Pour cela, la notion de réussite est bien souvent associée au concept de parcours. Ainsi, les parcours vont être distingués en termes de réussite principalement en fonction de leur durée ou de leur linéarité.

---

[13] GRAB, 1999, « Biographie d'enquêtes : bilan de 14 collectes biographiques, PARIS, INED (COLL. METHODES ET SAVOIRS), 3, 340P.

14 Courgeau D ET Lelièvre E, 1986, « Nuptialité et agriculture », POPULATION, N° 2, PP 303-326

Courgeau D ET Lelièvre E, 1989, « Analyse démographique des biographies », PARIS, INED, 269 P.

15 Billari, F C. 2001. "Sequence analysis in demographic research." Canadian studies in population, 28, PP 439-458.

16 ROBETTE N, 2011, « Explorer et décrire les parcours de vie, les typologies de trajectoires », LES CLEFS POUR, CEPED, 81 P

[17] RESOSUP, 2011, « Analyse longitudinale du suivi des parcours étudiants : enjeux, méthodes et indicateurs », Les cahiers de Resosup, n° 2, 25 p.

Un parcours de formation considéré comme «idéal» sera la traduction pour l'étudiant d'un passage au niveau supérieur à chaque année n+1. Par exemple, un parcours «idéal» en licence serait d'être en Licence 1ère année en n, puis en Licence 2ème année en n+1, puis en Licence 3ème année en n+2. Une autre mesure de cette réussite du parcours est de calculer la durée d'obtention de la Licence en nombre d'années. Ainsi, l'obtention de la licence en 3 ans correspond à un parcours «idéal», à l'inverse si l'étudiant met une ou plusieurs années supplémentaires le parcours sort de «l'idéal type». C'est donc à une définition restrictive du parcours «idéal» qu'il est fait référence. En effet, la qualité du parcours est restreinte à un indicateur de durée et de linéarité, notamment dans le cadre des processus d'évaluation des formations. Si cette représentation de parcours de formation «idéal» est plutôt partagée par les parents (car renvoyant à la notion de réussite versus échec), mais pas forcément par les entreprises (car éventuellement synonyme de capacités d'ouverture, d'adaptation et/ou d'initiative). En quoi, un parcours de licence en 4 ans ne serait pas considéré comme un parcours «idéal» par l'étudiant ?

Cela renvoie à la nécessité d'une approche «relative» et non absolue du parcours «idéal».de manière générale, la prise en compte des éléments liés aux difficultés inhérentes aux parcours de formation comme des événements perturbateurs exogènes (problèmes de santé ou familiaux), la représentation que l'étudiant se fait de son parcours (choix de construction de son parcours) et la question des projets académiques est nécessaire.

1.2 La transition

1.2.1 Les differentes approches de la transition en demographie

«La transition en sciences sociales est définie comme un concept pour saisir les processus de changement et d'adaptation. La notion de transition en sciences humaines fait toujours référence au déroulement du temps et, par conséquent, au changement et même à l'évolution. Elle désigne généralement le passage d'un état à un autre qui s'accompagne d'une redéfinition des manières d'être ou de faire» (Dandurand et Hurtubise, 2008[18]).

C'est parce que ce concept fait sens dans mon travail de recherche que j'ai étudié de manière plus approfondie les temporalités liées à la transition.

Au niveau macro, la transition en démographie est d'abord liée au modèle qui décrit le passage d'une population avec un fort taux natalité et de mortalité à un taux de natalité et de mortalité faible, appelé «transition démographique». Entre ces deux états, on observe différentes phases qui verront notamment une baisse importante du taux de mortalité tandis que le taux de natalité reste élevé, suivi ensuite par une baisse du taux de natalité. Il s'agit surtout de mesurer le renouvellement d'une population par l'étude des phases de transition, c'est-à-dire le passage d'un état à un autre.

Les démographes et sociologues distinguent aussi «la deuxième transition démographique » (Lesthaeghe R et Van De Kaa D.J, 1986)[19] ou «transition familiale». Elle caractérise les

[18] Dandurand RB et Hurtubise R, 2008, présentation du numéro 9, *Enfance, Familles, Générations*, n° 9, www.efg.inrs.ca.

[19] Lesthaeghe, R., van de Kaa, D.J., 1986: "Twee Demografische Transities ?" In Lesthaeghe and vande Kaa (eds): Groei of Krimp. Book volume of "Mens en Maatschappij", Deventer (Netherlands): Van Loghum-Slaterus: 9-24.

évolutions structurelles des familles dans les pays occidentaux depuis la fin des années 1960 : une baisse généralisée de la fécondité, une transformation de la conjugalité (la baisse de la nuptialité, la hausse de la cohabitation hors mariage et l'augmentation de la divortialité) et une hausse de la fécondité hors mariage. Ces transformations touchent de manière différenciée (en termes d'intensité et de calendrier) les différents pays occidentaux. Observés d'abord dans les pays scandinaves, ces changements se sont ensuite étendus aux pays d'Europe occidentale, puis du Sud sans pour autant converger vers un modèle unique.

Plus récemment, on parle de «transition sanitaire» en lien avec le vieillissement démographique. France Meslé et Jacques Vallin (2000[20]), s'interrogent sur ce qu'ils qualifient de quatrième stade de la transition épidémiologique et sanitaire. Ils posent la question du rapport entre espérance de vie et longévité et donc des conséquences de la transition sanitaire sur les années de vie gagnées.

Au niveau individuel, sur lequel je travaille, les transitions sont aussi abordées à travers l'étude des trajectoires de vie et plus particulièrement dans les travaux traitant du passage à l'âge adulte (Billari F, 2001[21]; Sébille P., 2012[22]). La transition est liée à l'idée selon laquelle l'histoire de vie se construit suite au franchissement d'étapes successives. Ainsi, les notions de transition et de trajectoire sont souvent associées dans l'étude des parcours de vie. En effet, dans la pratique, une grande partie des travaux empiriques sur les parcours de vie en sciences sociales reposent sur des méthodes centrées sur l'analyse des transitions. Les méthodes quantitatives longitudinales développées en démographie permettent la prise en compte de ces transitions dans l'étude des parcours de vie. Ainsi, par exemple, l'analyse biographique (Courgeau D et Lelièvre E, 1989[23]), en s'intéressant aux événements de parcours de vie, modélise les probabilités de transition ou de durée. De plus, il apparaît que les transitions peuvent êtres réversibles. Ainsi, dans l'étude des trajectoires professionnelles des étudiants et de leur décohabitation, le départ de chez les parents apparaît moins comme une transition univoque que comme un processus complexe (Villeneuve-Gokalp, 1997[24]). Enfin, certaines transitions sont difficiles à définir de manière précise et appartiennent à un « temps flou » (GRAB, 2006[25]).

Lesthaeghe, R. (1995), "The Second Demographic Transition in Western Countries: An Interpretation." Dans: K. Oppenheim Mason et A-M. Jensen (Editors), Gender and Family Change in Industrialized Countries. Oxford, 1995 :Clarendon

[20] MESLE F et VALLIN J, 2000 « transition sanitaire : tendances et perspectives », médecine Sciences, vol 16, pp 1161-1171.

[21] BILLARI, F C. 2001. "The Analysis of Early Life Courses : complex descriptions of the Transition to Adulthood." Journal of Population Research 18, pp.119-142.

[22] SEBILLE P, 2012, « Le passage à l'âge adulte : approche démographique », in *transition, passage*, direction (P Cordazzo et B Fichet), Néothèque, pp 125-148.

[23] Courgeau Daniel, Lelièvre Eva, 1989 - Analyse démographique des biographies. Paris, INED, 269 p.

[24] Villeneuve-Gokalp Catherine, 1997 - « Le départ de chez les parents : définitions d'un processus complexe ». Economie et statistique, (304-305) : 149-162.

[25] GRAB, 2006 - Etats flous et trajectoires complexes : observation, modélisation, interprétation. Paris, INED (coll. Méthodes et savoirs), 5, 301 p.

1.2.2 L'ETUDE DES TRANSITIONS DANS LES PARCOURS SCOLAIRES

Les transitions dans le parcours de formation ne sont pas une nouveauté pour les étudiants. Ainsi, tout au long de leur formation dans l'enseignement primaire et secondaire, ils ont été confrontés à des transitions clairement identifiées, voire sacralisées : l'entrée au CP, l'entrée en sixième, l'entrée en seconde et le baccalauréat qu'ils ont passé avec succès, plus ou moins facilement.

L'étude de ces différentes transitions par les démographes s'inscrit dans l'analyse du passage d'un état à un autre. C'est dans cette logique propre à la démographie que l'étude des transitions s'inscrit dans nos recherches. Ainsi, nous pouvons distinguer trois temps particuliers de transitions dans l'étude des parcours étudiants vers l'insertion professionnelle : la transition lycée/enseignement supérieur, la transition licence/master et la sortie de l'enseignement supérieur.

Le passage du statut de lycéen à celui d'étudiant est un premier moment clé dans les parcours étudiants. Ainsi, pour près de la moitié des néo-étudiants cela les conduira à un parcours étudiant bref (moins de 3 ans) et se terminant sur un échec (aucun diplôme) et une insertion souvent sans lien avec les études supérieures poursuivies. Pour d'autres en revanche ce sera le début d'un parcours plus ou moins «linéaire» qui les conduira plus ou moins rapidement vers l'insertion professionnelle. Ce moment clé est devenu un enjeu majeur d'un point de vue éducatif et politique. Ainsi, un dispositif rendu obligatoire, l'Aide à l'orientation Post Bac (APB) a été mis en place par l'Education nationale et fait l'objet régulier d'évaluations. Je me suis donc intéressé à la transition du lycée à l'enseignement supérieur par rapport au processus d'orientation et à la réussite des parcours en termes d'intensité et de calendrier du phénomène. Ces travaux ont fait l'objet d'exploitations d'enquêtes nationales (Cordazzo Ph. 2011[26]) ou locales (Monicolle C, Aubert V, Diallo T et Cordazzo Ph, 2011[27]).

Un deuxième moment clé dans les parcours étudiants est l'orientation après l'obtention d'une Licence. La grande majorité des diplômés de licence générale poursuivent des études. Selon une note d'information du Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche (MESR) (Favre E et Frydel Y, 2007)[28], deux tiers des diplômés de licence générale en 2005, poursuivent en Master, 12 % en IUFM et près de 3 % suivent une autre licence. Les études localisées des observatoires des étudiants plus récentes montrent une tendance à l'augmentation de la proportion des diplômés de licence à poursuivre des études. Avec la «*mastérisation*» de la formation des professeurs des écoles, on peut raisonnablement estimer à plus de 80 % la proportion de titulaires de licence qui poursuit en Master.

---

[26] Cordazzo P, 2011, «Choix d'orientation, quelles réalités ?», in Les mondes étudiants, la documentation française, pp 93-104.

[27] Monicolle C, Aubert V, Tidiane Diallo C, Cordazzo PH ; Dossier de l'Observatoire n°10 - Mars 2011 - L'entrée en 1ère année d'université : choix, motivations et projets des bacheliers 2009.

[28] FAVRE E et FRYDEL Y, 2007, " Deux titulaires d'une Licence sur trois poursuivent en Master », note d'information, n° 07-30, juin, DEPP – MENSR, 4 pages.

1.2.3 L'ETUDE DES RUPTURES DANS LES PERIODES DE TRANSITION

Une des spécificités de mes travaux est d'aborder l'analyse des parcours de formation et d'insertion des étudiants par le prisme des transitions : parce que les parcours étudiants ne sont pas aussi linéaires qu'on voudrait bien le croire, parce que finalement ceux-ci sont organisés autour de périodes de transitions, parce qu'elles peuvent être perturbées et se situer entre rupture, adaptation, transformation ou continuité. Ainsi, le passage n'est pas assuré, ni garanti et ce sont ces perturbations à l'entrée et à la sortie de l'enseignement supérieur que j'ai choisi d'étudier. La difficulté de l'analyse de ces périodes de transition souligne la complexité de la prise en compte du temps en démographie (Samuel O, 2008[29]). Les travaux issus du Groupe de réflexion sur l'analyse biographique (Antoine P et Lelièvre E, 2006[30]) s'intéressent plus particulièrement à ces périodes de transitions difficilement identifiables et mesurables appelées aussi « temps flou » ou « états flous ».

Le parti pris est de décrire et d'analyser ces transitions lorsqu'elles sont «perturbées» (pris ici au sens de l'analyse démographique, en ce sens qu'un événement introduit une rupture dans le processus de renouvellement) et conduisent à une rupture. Pour cela, le matériau utilisé est celui de systèmes d'observation menés à un échelon local (bénéficiaires du RMI diplômés de l'enseignement supérieur en Gironde), ou d'enquêtes nationales (Conditions de Vie et d'Etudes 2010 de l'OVE national, Génération 2001 du Cereq).

1.3 LA VULNERABILITE

1.3.1 VULNERABILITE ET POPULATIONS VULNERABLES

La vulnérabilité est une notion qui a connu un développement récent, malgré ou grâce, au fait qu'elle renvoie à des définitions multiples. C'est une notion d'autant plus complexe qu'elle est relative, multidimensionnelle, cumulative et s'inscrit dans la durée. Elle renvoie à la notion de risque et aux populations qui y sont associées. Ainsi, partant de ce principe d'analyse, Serge Paugam[31], dès 1994, aborde la mesure de la pauvreté en étudiant les populations à risque en amont, c'est-à-dire celles engagées dans un processus de vulnérabilité sociale. Cette approche par les populations à risque lui permet de raisonner en termes de trajectoires et de mesurer les processus faisant passer un individu d'une catégorie à l'autre. Il en conclut comme Robert Castel[32] à une vulnérabilité de masse, conséquence d'une potentialité de passage d'un groupe à l'autre de plus en plus élevée.

C'est bien cette approche dynamique de la vulnérabilité que mes travaux sur les populations bénéficiaires de minimas sociaux et sur les étudiants essaient de privilégier ; c'est-à-dire la mesure de l'impact de la vulnérabilité sur les parcours de formation et d'insertion des populations. Cependant, c'est bien à la mesure de certains aspects de la vulnérabilité que mes travaux se consacrent et plus particulièrement la précarité du point de vue du travail.

---

[29] Samuel O, 2008 « Les démographes et le temps », Temporalités [En ligne], 8 | 2008. URL : http://temporalites.revues.org/113

[30] Antoine P., Lelièvre E., 2006. États flous et trajectoires complexes. Observation, modélisation, interprétation, coll. Méthodes et savoirs, Paris, Ined/Ceped..

[31] Paugam S, 1994, *Précarité et risque d'exclusion en France (avec Jean-Paul Zoyem et Jean-Michel Charbonnel), Paris, La Documentation Française, coll. « Documents du CERC », n°109, 4ème trimestre 1993.*

[32] Castel R, 1995, *Les métamorphoses de la question sociale* : *une chronique du salariat,* Editions Fayard, coll. Espace du politique, 488 p.

1.3.2 POPULATIONS PRECAIRES ET TRAJECTOIRES DE VULNERABILITE

Dans le cadre de mes études, je me suis intéressé aux populations bénéficiaires de l'aide sociale, c'est-à-dire aux populations qui ont connu un processus de «vulnérabilisation» conduisant à la précarité de conditions de vie. Pour cela, j'ai privilégié une approche longitudinale du phénomène, notamment grâce au suivi de cohorte. Ainsi le suivi sur six ans de plus de 9 500 bénéficiaires du Revenu Minimum d'Insertion (RMI) (Cordazzo Ph. 1999)[33] et de leurs familles entrées dans le dispositif en Gironde en 1989 a permis de mettre en évidence l'intérêt de la décomposition de la population en sous-groupes les plus homogènes possible ; c'est-à-dire la prise en compte du parcours antérieur et d'un éventuel processus de vulnérabilité (Cordazzo Ph, 2003 et 2005)[34].

L'étude longitudinale des populations précaires permet d'identifier les événements susceptibles de favoriser la vulnérabilité. Ainsi, les changements législatifs sur les droits au chômage en 2003-2004 (en moyenne 40 000 entrants supplémentaires par an) en France, ont entrainé une frange de la population dans un processus de vulnérabilité accru (Cordazzo Ph, 2005)[35] Cela a joué en faveur de l'accroissement de la part de la population au RMI. De plus, malgré l'annulation de la modification législative sur le droit au chômage (trop tardive), plus du tiers de cette population entrainé dans cette trajectoire de vulnérabilité s'est retrouvé en situation de précarité, étape avant le basculement possible dans la grande pauvreté.

L'étude des populations vulnérables en fonction des temporalités et des éventuelles successions de périodes de précarité est une approche complémentaire aux précédentes. Elle permet notamment de répondre à la question suivante : «Combien de temps passe-t-on dans une vie en étant vulnérable ou avec le sentiment de précarité ?». En plus de la mesure du temps passé en précarité (Cordazzo Ph, 2008)[36], l'étude du lien entre les structures familiales et les parcours de vulnérabilité (Cordazzo Ph, 2010)[37] permet de comprendre l'impact de ces différentes situations sur les temporalités.

1.3.3 LES FORMES DE VULNERABILITE DE LA POPULATION ETUDIANTE

L'étude des parcours étudiants m'a amené à prendre en compte différentes formes de vulnérabilités liées à des caractéristiques individuelles (Handicap), aux conditions de vie et au passage par les dispositifs d'aide sociale.

---

[33] CORDAZZO P, 1999, "LE RMI FAVORISE-T-IL L'INSERTION ? LE DESTIN DES PREMIERS BENEFICIAIRES EN GIRONDE" (EN MAJUSCULES ?, ESPACE, POPULATIONS, SOCIETES, N° 3, PP 475-481

[34] CORDAZZO P, 2003, "Les bénéficiaires du RMI : évolution et renouvellement des effectifs (1989-2002)", Recherches et Prévisions, CNAF, N° 74, décembre, pages 71-79

Cordazzo P, 2005," Minimum Income Allocation System (RMI) : a longitudinal view", Evaluation Review, Vol. 29, N°. 5, pp 407-424

[35] CORDAZZO P, 2005, "Les bénéficiaires du RMI", in la population de la France : Evolutions démographiques depuis 1946, (sous la direction de Bergouignan C, Blayo C et...), CUDEP, Tome II, pp 793-808

[36] CORDAZZO P, 2008, « Le temps passé au RMI », Colloque : Les formes contemporaines de la vulnérabilité, IEDUB, Bordeaux, 17 novembre 2008

[37] CORDAZZO P, 2010, « les liens entre structures familiales et précarité », in Portraits de familles, INED, Collection Grandes enquêtes, pp.169-192

La population des personnes à Besoins Educatifs Particuliers (BEP) ou handicapée est de par sa définition une population vulnérable. L'étude de ces étudiants, de leur parcours de formation et de leur insertion professionnelle revêt un intérêt particulier. Il s'agit de questionner en quoi leur vulnérabilité impacte leur parcours de formation et leur insertion professionnelle, c'est-à-dire s'interroger sur l'impact des politiques et des pratiques sociales sur le devenir de cette population. L'état de ma réflexion sur le sujet repose sur la contribution à un rapport de recherche pour l'OCDE[38], à la partie française[39] sur des analyses spécifiques[40].

Le parcours de formation des étudiants peut être fragilisé par leurs conditions de vie. Ces vulnérabilités liées à leurs ressources financières, au salariat, aux conditions de logement, à la santé, à la solidarité familiale, sont autant d'éléments pouvant se cumuler et interagir sur le devenir des étudiants. Depuis longtemps déjà, les différentes structures d'observation des publics étudiants (observatoire national de la vie étudiante, ou observatoires régionaux ou d'établissement) se sont attachées à essayer de comprendre l'impact des conditions de vie sur les études. Cette vulnérabilité accrue des étudiants, du fait de la crise, fait l'objet d'alertes de la part des différents acteurs (étudiants, observatoires, établissements du supérieur, médecine préventive, etc.…). Elle est relayée par différents médias présentant des exemples plus ou moins représentatifs des formes de vulnérabilités étudiantes (cohabitation à dix ou plus, passage par la rue, prostitution, sous-alimentation, etc.). Les travaux qui traitent de ce sujet dans cet ouvrage reposent sur l'exploitation de l'enquête Conditions de Vie 2010 (Cordazzo Ph, Tenret E, 2011)[41] et la participation à des enquêtes locales[42].

Si le diplôme reste la première protection contre le chômage, *l'insertion professionnelle des sortants de l'enseignement supérieur* n'est pas toujours évidente. Celle-ci peut s'avérer être un parcours sinueux, composé d'une succession de contrats précaires (faible durée et/ou faible rémunération) entrecoupé de périodes de chômage. Parfois, elle conduit même les sortants de l'enseignement supérieur au passage par les dispositifs d'aide sociale (RMI, RSA). Cette situation n'est pas nécessairement transitoire conduisant parfois au bout du processus de vulnérabilité à la pauvreté. L'originalité, me semble-t-il, des travaux que j'ai pu mener sur le sujet, repose sur une analyse de cette problématique par une double entrée, celle des données du travail social et celle des données issues des enquêtes auprès de la population étudiante. Ces travaux explorent cette relation *a priori* contradictoire entre aide sociale (RMI) et

[38] EBERSOLD S (direction), 2012, « Les transitions vers l'enseignement supérieur et l'emploi pour les jeunes handicapés », OCDE, 186p.

[39] RICK O, Ebersold S, 2011, « Lycéens et après ? Les parcours vers l'enseignement supérieur et l'emploi » INSHEA, 263p.

[40] CORDAZZO P, RICK O, EBERSOLD S, 2012, « La mesure de l'impact des politiques et pratiques sociales sur le devenir des jeunes adultes à besoins éducatifs particuliers : la comparabilité en questions» in Démographie et politiques sociales, colloque international de l'AIDELF, Ouagadougou.

[41] CORDAZZO P, TENRET E, 2011, « L'économie étudiante », *in* Les mondes étudiants, la Documentation française, pp 217-225.

[42] Je fais ici référence à toutes les enquêtes menées par l'AFGES en partenariat avec l'Institut de Démographie de l'Université de Strasbourg (IDUS) depuis 2008. Ces enquêtes auprès de 1300 à 3000 étudiants chaque année explorent les problématiques liées aux conditions de vie des étudiants.

diplômés de l'enseignement supérieur (Cordazzo Ph, 2009)[43], mais aussi au regard d'une forme de déclassement statutaire (Cordazzo Ph, Sembel N, 2012)[44].

1.4 L'INSERTION PROFESSIONNELLE

1.4.1 ENJEUX POLITIQUES

Actuellement 18 % des jeunes sortent du système scolaire sans diplôme[45] et sont alors confrontés à de grandes difficultés d'insertion professionnelle. Cette situation contribue notamment à une plus faible autonomie de ces publics qui trois ans après leur sortie résident pour la majorité d'entre eux encore chez leurs parents (83 % des hommes et 60 % des femmes). Pour les titulaires d'un baccalauréat ayant entrepris des études supérieures, la part des sortants sans diplôme du supérieur est d'environ un cinquième (près de 63 000 personnes)[46]. Dans le même temps, certains diplômés rencontrent des difficultés dans leur recherche d'emploi. Comme pour les conditions de vie, cette situation est jugée préoccupante par la société et plus particulièrement les étudiants et leurs familles.

La classe politique consciente des enjeux s'est mobilisée sur le sujet. Cela s'est traduit par la constitution de commissions, la production de différents rapports (Lunel P 2006, Hetzel P 2007[47]) et de texte de loi (Loi LRU). La philosophie de ces différents textes et rapports est la responsabilisation des formations et plus généralement des universités dans l'insertion professionnelle des diplômés. La mise en place de dispositifs comme «réussir en licence» doit permettre de réduire le nombre de sortants de l'enseignement supérieur sans diplôme et donc favoriser l'insertion professionnelle. Ce choix s'appuie sur deux constatations : le diplôme est la première protection contre le chômage et l'insertion professionnelle des sortants sans diplôme est insatisfaisante. Une autre voie est le développement et l'accentuation récente des formations en apprentissage dans l'enseignement supérieur.

1.4.2 DIVERSITE DES APPROCHES

La diversité des approches de l'insertion professionnelle est liée aux sciences qui l'étudient. En présentant, sans être exhaustif, les résultats principaux des approches sociologiques et

---

[43] CORDAZZO P, 2009, " Les diplômés de l'enseignement supérieur bénéficiaires du Revenu Minimum d'insertion (R.M.I) : Contribution à l'analyse d'une relation a priori contradictoire", *in* "l'insertion professionnelle des étudiants", Journée d'études, Bordeaux, juin.

[44] CORDAZZO P et SEMBEL N, « Du Master à l'aide sociale : déclassement immédiat, « piège statutaire », nouvelles trajectoires de précarisation », L'orientation scolaire et professionnelle, 41/1 | 2012. URL : http ://osp.revues.org/index3703.html

[45] Cereq, 2012, « Quand l'école est finie : premiers pas dans la vie active d'une génération : enquête 2010 », 66p.

[46] Ces résultats sont issus de l'exploitation par l'INSEE, pour le MENSR, de l'enquête emploi en continu 2010. Cette enquête a notamment l'avantage de pondérer les effets promotions en travaillant sur 3 cohortes (2007, 2008 et 2009).

[47] HETZEL P, 2006, Université et emploi : améliorer l'insertion professionnelle des diplômés de l'enseignement supérieur, Rapport, Documentation française, Paris, 112 p. LUNEL P, 2007, Schéma national de l'orientation et de l'insertion professionnelle – pour un nouveau pacte avec la jeunesse, Rapport, Documentation française, Paris, 115 p

économiques, cela permettra de délimiter mon approche et mes conventions d'analyse en tant que démographe.

C'est au cours des années 1960 et 1970, que l'on s'est intéressé de façon plus spécifique à la construction des parcours de formation. On a ainsi mesuré le nombre et le flux des élèves et des étudiants à l'intérieur du système éducatif, leur choix d'orientation vers les filières de formation générale ou professionnelle, les retards scolaires, l'obtention ou pas d'un diplôme, le type de diplôme obtenu et leur sortie du système. Ce type d'études importantes pour comprendre l'évolution du système éducatif et de manière à quantifier les parcours de formation perdure grâce notamment au travail effectué dans les observatoires de l'enseignement supérieur, regroupés en réseau (RESOSUP).

Approche sociologique

Sur le plan de la recherche, deux courants de pensée vont se succéder et apporter une approche diversifiée du lien entre système éducatif et insertion professionnelle. Ainsi, tout d'abord les travaux en lien avec les théories fonctionnalistes vont présenter le système éducatif comme un moyen rationnel de sélection et de promotion des individus les plus talentueux (Clark 1962[48]). A la fin des années 1960 et au cours des années 1970, ces travaux vont faire place aux théories de la reproduction (Bourdieu & Passeron 1970[49], Baudelot & Establet 1971[50]). Celles-ci moins «optimistes» que les théories fonctionnalistes, montrent que la sélection au sein du système éducatif, ne dépend pas que du talent, mais aussi des rapports de classe. Trottier C, 2001[51], synthétise bien les éléments à retenir de ces travaux en ce sens «*Un ensemble de processus complexes associés aux conditions socioéconomiques des familles, à la sélection des savoirs véhiculés par le système éducatif et aux pratiques des acteurs en présence sont à l'origine de l'exclusion hâtive du système d'une proportion élevée des élèves d'origine modeste et de la surreprésentation des élèves des milieux favorisés dans l'enseignement supérieur*».

Par la suite, avec la montée du chômage en France dans les années 1970-1980, les analyses de l'insertion professionnelle et du lien avec le système éducatif vont évoluer. Ainsi, l'analyse de la transition entre le parcours de formation et le du marché du travail c'est-à-dire du processus d'insertion professionnelle va être privilégiée tout d'abord au regard des politiques sociales mises en place pour favoriser l'insertion professionnelle des jeunes. C'est avec la publication du rapport sur «l'insertion professionnelle et sociale des jeunes» dirigé par Schwartz Bernard (1981[52]), qu'une politique d'insertion de plus grande envergure a été mise en place par le gouvernement de gauche en 1981. Suivant les préconisations de l'auteur du rapport, cette politique, centrée au début sur les jeunes en difficulté, intègre, d'une part, des mesures qui relèvent des Politiques de l'emploi (formation qualifiante, puis ultérieurement contrats d'insertion professionnelle en entreprise, etc.), et d'autre part, des mesures d'action sociale au

[48] Clark B.R, 1962, « Educating : The Expert Society », San Francisco, Chandler.

[49] Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron, La reproduction : Éléments d'une théorie du système d'enseignement, Les Éditions de Minuit, coll. « Le sens commun », 1970, 284 p.

[50] BAUDELOT (Christian), ESTABLET (Roger). — L'école capitaliste en France. — Paris, François Maspero, 1971. — 24 cm, 340 p

[51] Trottier, C. (2001), « La sociologie de l'éducation et l'insertion professionnelle des jeunes », Education et Sociétés 7, 1 : 5-22.

[52] Schwartz Bernard, L'Insertion des jeunes en difficulté (rapport au Premier ministre), Paris, La Documentation française, 1981

sens le plus large (social, logement, culture). Simon Wuhl(1998 et 2002)[53] propose, afin de faciliter l'analyse et l'évaluation de ces politiques, de les regrouper en trois pôles de mesures d'insertion (éducative, parapublique et économique).

Dans les années 1990, différents travaux se sont intéressés à l'étude des processus de transition. L'approche par les trajectoires, axée sur le processus, tout en faisant le lien avec la formation, renvoie aux concepts de transition, d'identité sociale et professionnelle ou de socialisation professionnelle (Dubar, 1991[54]). Elle fait le lien entre projets de formation et insertion. Ainsi, elle fait référence au processus d'orientation. On situe alors l'insertion professionnelle dans un projet de vie de l'individu qui impacte aussi des variables liées à la famille. Dans cette optique, à partir d'une sociologie de la jeunesse, Olivier Galland (1991[55]), mesure l'entrée dans la vie adulte par rapport à d'autres étapes ? que sont le départ de la famille, la mise en union et la parentalité. Mais, c'est aussi sur l'aspect multidimensionnel de l'insertion et sur le caractère organisé de la transition professionnelle que sont axés différents travaux (Rose, 1998[56]).

Enfin, en dehors de ces deux courants de pensée, avec une approche sociologique et démographique du phénomène, les travaux d'Alain Girard font référence. En effet, il a observé l'influence déterminante des origines sociales et démographiques sur le comportement et les attitudes, en particulier dans le champ de l'éducation (la Réussite sociale en France, 1961[57]) et de l'étude de l'insertion des jeunes[58].

Approche économique

Les fondements théoriques de l'analyse de la relation formation emploi par les économistes sont inspirés de la théorie néoclassique. Cela a permis de produire différentes théories explicatives du marché du travail des jeunes. C'est la période de transition entre le système éducatif et le marché du travail qui a été la plus étudiée.

Ces travaux renvoient à trois grandes théories du marché du travail. La première est celle du «capital humain» de Becker G(1964[59]). Dans cette théorie, le revenu est le résultat du rendement du capital en aptitudes professionnelles. Celles-ci peuvent être notamment acquises par la formation. On notera que dans une relecture de cette théorie par prénom Eicher J.C (1979[60]), il faut ajouter d'autres variables (âge, sexe, territoire, durée du travail …) pour que la formation explique le niveau de revenu.

---

[53] Simon Wuhl, L'égalité. Nouveaux débats, PUF, 2002, pp. 169-176 ; Simon Wuhl, Insertion : Les politiques en crise, PUF, 1998, pp. 239-271.

[54] Claude Dubar, La socialisation, construction des identités sociales et professionnelles, Paris, Armand Colin, 1991, 278 p.

[55] Olivier Galland, 1991, Sociologie de la jeunesse. L'entrée dans la vie, Paris, Armand Colin, collection U, série «Sociologie» (réédition 1997, 2001, 2007).

[56] ROSE, J. (1998). Les jeunes face à l'emploi. Paris : Desclée de Brouwer.

[57] Girard Alain, La réussite sociale en France. Ses caractères, ses lois, ses effets. In: Revue française de sociologie. 1962, 3-1. pp. 72-74.

[58] La dessus, voir le texte de José Rose : Rose J., 1995, « De quelques usages du nombre en sociologie. Autour des travaux d'Alain Girard, de la formation et de l'insertion des jeunes », Comment peut-on être socio anthropologue : Autour d'Alain Girard, Collection UTINAM, l'Harmattan.

[59], Gary Becker (1964), Human Capital, University of Chicago Press, 412 p, (réédition 1993).

[60] Jean-Claude Eicher, Louis Lévy-Garboua et al (1979)., Économique de l'éducation, Paris, Économica, 378 p.

La deuxième théorie est celle du «filtre» (Spence, 1973[61]) qui postule que le niveau de formation joue le rôle d'un filtre qui permet d'identifier les individus les plus productifs. Il s'agit de prendre en compte l'hétérogénéité de la population au départ. Les travaux de Lemistre P (2000[62]), à propos de cette théorie, montrent que tous les individus ne sont pas en mesure d'atteindre les mêmes niveaux d'éducation et qu'elle rend imparfaitement compte de la logique d'affectation de la population active du fait de son hétérogénéité.

La troisième théorie est celle de la recherche d'emploi (*Job search*). Elle est basée sur une situation de manque d'information sur les offres d'emploi. Elle va chercher à étudier les flux et les durées de chômage et la durée de la recherche d'emploi. La recherche d'emploi est alors considérée comme une démarche volontaire.

1.4.3 POUR UNE APPROCHE MULTIDIMENSIONNELLE

Il ressort de ces différents travaux l'importance d'avoir une approche multidimensionnelle de l'insertion professionnelle. Je me situe dans une approche en lien avec les travaux axés sur les parcours de transition, plus particulièrement par rapport à l'aspect multidimensionnel de l'insertion. En effet, comme dit auparavant, on ne peut réduire l'insertion professionnelle à sa «manifestation» la plus directe que serait l'emploi.

Ainsi, dans le cadre de mes travaux, je préconise de prendre en compte, trois dimensions (Cordazzo Ph, 2009[63]). La première est celle du parcours professionnel. Elle concerne l'emploi au sens large (taux d'emploi, type d'emploi, durée d'accès au 1er emploi, niveau de mobilité de l'étudiant) et l'environnement économique (taux de chômage général). La deuxième est celle de la formation. Elle s'intéresse au contenu de la formation en termes d'accompagnement à l'insertion professionnelle (présence de stages, durée des stages, participation de professionnels). La troisième dimension concerne la satisfaction de l'étudiant. Elle s'intéresse à son niveau de satisfaction par rapport aux deux dimensions précédentes : parcours professionnel et accompagnement à l'insertion professionnelle dans son parcours de formation. Ce type de mesure à volonté comparative (visée comparatiste ?) pose deux problèmes majeurs que sont les effets de structure et la pertinence d'un indicateur synthétique. Ces deux points seront développés dans le chapitre sur la mesure du phénomène. Cette approche multidimensionnelle se doit d'être complétée par une analyse des caractéristiques sociodémographiques des étudiants. Il s'agit de mesurer les différences non seulement en fonction de caractéristiques telles que le sexe et la situation familiale, mais aussi en termes de capital social et culturel[64].

---

[61] Spence M.A. (1973), "Job Market Signaling", Quarterly Journal of Economics, Vol. 87, Issue 3, pp. 355-379.

[62] Lemistre, P., Ourtau, M. et Cahuzac, E. (2000). "Equité versus efficacité des politiques d'éducation : le cas du CAP", In Efficacité versus équité en économie sociale. Alcouffe, A., Fourcade, B., Plassard, J.-M. et Tahar, G. Eds., Paris, L'Harmattan, pp. 13-24.

[63] CORDAZZO P, 2009, "Un indice d'insertion professionnelle relative pour une approche comparative des formations de l'enseignement supérieur » 2 types de « Congrès mondial de la population, IUSSP, Marrakech, 27 septembre au 2 octobre 2009

[64] CORDAZZO P et JAOUL-GRAMMARE M, 2010, « Analyse multidimensionnelle de l'insertion professionnelle des étudiants de bac+5 : approche par les parcours de formation et le capital social », BETA Working Papers n° 2010-20

CHAPITRE 2 – SOURCES ET COLLECTE DES DONNEES

Ce chapitre présente les différentes sources de données utilisées dans mes travaux sur les parcours étudiants et les contraintes liées à la collecte des données. Les différents types de sources de données (administratives, enquêtes locales et enquêtes nationales) sont présentés. Ainsi que l'utilisation qui a été faîte selon que la collecte des données a été conçue ou pas pour la recherche.

2.1 LES FICHIERS ADMINISTRATIFS ET BASES DE DONNEES

2.1.1 LES CONTRAINTES POSEES PAR LES FICHIERS ADMINISTRATIFS

Les bases de données administratives représentent une source de données importantes des études sur les parcours des étudiants dans l'enseignement supérieur. Comme toutes les bases de données qui répondent à des contraintes de gestion, leur utilisation à des fins d'analyse quantitative peut être rendue difficile. Les problèmes sont amplifiés quand le chercheur veut dépasser la mesure transversale du phénomène et souhaite réaliser un suivi longitudinal ou une analyse des parcours. Il est alors difficile de maintenir les deux conditions nécessaires à la mise en place d'un suivi de population, à savoir l'exhaustivité et la systématicité.

La mise en commun de quatre expériences de recherche sur la mise en place d'un suivi de sous population à l'échelon local à partir de fichiers administratifs[65] m'a permis de consolider ma réflexion sur le sujet. Il ressort de ce travail collectif plusieurs enseignements. Le premier est qu'il faut distinguer deux types d'utilisation des données collectées : *intégré* ou *dérivée*.

Dans le cas des fichiers administratifs, il est rare de se trouver dans la situation d'une collecte permettant une utilisation *intégrée* des données. Cela supposerait que les supports de collecte soient spécialement conçus pour la mise en place d'un suivi de population. Dans ce cas, la réflexion se situe alors en amont de la collecte *intégrée* qui est alors considérée comme un moyen. Le cheminement est alors le suivant :

- Construction des indicateurs nécessaires pour répondre à la problématique
- Mise en évidence des conditions pour que les indicateurs soient calculés sans biais
- Conception du modèle de collecte en fonction des constatations mises en évidence lors des deux premières étapes.

Dans le prolongement de mes travaux sur le suivi longitudinal de la population des bénéficiaires du RMI[66], j'ai eu l'occasion de mettre en place une collecte *intégrée* pour le département de la Gironde[67]. Celle-ci a permis de suivre les parcours d'insertion (social et professionnelle) des bénéficiaires du RMI tout en répondant aux besoins de gestion et aux contraintes de l'analyse démographique.

---

[65] BOUCHUT F, Breton D, CORDAZZO P, CORNUAU F, 2007, « Fichiers administratifs et suivi de sous-population à l'échelon local », Actes du XIe Colloque National de Démographie, Strasbourg, CUDEP, pp 181-196

[66] CORDAZZO P, 1999, "Le RMI favorise-t-il l'insertion ? Le destin des premiers bénéficiaires en Gironde", *Espace, Populations, sociétés*, n°3, pp 475-481.

[67] CORDAZZO P, 2008, "Amélioration et création d'outils de collecte en vue d'une analyse longitudinale exhaustive : l'exemple du RMI", in "Collecte des données et connaissance des populations", Actes du XIIe Colloque National de Démographie, Amiens, CUDEP, pp 147-156.

En revanche, si la collecte conduit à une utilisation *dérivée*, les données disponibles sont issues d'une collecte préalablement construite et répondant à une logique différente de celle attendue. Les indicateurs construits sont des indicateurs par défaut, la réflexion se situe alors en aval de la collecte. Elle est dans ce cas une contrainte, une source de biais à considérer au moment de l'analyse. Le cheminement est le suivant :

- Analyse du mode de collecte et de sa motivation
- Mise en place d'indicateurs calculés par défaut
- Discussion des limites et des modes d'interprétation des indicateurs compte tenu des biais liés à la nature de la collecte

Dans l'objectif d'améliorer la collecte dérivée, il est possible de concevoir des méthodes (Annuaire statistique ou Registre) pour pallier l'imperfection des données[68], cela à des fins de compréhension et d'aide à la gestion locale d'un dispositif concernant des populations[69].

Le deuxième enseignement concerne les différents problèmes que posent les sources administratives pour la mise en place d'un suivi de population. Ils concernent quatre champs différents que sont les problèmes de couverture, les problèmes de définitions, l'analyse des flux et la logique de gestion.

Les problèmes de couverture ou d'exhaustivité sur une population ciblée, sont de deux ordres. Le premier est lié au non-enregistrement d'une partie de la population dans les fichiers et donc à une connaissance non exhaustive de la population étudiée. Le deuxième problème concerne les entrées dans la population couverte d'un individu qui était dans une population non couverte. C'est notamment le cas pour le suivi de population à un échelon local quand les individus changent de territoire ou quand les individus changent de statut. Dans ce cas, l'individu ne remplit pas le critère d'homogénéité lié à la durée écoulée depuis l'événement immédiatement antérieur. On peut alors le considérer comme un événement perturbateur de la cohorte «étudiée». Pour l'étude de la population étudiante, ce problème se pose pour la population inscrite dans le secteur de l'enseignement supérieur privé qui n'est pas sous contrat avec le Ministère de l'Education nationale. Cela concerne tout d'abord les primo-entrants dans l'enseignement supérieur issu des établissements privés du secondaire non sous contrat avec le ministère, mais aussi les étudiants qui font une partie ou toute leur scolarité dans l'enseignements supérieur privé hors contrat. Quand les étudiants intègrent le cursus de l'enseignement supérieur après être passés par le privé, cela agit comme l'équivalent d'événements perturbateurs entrants. De même quand les étudiants quittent l'enseignement supérieur public pour le privé hors contrat, ils sortent du champ d'observation. Cela pose alors des problèmes de mesure du phénomène différents.

Les problèmes de définition sont alors de deux ordres principalement. Il y a tout d'abord les problèmes liés à une modification de la nomenclature considérant la population étudiée. En ce qui concerne la population étudiée, le passage au système LMD a profondément modifié le comportement des étudiants en termes de durée des études (le niveau L n'étant diplômant qu'à partir de la troisième année, il n'y a plus de diplôme à bac +2 comme le DEUG), de même avec la *mastérisation* de l'IUFM. Cela pose des problèmes d'homogénéité lors de la comparaison des cohortes. Nous avons aussi des problèmes liés à la variation des indicateurs

[68] CORDAZZO P, 2008, "Amélioration et création d'outils de collecte en vue d'une analyse longitudinale exhaustive : l'exemple du RMI", in "Collecte des données et connaissance des populations", Actes du XII Colloque National de Démographie, Amiens, CUDEP, pp 147-156.

[69] CORDAZZO P, 2007, "Le démographe au service de la gestion locale du RMI", in "les populations locales", Actes du XI Colloque National de Démographie, Strasbourg, CUDEP, pp 363-372

ne permettant pas la comparaison de la population étudiée avec d'autres populations. Un des problèmes récurrents est le mélange, en ce qui concerne la situation de familiale des individus, de la situation de fait (isolé, couple) avec la situation de droit (célibataire, marié/pacsé(e), divorcé(e) ou veuf (ve).

L'analyse des flux peut poser des problèmes liés à l'entrée, aux sorties et aux migrations. Ce point a déjà été discuté au début de cette partie. L'entrée est fréquemment enregistrée à la date du traitement et non à la date réelle. Il importe que la différence en termes de durée écoulée entre ces deux événements soit la plus courte possible. Il arrive parfois également que la date d'entrée ne soit pas codifiée. L'analyse des sorties pose aussi un certain nombre de problèmes, car elle n'est pas fréquemment enregistrée, ou sans indication de date et plus souvent sans indication de modalité. Pour les étudiants ayant terminé un cursus, nous pouvons nous référer à la date d'obtention du dernier diplôme. C'est plus problématique pour les étudiants qui abandonnent en cours d'année. Dans le cas où les modalités sont confondues, le chercheur est alors dans l'obligation de calculer des indices nets et non des indices bruts.

La logique de gestion peut créer des problèmes liés à l'organisation informatique, à l'identifiant et à l'écrasement des fichiers. L'accès au fichier est souvent individuel et cela ne permet pas de requête. Cela oblige souvent le chercheur à extraire les données (ou de dépendre d'autres personnes pour cette extraction) avant de les traiter. Cependant, dans la plupart des cas, chaque individu dispose d'un identifiant permettant de le suivre. Mais celui-ci est parfois peu fiable à cause de problèmes liés à la saisie ou à la coordination au moment de l'immatriculation, mais aussi parce que l'individu peut se voir attribuer un identifiant différent à chaque nouvelle entrée. Pour la population étudiante, une première difficulté résulte de la fiabilité de l'identifiant (l'identifiant national étudiant étant parfois erroné) dans le suivi du secondaire au supérieur. Cela suppose la mise en place de conventions spécifiques et l'approbation de la Commission Nationale Informatique et Liberté (CNIL). Ensuite, plusieurs (ré)-entrées dans l'enseignement supérieur peuvent faire l'objet d'une perte de l'identifiant (réattribution, pas d'historique de l'ancien identifiant, passage du privé au public).

2.1.2 LES BASES LOCALES DES SCOLARITES ET ETABLISSEMENTS

Chaque établissement de l'enseignement supérieur dispose d'une base locale de scolarité (principalement la base *Apogée* pour les universités[70]). Cette base de gestion a été modifiée au

[70] Source AMUE et Wikipédia : Apogée (pour « Application pour l'organisation et la gestion des enseignements et des étudiants ») est un progiciel de gestion intégrée (PGI) développé par l'Agence de mutualisation des universités et des établissements (AMUE) depuis 19951. Il est destiné à la gestion des inscriptions et des dossiers des étudiants dans les universités françaises. Depuis 2011, des travaux sont engagés par l'AMUE pour remplacer Apogée par un nouveau « système d'information Formation et Vie de l'étudiant »2 à moyen terme, mais l'AMUE n'est guère optimiste puisqu'elle prévoit la diminution du nombre d'universités clientes d'ici à 2015 (qui chuterait de 20 % et passerait, selon ses propres prévisions, de 92 en 2011 à 80 en 2015). Le logiciel est conçu pour la gestion des inscriptions administratives (frais d'inscription, sécurité sociale), inscriptions pédagogiques (rattachement à un diplôme, une année, à un ensemble de modules), des examens (planning, relevé de notes), pour l'aide aux jurys de semestre et d'année (aide à la délibération) et à la production des diplômes (procès-verbaux, annexe au diplôme, etc.). Il équipe près de 90 établissements d'enseignement supérieur, ce qui représente environ 1,5 à 2 millions de dossiers d'étudiants gérés.
Inscription administrative. - Création automatique des formulaires d'inscription remplis par les étudiants lors de leurs réinscriptions via Internet. Dossier "Étudiant. - Données administratives des étudiants : cursus,

fil des années notamment par des échanges entre les producteurs de données que sont les structures d'observation des étudiants au sein des universités (regroupées pour la majorité au sein du RESeau des Observatoires de l'Enseignement Supérieur (RESOSUP) et l'Agence de Mutualisation des Universités et des Etablissements). Cela a permis la mise en place d'une collecte des données en très grande partie *intégrée*, notamment par la modification des formulaires d'inscription à l'université et leur enregistrement. Ainsi, le support de collecte est en grande partie conçu pour la mise en place d'un suivi de population.

Les bases de données *scolarité* disposent d'un certain nombre de variables utiles pour la mesure des parcours étudiants[71]. Les variables fixes les plus utilisées sont les suivantes : sexe, nationalité, année de naissance, série du bac, année du bac, mention au bac, lycée d'origine, année de 1ère inscription dans l'enseignement supérieur, année de 1ère inscription dans l'établissement. Les variables à extraire pour le suivi sont les suivantes : année de l'inscription administrative, inscription première (et éventuellement inscription seconde), inscription administrative d'étape, cursus (Licence, Master ou Doctorat), niveau dans le cursus, niveau dans le diplôme, nature du diplôme, bourse, travail salarié, résultats à l'étape (éventuellement crédits ECTS[72]), note annuelle, résultats au diplôme.

Cette base présente des avantages et des inconvénients pour la mise en place d'un suivi de population étudiante. Les avantages sont très intéressants. Cette base permet de suivre la progression des étudiants dans le cursus (inscriptions et résultats) et de déterminer les réussites, les sorties, en fonction des profils établis à partir des données de la base. L'information est mobilisable «immédiatement» avec pour seul coût l'exploitation des données et le travail d'extraction et d'analyse. Les inconvénients sont de deux ordres principalement. En premier lieu, les bases «scolarité» ne contiennent pratiquement aucune information sur le parcours postérieur à l'établissement, et très peu sur le parcours antérieur qui de plus, est souvent assez mal renseigné. De la même façon, ces bases de données ne contiennent pas d'informations qualitatives sur le déroulement des études [organisation du travail personnel, santé (sauf en cas de handicap quand l'étudiant le déclare, ce qui est rarement le cas), temps de transport, situation personnelle ou familiale, etc.].

---

situation comptable vis-à-vis de l'université, numéro de Sécurité sociale (en lien avec les organismes de gestion des étudiants type SMEREP ou LMDE), inscription pédagogique, adresse... Stage. - Gestion des conventions de stage Contrôle des connaissances. - Saisie des barèmes, coefficients et règles de calcul de notes et de résultat pour les UE ou pour la moyenne générale. Résultat. — Saisies des notes, calcul automatique des notes, classement des étudiants, calcul des ECTS acquis, calcul des moyennes (compte tenu des "points de jury" attribués en fin de semestre (soit à une UE en particulier pour l'obtention d'ECTS, soit à la moyenne générale). Impression de documents: procès-verbaux de notes, attestations de réussite, relevés de notes, diplômes... Archivage des données concernant les diplômés de moins de 3 ans. Inscription pédagogique. — Inscription des étudiants dans les cours, soit de manière individuelle (étudiant par étudiant), soit "en masse" (par les secrétariats, en particulier pour les cours obligatoires). Référentiel. — Stockage des données techniques. Par exemple, les données "Utilisateur" (droits d'accès des utilisateurs) ou les données "Environnement" (statuts des différents partenaires institutionnels, liste des composantes de l'université, etc.)

[71] Resosup, 2011, «Analyse longitudinale du suivi des parcours étudiants : enjeux, méthodes et indicateurs », Cahier n° 2, 25 p.

[72] Le système européen de transfert et d'accumulation de crédits est un système centré sur l'étudiant, basé sur la charge de travail à réaliser par l'étudiant afin d'atteindre les objectifs du programme qui se définissent en termes de connaissances et de compétences à acquérir. L'ECTS repose sur le principe selon lequel le travail à fournir par un étudiant à plein temps pendant une année universitaire correspond à 60 crédits. La charge de travail d'un étudiant inscrit dans un programme d'études à plein temps en Europe étant, dans la plupart des cas, d'une durée d'environ 1500-1800 heures par an, la valeur d'un crédit représente donc environ 25 à 30 heures de travail.

2.1.3 La base nationale SISE (Systeme d'Information sur le Suivi des Etudiants)

Deux types de fichiers nationaux sont disponibles : le fichier des inscrits (remontée SISE du 15 janvier), et le fichier des résultats aux diplômes (remontée SISE du mois de mai). L'identifiant (INE* crypté) est le même sur chacun de ces fichiers, il est donc possible de les fusionner. Ainsi, il est possible de reconstituer de manière anonymisée les trajectoires de formation des étudiants même en cas de changement d'établissement au cours des études.

Tout d'abord, l'antériorité est relativement importante puisque depuis 1994-1995, le fichier SISE recense annuellement les inscriptions et résultats aux diplômes des étudiants inscrits dans les universités publiques puis les Instituts Universitaires de Formation des Maîtres (1999-2000), instituts catholiques (2001-2002), écoles d'ingénieur non universitaires (2001-2002), écoles de Management (2005-2006), ENS et grands établissements (2004-2005), écoles vétérinaires (2009-2010) et les écoles paramédicales et sociales (source DREES). Ces fichiers comportent des données individuelles issues des logiciels de gestion de la scolarité extraient d'une source administrative exhaustive. La base contient un enregistrement par inscription prise (1 étudiant inscrit pour plusieurs diplômes apparaît plusieurs fois). Les données disponibles concernent :

- La scolarité actuelle : Diplôme préparé, établissement fréquenté, commune de l'établissement
- Des données sociodémographiques (PCS des parents, sexe, date de naissance, nationalité, INE, code commune de résidence, code commune de résidence des parents)
- La scolarité antérieure : (académie du baccalauréat, année d'obtention, série, année de première inscription dans le système universitaire français)

La base SISE présente puisque le champ est restreint aux inscriptions dans les formations diplômantes (les certifications ne sont pas prises en compte par exemple) et le fichier comporte le résultat au diplôme (et non à l'étape), ainsi qu'au diplôme intermédiaire, codé en oui/non.

Cependant ces fichiers disposent d'un certain nombre de variables utiles au suivi du parcours des étudiants qui présentent des avantages et des inconvénients**.** Les avantages, la base SISE est une base nationale, et elle permet de suivre les étudiants ayant quitté un établissement pour un autre établissement de l'enseignement supérieur faisant partie du champ SISE. Les inconvénients sont de quatre ordres principalement. En premier lieu, le délai d'attente est important : le fichier des inscrits est construit d'après la remontée SISE du 15 janvier, soit le début du deuxième semestre. Le fichier des résultats de l'année n/n+1 n'est disponible qu'après les examens de l'année n+1/n+2. Ensuite, les variables sexe, âge, série du baccalauréat et année du baccalauréat sont à comparer pour chaque année du suivi. Il peut en effet y avoir des changements d'une année à l'autre. Dans certains cas, ce ne sera qu'une simple coquille, dans d'autres, on ne pourra pas être sûr que l'enregistrement corresponde au même individu que l'année précédente. Se pose également le problème de l'identifiant de ces fichiers. S'agissant de l'INE crypté (pour des raisons d'anonymisation des données), il est impossible à croiser avec les bases «scolarité» ou les fichiers post-bac du rectorat. Enfin, le champ SISE ne comprend pas l'intégralité de l'enseignement supérieur : sont exclus les BTS, certaines écoles privées et les formations relevant du ministère de l'agriculture. Ainsi, la base SISE est utile aux universités pour situer leur population par rapport aux autres

établissements. Elle permet d'étudier les parcours et la mobilité inter-universités notamment en permettant de distinguer les sorties de l'enseignement supérieur des migrations entre établissements.

2.2 LES ENQUETES LOCALES OU PROPRES ET L'EXPLOITATION INTEGREE

2.2.1 LES ENQUETES MENEES DANS LES ETABLISSEMENTS

Les enquêtes menées dans les établissements permettent d'éclairer la connaissance des parcours étudiants. Elles renseignent sur :
- les transitions à l'entrée dans l'enseignement supérieur : processus d'orientation et déterminants de la motivation
- les parcours d'études : comprenant les ruptures (abandons) et les réorientations (changement avec une forme de continuité), la durée et la construction des parcours de formation, mais aussi les transitions entre la licence et le master (étude du passage de la licence au master)
- les transitions à la sortie des études : étude de l'entrée sur le marché du travail

Les enquêtes sur les transitions à l'entrée dans l'enseignement supérieur répondent à plusieurs objectifs : l'amélioration de la connaissance de la (dis) continuité secondaire/supérieure, la compréhension des représentations et des attentes étudiantes vis-à-vis de leurs études et parcours professionnel et enfin, la connaissance des conditions de vie des primo-entrants. Pour ce type d'enquête, il est plus fréquent de travailler sur la sous-cohorte des néo bacheliers. Elle présente l'avantage de constituer une population plus homogène que celle de l'ensemble des primo-entrants d'un établissement qui comprendra aussi les sous-cohortes des étudiants en réorientation et les reprises d'études. Pour ces enquêtes, plusieurs thématiques sont abordées comme les caractéristiques sociodémographiques (en partie renseignées dans les bases administratives des scolarités), l'adéquation entre les vœux formulés en terminale dans le cadre de l'Application-Post-Bac (APB) et les études effectives, les raisons du choix des études, les représentations et les attentes des étudiants vis-à-vis de l'université au moment de leur entrée en L1, la motivation des étudiants, leurs projets d'études et professionnels.

Les modes de collecte sont multiples et dépendent souvent du mode d'organisation des inscriptions et des moyens disponibles (humains et technologiques). Ainsi, certaines académies ont déjà procédé à une enquête auprès des bacheliers lors du retrait du diplôme. Cette procédure, pouvant être déclinée au niveau régional ou départemental, demande une coordination au niveau académique. Au sein d'une université, la collecte a lieu principalement au moment de l'inscription administrative entre juillet et octobre. Dans le cas d'inscriptions qui ne se font pas en ligne, une enquête en fin de chaine d'inscription est envisageable, mais suppose la mise à disposition de plusieurs postes informatiques avec des «tuteurs» qui supervisent l'opération. Enfin, l'administration du questionnaire peut se faire en ligne : soit par une diffusion du questionnaire en ligne avec le dossier d'inscription (enregistrement en ligne ou dépôt du questionnaire comme à l'université d'Orléans) soit par l'envoi d'invitations par courrier électronique aux étudiants dès leur enregistrement dans la base de données administrative (Université de Strasbourg et Mulhouse) (Monicolle C, Aubert V, Diallo CT, Cordazzo Ph, 2011[73]). La procédure d'enquête en ligne est privilégiée, car elle permet d'atteindre les étudiants *fantôme*s et la saisie est déjà effectuée.

[73] MONICOLLE C, AUBERT V, DIALLO CT, CORDAZZO Ph, 2011, « La 1ère année d'université : choix, motivations et projets des bacheliers 2009 », *Les dossiers de l'observatoire,* n° 10, 8 p.

Au-delà d'améliorer la connaissance à l'entrée dans l'enseignement supérieur des étudiants, ces enquêtes permettent aussi de prendre contact avec eux et de les sensibiliser aux futures enquêtes dont ils feront l'objet. Il reste que ce type d'enquête présente souvent un biais de sélection. En effet, les étudiants «fantômes» ou «décrocheurs» répondent moins souvent à ces enquêtes alors que leurs réponses sont nécessaires pour mieux comprendre les ruptures dans les parcours et les «échecs».

Les enquêtes sur les parcours d'études répondent à plusieurs objectifs que sont l'étude des ruptures (abandons) et des réorientations (changement avec une forme de continuité), la mesure de la durée et l'analyse de la construction des parcours de formation, mais aussi l'étude de la transition entre la licence et le master. L'étude des abandons et des réorientations renvoie à la notion de sortie d'observation en démographie. Ainsi, sortir de formation en cours de parcours n'est pas nécessairement synonyme d'échec. Il peut s'agir soit d'un abandon des études, soit d'une réorientation. Globalement trois types d'étudiants sont concernés par l'abandon (Resosup, 2011)[74] : le *fantôme, le déçu de son orientation et celui ayant un prérequis scolaire mal adapté.*

– L'étudiant «fantôme» est inscrit dans l'université pour des raisons matérielles qui n'ont rien à voir avec la formation (bourse, carte d'étudiant qui donne droit à certaines réductions, attente d'un concours, etc...). Il est indispensable de connaître le nombre de ces étudiants opportunistes qui ne sont jamais présents à l'université, qui n'ont pas pour ambition de préparer et d'obtenir l'examen, mais qui sont comptabilisés dans les entrants et gonfle ainsi les effectifs de la cohorte en faisant baisser le taux de réussite sans que la qualité de la formation soit en cause. Or, dans une logique comptable, il n'y a pas de raison d'allouer des moyens pour des étudiants fantômes.

- L'étudiant «déçu de son orientation» est venu dans une formation avec une certaine idée de la discipline, et/ou du cursus et/ou des débouchés, etc. Rapidement, il prend conscience de son erreur et souhaite s'orienter autrement. Cette catégorie d'absents pèse aussi sur les indicateurs de réussite sans que la qualité de l'enseignement soit obligatoirement en cause. Dans le cadre du «plan réussite en Licence», identifier ces étudiants permet de leur proposer des aides quant à leur réorientation.

- L'étudiant «avec un prérequis scolaire mal adapté» : soit la série de bac n'est pas adaptée, soit le parcours scolaire a été long (le bac a été obtenu avec du retard). L'absence est dans ce cas liée à une prise de conscience d'un niveau insuffisant et/ou à une démission et l'indicateur de réussite montre que la formation n'a pas su ou pas pu s'adapter à ces difficultés. Dans le cadre du «plan réussite en Licence», ces étudiants doivent être repérés afin de recevoir une aide ciblée.» En ce qui concerne les réorientations, on peut parler plutôt de parcours non linéaire que d'échec. En termes de collecte, on peut distinguer deux types de réorientations :

- Les repérables grâces aux bases administratives : soit directement quand c'est une réorientation au sein d'un même établissement, soit par le biais d'une convention et d'un accord CNIL quand c'est dans un autre établissement public ou privé sous contrat avec le Ministère de l'Education Nationale (MEN)
- Les difficilement repérables : soit (très rare et non exhaustif) en passant par une convention et un accord CNIL quand c'est dans un établissement qui dépend d'un autre ministère (santé-agriculture-culture), soit grâce aux enquêtes.

[74] Resosup, 2011, «Analyse longitudinale du suivi des parcours étudiants : enjeux, méthodes et indicateurs », Cahier n° 2, p. 14.

Dans les deux cas, l'étude des abandons et des réorientations par enquête présentent des avantages et des inconvénients. Les taux de sortie au cours des deux premières années de licence sont relativement élevés. Ce suivi par enquête permet de pallier la difficulté du traitement des sorties d'observation et d'apporter des éléments de compréhension des facteurs de l'échec et du décrochage tout au long des études. En effet, les enquêtes permettent la réalisation d'une collecte intégrée et donc de disposer d'informations «ciblées» pour l'étude de la population qui nous intéresse. Ces enquêtes ont aussi permis de montrer qu'une sortie d'observation n'est pas nécessairement un échec. Le repérage de ceux qui poursuivent des études dans d'autres lieux permet de réduire la part des «inconnues». Là encore, le principal problème est le biais de sélection. En effet, les étudiants qui sont en situation effective d'échec sont souvent plus difficilement joignables et du fait de leur situation «vulnérable» répondent moins souvent à l'enquête.

L'étude de l'entrée en master fait partie des enquêtes fréquemment réalisées au sein des universités. Elles ont pour objet la mesure, des flux d'entrants, de la sélectivité, des choix d'orientation et de l'attractivité des établissements. Toutes ces thématiques concernent d'une manière ou d'une autre l'étude de la transition en master, soit le passage du L3 au M1, soit le passage du M1 au M2. L'exploitation d'enquêtes menées au sein de l'université de Strasbourg[75] sur les effets déterminants du marché du travail sur la poursuite d'études m'a permis de mettre en évidence les bifurcations dans les parcours entre la licence et le master. Plus récemment, une ré-exploitation de l'enquête *Conditions de vie 2010* a permis de d'actualiser et d'affiner les travaux précédents sur des données nationales[76]. L'objet de ces travaux est d'aborder l'analyse des parcours de formation des étudiants par le prisme des transitions : parce que les parcours étudiants ne sont pas linéaires et qu'ils sont souvent organisés autour de périodes de transitions qui peuvent entraîner des discontinuités dans les trajectoires.

Le troisième type d'enquête réalisée auprès des étudiants concerne les diplômés. Ce sont les enquêtes sur l'insertion professionnelle. Depuis 2009, elles sont réalisées au niveau local, mais dirigées au niveau national avec une base de questionnaire commune. Elles sont présentées dans la partie suivante *2.3.1 le cas des enquêtes d'insertion professionnelle*. Il reste que parfois, certaines formations peuvent réaliser leurs propres enquêtes pour suivre leurs étudiants.

2.2.2 Autres enquetes de terrain

En plus des enquêtes locales réalisées dans les établissements sur les parcours étudiants et l'insertion professionnelle, il existe une autre thématique de recherche qui fait l'objet d'enquêtes ponctuelles : les conditions de vie et d'études. Les contraintes budgétaires, choix de pilotage et moyens humains font que cette thématique n'est traitée que ponctuellement par les structures locales d'observation des étudiants. Les priorités sont données aux enquêtes sur l'insertion professionnelle, les parcours étudiants et la réussite. Pour pallier ces difficultés, les différentes structures d'observations s'appuient soit sur l'enquête nationale de l'Observatoire national de la Vie Etudiante (OVE) avec une demande d'extraction locale et/ou en ajoutant un

[75] Cordazzo Ph, 2008, « Poursuite d'études en Master et effet déterminant du marché du travail », Colloque du RESUP : *L'enseignement supérieur et les marchés du travail*, IREDU, Dijon, 19 et 20 Juin 2008.

[76] Cordazzo Ph, 2013, « Les discontinuités dans le processus de transition de la Licence 3 au Master 1 », travail réalisé dans le cadre du GTES, présenté en séminaire en décembre 2012 et prévu pour une publication dans les collections du Cereq.

module ou quelques questions sur la thématique des conditions de vie et d'études dans les enquêtes sur les parcours et l'insertion professionnelle. Les enquêtes locales sur les conditions de vie et d'études des étudiants sont donc ponctuelles et très disparates dans leur forme et leur construction.

Depuis 2008, dans le cadre d'un partenariat entre l'Institut de Démographie de l'université de Strasbourg (IDUS) et l'Association Fédérative Générale des Etudiants de Strasbourg (AFGES) je participe à la mise en place annuelle d'enquêtes sur les conditions de vie et d 'études des étudiants. L'objet de ces enquêtes est de donner un «paysage» précis et chiffré du quotidien des étudiants Strasbourgeois.

D'un point de vue méthodologique, la base du questionnaire est celle de l'enquête *Conditions de vie* de l'Observatoire national de la Vie Etudiante (OVE) à laquelle s'ajoutent des modules spécifiques au questionnement local. Tous les quatre ans une enquête générale est réalisée et puis chaque année une ou plusieurs enquêtes ciblées sur différentes thématiques sont effectuées. Les étudiants sont interrogés en ligne et par questionnaire papier. Un comité de pilotage est constitué chaque année, composé du directeur des études de l'AFGES, d'un enseignant en démographie, de un ou plusieurs étudiants de démographie inscrits en Master 1 (stage 1,5 mois minimum) et Master 2 (6 mois minimum), d'un représentant de la Mutuelle Générale des Etudiants de l'Est (MGEL), et au cours des dernières années de représentants des communes de Strasbourg, Mulhouse, Colmar et Haguenau. Chaque année c'est entre 1300 et 3000 étudiants qui répondent à l'enquête. Les différentes thématiques des enquêtes depuis 2008 sont : enquête générale, travail personnel et habitudes documentaires des étudiants de Strasbourg, le logement étudiant, la citoyenneté étudiante, les étudiants étrangers, les conditions de vie matérielle des étudiants, l'accompagnement des étudiants dans l'enseignement supérieur strasbourgeois, les étudiants la nuit à Strasbourg. En 2012, l'enquête générale sur la vie étudiante est étendue pour la première fois à l'échelle régionale, avec la participation de l'Institut de démographie de l'Université, de la MGEL, de la Ville et de la Communauté urbaine de Strasbourg (CUS), et des villes de Mulhouse, Colmar et Haguenau.

La manière dont est mené ce type d'enquête présente des avantages et des limites. Ainsi, s'il est positif que les étudiants (à travers une association fédérative) se mobilisent sur les problématiques liées à leurs conditions de vie et d'études, cela est rendu possible par le contexte local. En effet, comme dans la majorité des régions, les observatoires de la vie étudiante ne disposent pas de moyens suffisants (humains et financiers) pour traiter annuellement de toutes les problématiques étudiantes. Un ordre de priorité est donc ainsi donné aux observatoires liés à des impératifs du ministère (financeur pour les enquêtes sur l'insertion professionnelle) et à des directives d'établissement. Ainsi, par ordre de priorité sont réalisées les enquêtes sur l'insertion professionnelle, sur les parcours étudiants et enfin sur les conditions de vie et d'études. Pour ces dernières, les structures d'observatoires ont dû parfois abandonner avant de mutualiser les moyens (Toulouse) tout en trouvant des financeurs extérieurs à l'Université (Rouen, Toulouse, Lille, Strasbourg).

Pour Strasbourg, la gouvernance de l'université consciente des difficultés à financer ce type d'études laisse les associations étudiantes s'emparer du sujet tout en maintenant un lien, par la présence au comité de pilotage de l'IDUS et par des échanges réguliers. Cette situation qui positionne l'AFGES comme producteur de données se traduit en avantage. En effet, alors que la majorité des études et enquêtes réalisées au sein des structures d'observatoires de l'enseignement supérieur peinent à trouver un écho et à transformer ces études en «actions»

dans une optique d'aide à la décision, ces enquêtes menées à Strasbourg sur les conditions de vie et d'études des étudiants arrivent à trouver leur place dans le processus d'aide à la décision. En effet, les résultats de chaque enquête font l'objet d'une communication importante : conférence de presse réunissant les principaux acteurs locaux, articles dans la presse papier, reportages à la radio et à la télévision, publication des résultats et des préconisations auprès du plus grand nombre, intervention des élus étudiants dans les différentes instances universitaires ou le Centre Régional des Œuvres Universitaires et Sociales (CROUS), etc.

Les difficultés de telles enquêtes sont liées aux modes de collecte privilégiés (questionnaires en ligne et papier). Les avantages et inconvénients de ces deux modes de collecte ont été évoqués précédemment. Dans la pratique, la principale difficulté est liée à la représentativité des répondants par rapport à l'ensemble de la population étudiante. Le redressement de l'échantillon est nécessaire (utilisation de la macro Calmar (Calage sur MARges) de l'INSEE) ainsi que la décomposition en sous-groupes (questionnaire papier ou en ligne, étudiants universitaires ou hors université) pour l'analyse. Néanmoins, les résultats aux questions communes avec l'enquête de l'OVE national permettent en cas d'une trop grande variance (cas rares) d'être vigilant quant à la qualité des données.

2.3 Les enquetes nationales et l'exploitation derivee

2.3.1 Le cas des enquetes d'insertion professionnelle

Les enquêtes d'insertion professionnelle existent en France depuis les années 70, principalement pour mesurer l'adéquation entre la formation l'emploi, et ce, avec une approche prospective. C'est avec la création des structures d'observation universitaires que ces enquêtes ont connu un développement. Elles ont pour objet principal d'aider au pilotage du système de formation et d'étudier les processus d'insertion. Cette mesure de l'insertion est devenue un enjeu politique important depuis la mise en place de la Loi Organique relative aux Lois de Finances (LOLF) et de la Loi de Responsabilité des Universités (LRU). En 2010, la production par le Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche (à la demande de sa ministre) d'un classement des universités en fonction du taux d'emploi, au-delà d'avoir fait débat, a de fait, accru l'importance stratégique de ces enquêtes. Ces enquêtes ont la spécificité d'être pilotée nationalement mais réalisée localement. Elles sont décrites comme suit[77].

L'enquête d'Insertion dans la Vie Active (IVA)
Elle est réalisée par le Ministère de l'Education Nationale (MEN) chaque année. Elle s'intéresse à la situation des jeunes quelques mois après qu'ils aient quitté le système éducatif. Sont concernés les diplômés de BTS. Cette enquête reste le seul dispositif à renseigner tous les ans l'ensemble des acteurs de l'enseignement et de la formation professionnelle (Etablissements, rectorats, collectivités territoriales, milieux professionnels) sur l'insertion sociale et professionnelle des jeunes.

[77] Pour plus d'informations sur ces enquêtes, voir les Cahiers de RESOSUP, n° 1, « La mesure de l'insertion professionnelle des diplômés de l'enseignement supérieur : enjeux, méthodes et indicateurs », 2008, 25 pages.

L'enquête nationale DUT (pilotée par la DGES)
Lancée une première fois en 2003, à l'initiative de la Direction Générale de l'Enseignement Supérieur(DGES) et de l'Association des Directeurs d'IUT (ADIUT), l'enquête est devenue récurrente.

«*Méthodologie : le questionnaire est élaboré au niveau national par une commission et la méthodologie de collecte des données est pilotée par la DGES qui fournit aux établissements une application de saisie des données à l'aide d'un logiciel imposé (SPHINX). La restitution des résultats se fait par le biais de ce logiciel à l'aide de tableaux de bord automatisés. Un correspondant local est désigné pour effectuer le suivi des opérations. Chaque département d'IUT reçoit le questionnaire papier (maquetté) et a la charge de l'envoyer aux anciens étudiants. La saisie des réponses se fait soit par les secrétariats pédagogiques, soit depuis deux ans par l'étudiant lui-même qui dispose d'un login et un mot de passe lui permettant de saisir directement le questionnaire en ligne hébergé sur le serveur national de la DGES.*
Interrogation à 24 mois (date d'observation au 1er novembre)
Intérêts : les données locales sont directement comparables aux données nationales. Les établissements qui ne disposent pas de moyens suffisants ou de personnels qualifiés y trouvent un intérêt à disposer d'un outil «clé en main ».
Limites : le questionnaire présente des inconvénients majeurs (trop lourd, trop confus) et certaines questions s'avèrent peu pertinentes par rapport aux objectifs d'une enquête d'insertion professionnelle. Par ailleurs, certaines questions qui faisaient défaut sur le 1er emploi ont été récemment intégrées pour la prochaine enquête DUT 2006. Cependant, celles concernant les concours obtenus sont toujours absentes. Quant à la collecte des données, les options prises s'avèrent parfois peu payantes et l'on constate au fil des années une érosion des taux de réponse. Ce qui nuit à la qualité des informations recueillies. De même, la saisie est souvent faîte au niveau local par un personnel non qualifié ou non formé aux techniques d'enquêtes (problème de cohérence des réponses, codage, etc.)» Cahier Resosup n° 1, p7-8.

L'enquête nationale Licence professionnelle (pilotée par la DGES)
Cette enquête mise sur pied une première fois au 1er janvier 2005 s'est intéressée aux diplômés en 2003. Depuis, les enquêtés sont interrogés au 1er décembre, soit 26 mois après l'obtention du diplôme. Les limites et les avantages sont identiques à ceux de l'enquête DUT.

L'enquête nationale sur les doctorants (SIREDO)

L'enquête dite SIREDO (Système d'information de la Recherche et des Etudes Doctorales) fait partie d'un dispositif plus large dont la phase 4 du dispositif nous intéresse plus particulièrement, car elle consistait à effectuer une enquête d'insertion des docteurs 30 mois après l'obtention de la thèse. Le questionnaire était fourni aux établissements et les données devaient être saisies dans une base Access également fournie. Cette phase 4 a été suspendue en 2008 et le dispositif SIREDO fait l'objet d'une refonte. C'est pourquoi en 2011, l'ORESIPE a fait sa propre enquête sur les docteurs de 2008.

L'enquête nationale sur les Master

Il s'agit de l'enquête la plus emblématique pilotée par la DGES, notamment parce que c'est le niveau de sortie qui concerne le plus grand nombre d'étudiants.

Cette enquête a pour objectif d'évaluer la situation professionnelle des étudiants 30 mois après avoir obtenu leur diplôme. La première enquête a porté sur les diplômés de master de 2007, elle a été réalisée entre décembre 2009 et juillet 2010. Les résultats de l'enquête publiée à grand renfort de communication donnent les taux d'insertion par université, par grand domaine (4 grands domaines : Droit-Economie-Gestion, Lettres-Langues et Arts, Sciences humaines et sociales, et Sciences, Technologies et Santé) et par discipline. Ils conduiront à un classement des universités. La commission nationale de statistique produira un communiqué montrant l'ensemble des biais liés à la production de ce classement, ainsi que le réseau des observatoires (cf. encadré 1). En effet, l'objet des communiqués était d'alerté les familles et étudiants sur les limites de ce type de classement qui par exemple départage les universités sur le seul taux d'insertion à 0,1% près. Cette enquête a été mise en place alors que les observatoires enquêtent déjà régulièrement leurs diplômés de master (nouvelle appellation pour DESS et DEA). Depuis, les diplômés 2008 et 2009 ont été enquêtés à 30 mois. Début 2013 ce sera au tour des diplômés 2010. Cette enquête basée sur un questionnaire commun auquel les universités peuvent ajouter des questions complémentaires est financée par le ministère et réalisée par les différentes structures d'observation des universités

Encadré 1

RESOSUP

RÉSeau des Observatoires de l'enseignement SUPérieur

Communiqué du Conseil d'administration de RESOSUP du 18 octobre 2010.

L'insertion professionnelle des diplômés des universités : les mauvais choix de la communication ministérielle

Plusieurs médias ont relayé des informations concernant les résultats de l'enquête nationale sur le devenir des diplômés de Master des universités.
Notre association professionnelle, qui regroupe les observatoires universitaires, a travaillé depuis deux ans avec les différents partenaires (Ministère, Conférence des présidents d'université, Céreq) à la préparation de cette opération d'envergure ; ses membres, professionnels du domaine ont tous mené à bien cette enquête dans leurs établissements respectifs. Les remarques que RESOSUP porte sur la communication ministérielle des résultats de cette enquête n'en ont que plus de poids :

Au lieu de mettre en avant un « hit-parade » entre les universités et même par filière, pourquoi ne pas simplement donner le grand résultat de cette enquête : les universités offrent une meilleure insertion professionnelle aux titulaires de bac + 5 (Master) que ce que l'on en dit généralement ?

Au lieu d'utiliser un seul indicateur (le taux d'insertion) pour départager à 0,1 % les universités, pourquoi ne pas rendre compte de la complexité du réel à travers plusieurs indicateurs, ce que tous les professionnels du secteur font depuis des décennies ?

Au lieu de comparer des chiffres incomparables pour aboutir « au premier palmarès des universités », pourquoi ne pas publier – comme le Ministère s'y était encore récemment engagé – des résultats tenant compte des caractéristiques des marchés locaux du travail, de celles des populations de chaque université et de l'offre de formation de chaque université ? Peut-on sérieusement comparer les « performances » d'une université parisienne spécialisée qui existe depuis le Moyen Age à une université pluridisciplinaire d'une ville moyenne créée après guerre ?

Au lieu de laisser croire que la volonté de savoir ce que deviennent les diplômés des universités est récente et mal coordonnée, pourquoi ne pas rappeler que les premiers observatoires universitaires existent et font des études sur l'insertion des diplômés depuis les années 90 et que la grande majorité des universités ont une structure de ce type depuis 5 ans ?

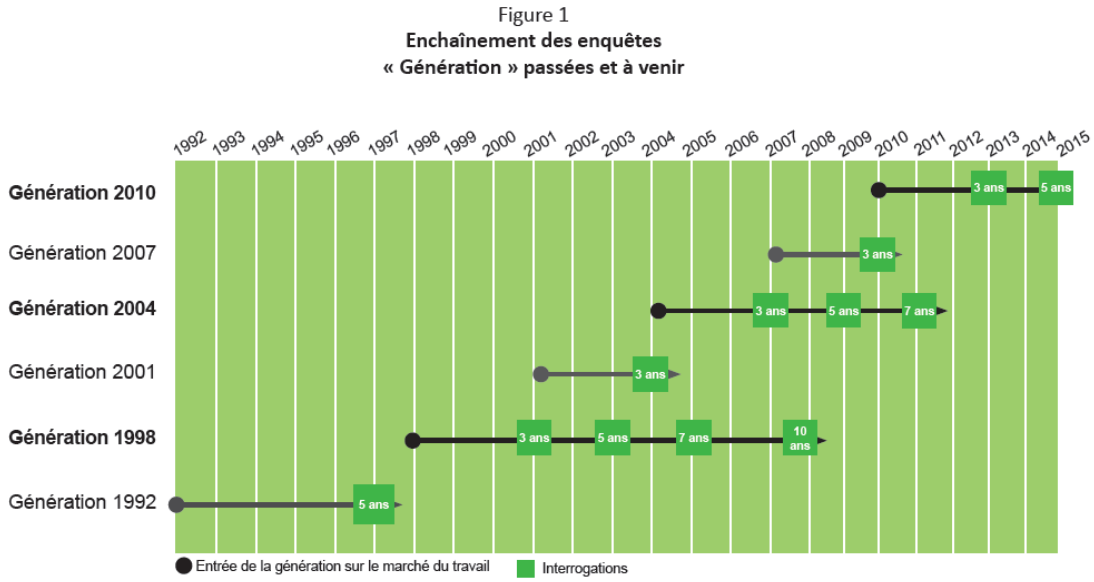
Au lieu de se précipiter dans une communication parfois incertaine (confusion entre un « pourcentage de diplômés en emploi au bout de 30 mois » et un taux d'insertion (nombre de diplômés en emploi sur nombre de diplômés sur le marché du travail, des taux d'insertion qui miraculeusement atteignent 100 %, certaines universités classées dans des domaines où elles ne devraient pas être, des taux de réponse très variables d'une université à l'autre mais non communiqués, une focalisation sur certains secteurs pour lesquels les données brutes peuvent être trompeuses…), pourquoi ne pas faire ce que le Ministère avait annoncé qu'il ferait : une concertation entre les services centraux et les présidents d'université appuyés par leurs observatoires avant une publication nationale de manière à corriger des erreurs que seuls les acteurs locaux pouvaient expliquer ?

2.3.2 LES ENQUETES GENERATION (CEREQ)

Le Centre d'Etudes et de Recherche sur les Qualifications (Céreq) a mis en place un dispositif d'enquête pour étudier l'accès à l'emploi des jeunes à l'issue de leur formation initiale. Tous les trois ans, une nouvelle enquête est réalisée auprès de jeunes qui ont en commun d'être sortis du système éducatif la même année quel que soit le niveau ou le domaine de formation atteint, d'où la notion de "génération". Les enquêtes «générations» ont interrogé pour la «génération 1992» 27 000 jeunes, «génération 1998» 55 000 jeunes, «génération 2001» 25 000 jeunes, «génération 2004» 65 0000 jeunes, «génération 2007» 25 000 jeunes.
L'enquête permet de reconstituer les parcours des jeunes au cours de leurs trois premières années de vie active et d'analyser ces parcours au regard notamment du parcours scolaire et des diplômes obtenus. Certaines cohortes sont interrogées plusieurs fois pour suivre les débuts de carrière. Ainsi, la «génération 1998» a été (ré)-enquêtée en 2001, 2003, 2005 et 2008 et la «génération 2004» en 2007 et 2009. Ci-après le schéma de présentation des collectes des enquêtes «génération» du Céreq.

L'introduction d'un calendrier décrivant mois par mois la situation des jeunes est une des spécificités de ces enquêtes. Elles proposent également des informations plus précises concernant le premier emploi et l'emploi occupé au bout de trois années passées sur le marché du travail. Ainsi, ce dispositif permet non seulement d'analyser les trajectoires d'entrée dans la vie active mais aussi de distinguer, d'une génération à l'autre, les aspects structurels et conjoncturels de l'insertion. Ces enquêtes sont articulées autour de cinq dimensions : un cadre d'analyse homogène et cohérent, des informations riches et diversifiées, un recul temporel nécessaire, un suivi longitudinal, la même conjoncture pour tous[78] (cf. encadré 2).

FIGURE 2.3.2A : CALENDRIER ENQUETES GENERATIONS



[78] Pour des informations détaillées, cf. le site du Cereq : http : //www.cereq.fr/index.php/articles/Enquete-Generation/Presentation-detaillee-de-Generation

Encadré 2 : Présentation des enquêtes *« génération »* par le Cereq

L'intérêt et les atouts du dispositif reposent sur cinq dimensions majeures

1) Un cadre d'analyse homogène et cohérent
Contrairement à d'autres enquêtes d'insertion qui visent des publics segmentés (apprentis, lycéens, sortants de grandes écoles ou d'université…), seul le dispositif "Génération" propose un questionnement, une méthodologie et un cadre d'analyse homogène pour tous, quels que soient le parcours scolaire, les diplômes obtenus, les domaines et voies de formation. Il est donc possible de comparer et d'évaluer l'impact de ces différentes caractéristiques sur les variations observées au cours des premières années de vie active : qui accède rapidement à un emploi ? Qui reste durablement au chômage? A quel type d'emploi accède-t-on ? A quel niveau de rémunération? Telles sont les questions auxquelles le dispositif permet de répondre. Plus généralement, il met en évidence les phénomènes de concurrence ou de complémentarité entre niveaux, domaines et voies de formation.

2) Des informations riches et diversifiées
Grâce à un questionnaire détaillé et un échantillon important (65 000 jeunes interrogés pour la Génération 2004), les enquêtes permettent, au-delà des caractéristiques du parcours scolaire et des diplômes obtenus, de prendre en compte d'autres critères. Le genre, l'origine sociale, l'origine nationale, le lieu de résidence, les mobilités géographiques, le statut familial, les réseaux sociaux mais aussi la place et le rôle des dispositifs publics sont autant de dimensions que le dispositif permet d'intégrer pour analyser les différences observées au cours des premières années de vie active...

3) Un recul temporel nécessaire
Certaines enquêtes d'insertion sont réalisées quelques mois seulement après la sortie du système scolaire. L'option retenue est alors de disposer d'indicateurs qui peuvent être mis rapidement à disposition des décideurs, des familles et des étudiants. Avec le dispositif "Génération", la première interrogation est réalisée trois ans après la sortie du système scolaire. Les résultats des premières enquêtes ont mis en évidence l'importance de ce recul temporel. En effet, il faut attendre plusieurs années pour que la stabilisation professionnelle soit établie pour le plus grand nombre. Enquêter tôt après la sortie de formation donne une photographie faussée des situations par rapport à l'emploi, qui accentue fortement les différences, alors que les enquêtes "Génération" montrent que celles-ci tendent à se réduire avec le temps.

4) Un suivi longitudinal

Le questionnaire permet aux jeunes débutants de décrire systématiquement, mois par mois, les différentes situations qu'ils ont connues depuis leur sortie du système éducatif. Ce mode d'interrogation permet de construire différents indicateurs comme le taux de chômage ou le taux d'emploi, et d'aborder la qualité de l'emploi (niveau de rémunération, type de contrat). Il permet aussi de construire des typologies à partir de la description des situations mois par mois. Ces typologies offrent une vision synthétique des premières années sur le marché du travail : trajectoire d'accès rapide à l'emploi, trajectoire d'accès différé à l'emploi, trajectoire de décrochage, etc. L'insertion est une réalité multidimensionnelle qui ne peut se réduire à un ou deux indicateurs.

5) La même conjoncture pour tous

Les générations sont construites en fonction de la date de sortie de formation et non de l'année de naissance. Quel que soit leur niveau de formation, les jeunes arrivent donc dans un contexte de marché du travail plus ou moins favorable mais identique pour tous. Il est donc plus facile a priori de comparer les trajectoires d'accès à l'emploi. Mais cette conjoncture a-t-elle les mêmes effets pour tous : à qui profitent les embellies ? Qui souffrent le plus des retournements ? Quels effets sur les taux de chômage, l'importance des CDD ou de l'intérim, et pour qui ? Telles sont les questions auxquelles le caractère récurrent des enquêtes « Génération » permet de répondre.

L'ensemble de ces atouts confèrent une place de choix aux enquêtes "Génération" dans la connaissance des processus d'insertion sur le marché travail. Les informations fournies aux pouvoirs publics alimentent divers débats sur l'évolution du système éducatif. Elles relativisent par exemple la nécessité de créer des diplômes trop pointus, ou battent en brèche l'opinion répandue de dévalorisation des diplômes.

Ces enquêtes *Génération* ont fait l'objet d'une exploitation dans le cadre des travaux menés sur l'insertion professionnelle des étudiants[79] (*Génération* 2001 et 2004), sur le déclassement

[79] CORDAZZO P, JAOUL-GRAMMARE M, Analyse multidimensionnelle de l'insertion professionnelle des étudiants de bac+5 : approche par les parcours de formation et le capital social. ; Working Paper n° 2010-20

statutaire des diplômés du supérieur[80] (*Génération* 2001 et 2004) et sur les trajectoires professionnelles et résidentielles des sortants de l'enseignement supérieur[81] (Génération 2004). Une exploitation de l'enquête *Génération* 2001 dans un premier temps a permis de dégager des premiers résultats, mais avec les limites de cette enquête intermédiaire auprès d'un nombre plus faible de sortants du système scolaire (25000). L'exploitation de l'enquête *Génération* 2004 dans un deuxième temps a permis de consolider les résultats.

Ainsi, le travail sur l'insertion professionnelle des étudiants de Bac+5 a proposé une analyse des trois dimensions de l'insertion professionnelle (emploi, formation et ressenti) par une double approche : le parcours de formation et le capital social (acquis ou transmis). Les résultats obtenus montrent que quelle que soit la dimension, pour le capital social transmis, les personnes issues des catégories sociales les plus favorisées ont de meilleurs résultats par rapport à l'insertion professionnelle. Par contre, pour le capital social acquis, ce sont les individus issus des filières «prestigieuses» qui ont de meilleurs résultats. La recherche sur le déclassement statutaire des diplômés de l'enseignement supérieur à travers le recours à l'aide sociale a mis en évidence les caractéristiques d'un phénomène peu connu. Elle décrit un phénomène qui touche toutes les filières et les étudiants de toutes les catégories sociales, mais de manière différente. En effet, les plus indifférents au RMI étant d'origine défavorisée et les plus sensibles, appartenant aux catégories intermédiaires. Et si globalement, tous gardent des ambitions professionnelles élevées, leur nouveau statut précaire se révèle être pour près de la moitié d'entre eux un «piège statutaire» dans lequel ils restent enfermés au moins deux ans. Enfin, la recherche sur les trajectoires professionnelles et résidentielles des sortants de l'enseignement supérieur a permis de mettre en évidence l'impact des processus de vulnérabilisation socioéconomique sur le départ ou retour au domicile parental. Les résultats de ces trois exploitations seront développés dans la partie II.

2.3.3 L'ENQUETE CONDITIONS DE VIE (OVE NATIONAL)

Depuis 1994, l'Observatoire national de la Vie Etudiante réalise des enquêtes sur les conditions de vie et d'études des étudiants. L'objectif de ces enquêtes est d'éclairer les relations entre les modes de vie des étudiants et leurs études. Pour cela une enquête statistique par questionnaire, représentative de l'ensemble de la population étudiante est réalisée afin de rendre compte de l'inventaire de cette diversité et d'en donner une description complète « *…pour éclairer les relations entre genres de vie et cursus, elle doit combiner une observation relative à tous les aspects majeurs de la vie matérielle (ressources, logement, alimentation, etc.), à la structuration de l'emploi du temps, à l'organisation des études et aux parcours suivis (type de baccalauréat obtenu, situation scolaire et sociale au cours de l'année précédant l'enquête, etc.)..*». Elle est renouvelée régulièrement pour mesurer les évolutions. Ainsi, de 1994 à 2006, la fréquence a été triennale (1994, 1997, 2000, 2003, 2006), et la sixième enquête s'est tenue au printemps 2010. L'enquête Conditions de vie de l'OVE aborde entre autres les points suivants : déroulement des études, cursus, ressources et dépenses, rapport aux études, assiduité, techniques et lieux de travail, jugement sur les études et les conditions de vie, emploi du temps et rapport au temps, relation avec la famille logement,

[80] CORDAZZO P, SEMBEL N, 2012, « Du Master à l'aide sociale : déclassement immédiat, « piège statutaire », nouvelles trajectoires de précarisation», *L'orientation scolaire et professionnelle [En ligne], 41/1 | 2012*.

[81] CORDAZZO P et SENE A, 2013 « Cohabitation durable et retour au foyer parental des jeunes sortants de l'enseignement supérieur : une situation révélatrice d'un processus de vulnérabilisation ? », XVIe colloque national de démographie de la CUDEP sur « les populations vulnérables », Aix-en-provence, 28-31 mai 2013.

alimentation, santé, pratiques culturelles, citoyenneté, mobilité. Elle fait l'objet d'une méthodologie rigoureuse (cf. encadré 3). Ces enquêtes sont particulièrement appréciées par les observatoires de l'enseignement supérieur, car le contexte politique (priorité aux études sur l'insertion professionnelle et les parcours) et les difficultés en termes de moyens (financiers et en personnels) ne leur permettent que rarement (à titre d'exemple pour les plus récentes : Rouen, Tours, Toulouse 1 et Lille 3) de les réaliser et les exploiter. Souvent, au mieux, les enquêtes sur les conditions de vie constituent un module (composé des questions principales) dans les enquêtes sur l'insertion professionnelle et les parcours.

Encadré 3 : méthodologie de l'enquête conditions de vie de l'OVE national (source Ove National)

Population
De 1994 à 2006, l'enquête concernait les formations suivantes :

- Toutes les universités publiques et privées, en prenant en compte toutes leurs composantes (tous cursus, ensemble des filières disciplinaires, IUT, autres écoles ou instituts rattachés, antennes et centres délocalisés),
- Les Sections de Techniciens Supérieurs (STS)
- Les Classes Préparatoires aux Grandes Ecoles (CPGE)

En 2010, l'enquête intègre, pour la première fois dans une même enquête, les formations suivantes :

- Les écoles d'ingénieurs non universitaires,
- Les écoles de commerce, gestion et vente,
- Les Instituts de formation en soins infirmiers,
- Les écoles sous tutelles du Ministère de la culture et de la communication.

Les populations ciblées représentent ainsi plus de 80% des effectifs de l'enseignement supérieur contre 72% en 2006.

Echantillonnage et passation de l'enquête
En 2010, les étudiants interrogés se répartissent de la façon suivante :

- 1/15ème des étudiants en université (n=98500);
- 1/15ème des classes supérieures de lycées (STS et CPGE) (n=13600);
- 1/10ème des inscrits en écoles d'ingénieurs (n=6500), écoles de management (n=8400) et d'un échantillon d'inscrits en Instituts de formation en soins infirmiers (n=3200) ;
- 1/5ème d'un échantillon d'inscrits en écoles sous tutelle du Ministère de la culture (n= 3000).

Toutes institutions confondues, le taux de réponse moyen, de l'ordre de 25%, a permis lors de chaque édition, entre 1994 et 2006, de collecter près de 25 000 réponses exploitables. En 2010, plus de 33000 réponses ont été collectées.

Périodes des recueils de données
De 1994 à 2006, les questionnaires sous format papier étaient envoyés aux étudiants en mars, de façon à ce qu'ils soient remplis au cours d'un mois "standard", hors période de vacances scolaires, de révisions d'examens, ou de rentrée universitaire.
En 2010, les étudiants ont été invités par courrier à répondre à un questionnaire sur Internet de mars à juin 2010.

Pondération
Pour garantir une meilleure représentativité et éliminer les biais associés à l'inégalité des taux de réponse, les données brutes sont pondérées à partir des informations centralisées par le Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche sur les inscriptions effectives dans les établissements.
La taille très importante de l'échantillon, la pondération opérée selon des variables majeures à partir des bases de données les plus fiables sur la population totale, la prise en compte dans le contenu et la forme du questionnaire des préoccupations et attitudes de sous-populations étudiantes habituellement réticentes à l'égard des investigations académiques, permettent d'estimer raisonnablement que l'enquête de l'OVE atteint un haut degré de représentativité du champ étudié.

L'exploitation de l'enquête 2010 a permis de s'intéresser aux choix d'orientation[82], à l'économie étudiante[83] et à l'étude du retour chez les parents comme révélateur d'une trajectoire de précarisation. Les travaux sur les choix d'orientation à l'entrée dans l'enseignement supérieur montrent qu'ils sont toujours guidés principalement par l'intérêt pour la discipline, même si les débouchés et le projet professionnel prennent une part de plus en plus importante.
Ce premier choix est disparate selon les caractéristiques sociodémographiques des futurs étudiants et le parcours antérieur et dépendant d'éventuelles tentatives avortées d'entrée dans une filière sélective. Les travaux sur l'économie étudiante montrent que le montant et la composition des ressources étudiantes qui sont composées d'aides de l'Etat, de la famille (directes ou indirectes) sont largement tributaires de la situation sociale et universitaire, notamment de leurs conditions de logement. Si le degré de satisfaction des étudiants est mitigé, à niveau de ressources égal il varie en fonction de la position sociale des étudiants tout autant que du type de ressources et d'aides dont ils bénéficient. De plus, cette enquête a permis de mesurer la part des étudiants (6,5 %) qui d'une année sur l'autre retournent résider chez leurs parents. Cette situation est souvent révélatrice d'une trajectoire de précarisation. Les résultats de ces exploitations de l'enquête conditions de vie seront développés dans la partie II.

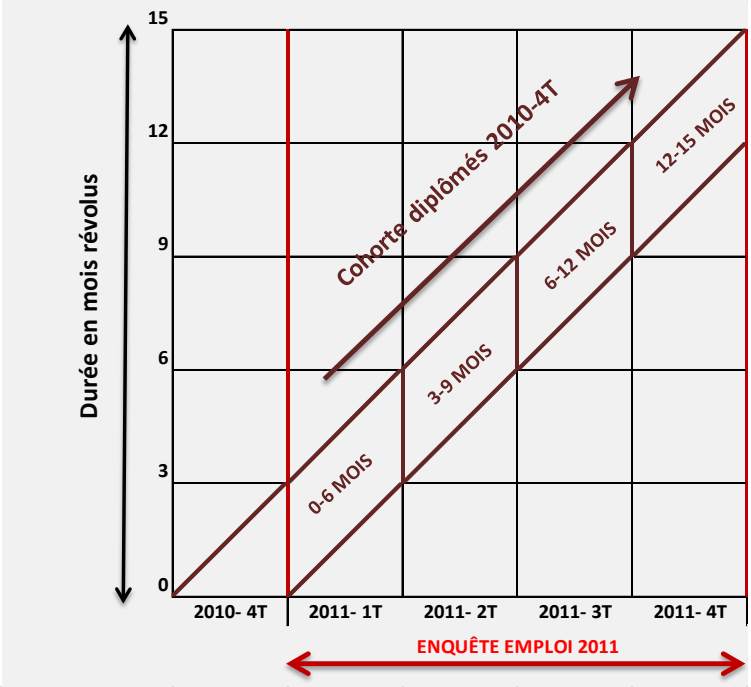
2.3.4 L'ENQUETE EMPLOI

L'exploitation de *l'enquête Emploi* a permis de s'intéresser à la géographie des diplômés «déclassés». Le déclassement scolaire ou état qui décrit la situation de *tout individu dont le niveau de formation initiale dépasse celui normalement requis pour l'emploi occupé* (Nauze-Fichet E. et Tomasini M.[84]). A cette mesure, est associée une mesure statistique du déclassement où l'on se fonde le plus souvent sur une approche statistique qui définit les correspondances «normales» (situations le plus souvent observées).

L'apport principal de l'enquête emploi est une importante représentativité nationale. Dans le cadre de l'exploitation de l'enquête emploi 2011, la mesure du déclassement a été réalisée pour les diplômés en 2008, 2009 ou 2010 à bac +5 ou + (Master) en emploi en 2011. L'enquête a été réalisée sur la base d'un échantillon représentatif de 2 062 personnes dont on mesure le déclassement selon les durées allant de 0-6mois à 21-27 mois. En effet, les calendriers de l'enseignement supérieur sont tels que la grande majorité des diplômés terminent leurs études au cours du 4ème trimestre de l'année. Ainsi, pour les diplômés en 2009, nous avons des durées écoulées depuis l'obtention du diplôme qui vont de 0-6 mois à 9-15 mois (cf. figure 2.3.4a).

[82] CORDAZZO P, 2011, « Choix d'orientation, quelles réalités ? », *in* Les mondes étudiants, la Documentation française, pp 93-104.
[83] CORDAZZO P, TENRET E, 2011, « L'économie étudiante », *in* Les mondes étudiants, la Documentation française, pp 217-225.
[84] NAUZE-FICHET E et TOMASINI M, « Diplôme et insertions sur le marché du travail. Approches socioprofessionnelle et salariale du déclassement » *in Économie et Statistique*, n° 354, INSEE, novembre 2002).

FIGURE 2.3.4A : DIAGRAMME DE LEXIS, ENQUETE EMPLOI 2011



Ainsi, l'exploitation de l'enquête emploi permet une mesure normative et statistique du déclassement en fonction de la durée écoulée depuis l'obtention du diplôme et selon l'espace géographique. En outre, la solidité statistique de l'enquête emploi est un argument supplémentaire à son exploitation. Le récent décalage entre l'enquête Génération 2007 du Cereq (enquêtée en 2010) et l'enquête emploi 2010 sur la répartition selon le niveau d'études des sortants du système scolaire va dans ce sens. Les résultats sont développés dans la partie II.

Encadré 4 : méthodologie de l'enquête emploi en continu 2011 (source INSEE)

Principales caractéristiques de l'enquête actuelle
L'enquête Emploi est produite selon un calendrier trimestriel et sa collecte se déroule en continu tout au long de chaque trimestre. L'administration de l'enquête «en continu» (c'est-à-dire tout au long de l'année) permet notamment la mesure des évolutions conjoncturelles de l'emploi et du chômage grâce à des moyennes trimestrielles. Dans cette enquête, ce sont les logements qui sont tirés au sort. Une fois qu'un logement a été tiré, ses occupants seront enquêtés. Et ce, pendant six trimestres consécutifs. Ainsi, puisque les enquêtés sont interrogé jusqu'à six fois, pendant six trimestres consécutifs, l'enquête peut fournir des éléments sur les parcours professionnels individuels à moyen terme (à condition de tenir compte du fait que les personnes suivies six trimestres ne sont pas représentatives de l'ensemble de la population). A partir du 2ème trimestre 2010, l'échantillon trimestriel de l'enquête est constitué d'environ 67 000 résidences principales, correspondant après collecte à environ 108 000 personnes répondantes.
Le champ de l'enquête : personnes interrogées et représentativité
Les personnes sont enquêtées dans leur résidence principale, c'est-à-dire la résidence où elles vivent habituellement. Les personnes interrogées dans l'enquête sont celles vivant dans des logements dits «ordinaires» : ainsi, les populations vivant en communauté ne font pas partie du champ de l'enquête. Il s'agit des personnels des établissements hospitaliers, scolaires et hôteliers vivant en collectivité et des membres des communautés religieuses. La population des habitations mobiles et les mariniers ne sont pas non plus interrogés. Échappant à cette règle, les élèves internes sont intégrées au champ de l'enquête. En outre, les élèves ou étudiants habitant dans un logement indépendant (hors cité universitaire ou foyer d'étudiants) font partie du champ de l'enquête : ils sont interrogés dans leur logement s'ils le considèrent comme leur logement principal, ou dans le logement de leurs parents s'ils y retournent fréquemment notamment pendant les vacances scolaires. De même, une personne ayant un logement occasionnel mais retournant le week-end dans son foyer principal est interrogée dans ce dernier. Toutes les personnes des logements appartenant au champ de l'enquête sont enregistrées lors du passage de l'enquêteur, mais seules les personnes âgées d'au moins 15 ans révolus dans l'année civile sont effectivement interrogées. Le champ géographique de l'enquête est la France métropolitaine. Une enquête Emploi indépendante a également lieu dans les départements d'outre-mer (Dom). Elle fait l'objet de publications spécifiques.

Les caractéristiques de l'échantillon
L'échantillon de l'enquête Emploi est constitué de logements. Pour bien mesurer les évolutions trimestrielles d'emploi et de chômage, une part importante de l'échantillon est conservée d'un trimestre sur l'autre : seul 1/6ème de l'échantillon est renouvelé chaque trimestre. Ainsi, chaque logement de l'échantillon est interrogé pendant 6 trimestres consécutifs.
L'échantillon trimestriel de l'enquête est constitué d'environ :
- 67 000 logements identifiés comme résidences principales ;
57 000 logements répondants (c'est-à-dire comptant au moins une personne répondante) ;
- 108 000 personnes de 15 ans et plus répondantes.
Sur une année, et compte tenu des renouvellements partiels, l'échantillon compte environ :
- 268 000 logements (résidences principales),
- 228 000 logements répondants,
- 432 000 personnes de 15 ans et plus répondantes.
Une base de sondage élaborée à partir des fichiers de la taxe d'habitation
A partir du 3ème trimestre 2010, la base de sondage dans laquelle sont tirés les nouveaux logements entrants dans l'échantillon de l'enquête Emploi est construite à partir des informations disponibles dans les fichiers de la taxe d'habitation 2006. Cette base de sondage est mise à jour chaque année avec les données de la taxe d'habitation les plus récentes. En effet, la disponibilité d'un identifiant pérenne des logements autorise, par appariement des fichiers de la taxe d'habitation relatifs à différentes années, l'identification des logements nouveaux et leur suivi par un échantillonnage adapté.

2.3.5 Le recensement de la population et l'enquete famille logements

Avec l'exploitation du recensement de la population et de l'enquête famille logement 2011, c'est une utilisation différente des autres enquêtes nationales qui a été faite. En exploitant la dimension transversale de ces deux sources de données, c'est la mesure de l'état du phénomène ou son intensité qui a été privilégiée. Ainsi, à partir du recensement les disparités

territoriales de la fréquence du déclassement des sortants de l'enseignement est mesurée. L'enquête Famille Logement (2011) permet de mesurer la (re)-cohabitation des jeunes adultes avec leurs parents par rapport aux processus de passage à l'âge adulte et de vulnérabilité.

2.3.5.1 Le recensement de la population

A l'image de l'exploitation de l'enquête emploi, les données du recensement individuel (RP 2009) de la population a permis de s'intéresser à la géographie des diplômés «déclassés». Le recensement de la population a l'avantage d'avoir une représentativité supérieure à l'enquête emploi (plus de 18 millions d'individus) et de pouvoir travailler à un échelon géographique plus fin (canton ville). Ainsi, cela a permis de travailler sur près de 670 000 individus représentatifs de près de 1 500 000 individus ayant un diplôme égal ou supérieur à la licence (Bac+3) et âgés de 25-34 ans au recensement. En revanche, pour le recensement, la variable diplôme (DIPL) est moins précise que pour l'enquête emploi. En effet, il n'est pas possible de distinguer entre eux les Bac+3 ou plus.

Encadré 5.1 : Le recensement de la population – exploitation des fichiers détails (source INSEE)

Présentation générale

Les résultats du recensement de la population sont mis à disposition sous différentes formes pour répondre aux besoins d'utilisateurs variés. La gamme de produits de diffusion est structurée en chiffres clés, tableaux détaillés et bases de données (dont les fichiers détail anonymisés).

Les fichiers détail anonymisés visent à fournir aux utilisateurs professionnels avertis (organismes publics, collectivités territoriales, grandes entreprises, bureaux d'étude et de conseil, chercheurs, …) l'opportunité d'un usage personnalisé des données du recensement de la population. En effet, ces fichiers permettent de faire des analyses exploratoires de données, de modéliser des comportements, ou simplement de tabuler sur une sous-population particulière définie selon certains critères : appartenance à une zone géographique et/ou unité statistique présentant certaines caractéristiques.

Quatre grandes catégories de fichiers sont proposées :

1 - Un fichier de logements avec des données localisées à la commune et à l'IRIS décrivant les caractéristiques des logements et celles des ménages qui les occupent.

2 - Deux fichiers de personnes :

- L'un avec des données localisées à la région (et au département et à l'EPCI, pour les départements et EPCI de 700 000 habitants ou plus), portant sur les caractéristiques de chaque personne recensée, celles de son ménage, ainsi que celles de sa résidence principale. Les variables y sont disponibles avec des modalités détaillées, y compris les variables à diffusion restreinte (nationalité, pays de naissance, ancienneté d'arrivée en France).
- L'autre avec des données localisées au canton-ou-ville et à l'IRIS (pour les IRIS d'au moins 2000 habitants), portant sur des variables à modalités agrégées; **C'est ce fichier que j'ai exploité.**

3 - Cinq fichiers de personnes avec deux variables de localisation et un nombre limité d'autres variables caractérisant l'individu, son ménage et sa résidence principale. Ces fichiers permettent d'étudier, de commune à commune, les déplacements domicile - lieu de travail et les déplacements domicile - lieu d'études et les migrations résidentielles.

Pour ce dernier thème, deux fichiers sont proposés pour étudier le pays de résidence antérieur qui est une variable à diffusion restreinte : l'un concerne les communes de résidence ayant au moins 5 000 habitants, et l'autre le département de résidence.

4 - Un fichier de personnes portant sur les actifs ayant un emploi, âgés de 15 ans ou plus, localisés à la zone d'emploi de leur lieu de travail et contenant un nombre limité de variables caractérisant l'individu.

Ces fichiers respectent le cadre de référence fixé par l'arrêté du 19 juillet 2007 relatif à la diffusion des résultats du recensement de la population. Afin de garantir la confidentialité des données individuelles :

- Les fichiers sont constitués à partir des données issues de l'exploitation complémentaire, à l'exception du fichier logements (données issues de l'exploitation principale).
- Les seuils de diffusion des variables à diffusion restreinte sont strictement respectés.
- Les données bilocalisées ne sont fournies que dans les fichiers de navettes ou de migrations résidentielles, et sont, accompagnées d'un nombre très limité de variables sociodémographiques. Les données sont présentées dans les limites géographiques en vigueur au 1er janvier 2011.

Néanmoins, l'exploitation du recensement de la population a permis de mesurer l'importance de l'espace géographique dans la mesure du déclassement (rural-urbain, taille unité urbaine dont petite, moyenne, grande, très grande, Paris, unité urbaine dont centre, banlieue, périurbain, à partir de la variable CANTVILLE). L'exploitation du recensement a également permis de mesurer le niveau de déclassement dans espaces marqués socialement (HLM). Les résultats sont développés dans la partie II.

Encadré 5.2 : Le recensement de la population – exploitation des fichiers détails (source INSEE)

Le champ de l'enquête : personnes interrogées et représentativité
Les données étant issues d'enquêtes statistiques, l'ensemble des calculs doit être réalisé avec le poids du logement ou de l'individu. Cette variable (IPONDL ou IPONDI) est fournie avec des décimales pouvant aller jusqu'à 15 chiffres après la virgule. Afin d'éviter les erreurs d'arrondis, il est nécessaire d'utiliser le poids en gardant les décimales dans les calculs.

Le recensement de la population permet de connaître la population de la France, dans sa diversité et son évolution. Il fournit des statistiques sur les habitants et les logements, leur nombre ainsi que leurs caractéristiques : répartition par sexe et âge, professions exercées, conditions de logement, modes de transport, déplacements domicile-travail ou domicile-études, etc.
Aujourd'hui la société évolue rapidement et pour mieux comprendre ses mouvements, le recensement a changé de rythme : grâce à cette nouvelle méthode, des informations régulières et récentes sont produites chaque année. Ce recensement rénové succède aux recensements généraux de la population dont 1999 aura été la dernière édition.
Le recensement repose désormais sur une collecte d'information annuelle, concernant successivement tous les territoires communaux au cours d'une période de cinq ans. Les communes de moins de 10 000 habitants réalisent une enquête de recensement portant sur toute la population, à raison d'une commune sur cinq chaque année. Les communes de 10 000 habitants ou plus, réalisent tous les ans une enquête par sondage auprès d'un échantillon d'adresses représentant 8 % de leurs logements. En cumulant cinq enquêtes, l'ensemble des habitants des communes de moins de 10 000 habitants et 40 % environ de la population des communes de 10 000 habitants ou plus sont pris en compte. Les informations ainsi collectées sont ramenées à une même date pour toutes les communes afin d'assurer l'égalité de traitement entre elles. Cette date de référence est fixée au 1er janvier de l'année médiane des cinq années d'enquête pour obtenir une meilleure robustesse des données.
Les cinq premières enquêtes de recensement ont été réalisées de 2004 à 2008. Ainsi, à partir de fin 2008, il a été possible d'élaborer puis de diffuser les résultats complets du recensement millésimé 2006, date du milieu de la période. Depuis lors et chaque année, les résultats de recensement sont produits à partir des cinq enquêtes annuelles les plus récentes : abandon des informations issues de l'enquête la plus ancienne et prise en compte de l'enquête nouvelle.
Le nouveau recensement de la population fait l'objet, comme les anciens recensements généraux, d'une exploitation statistique réalisée en deux temps : une exploitation principale et une exploitation complémentaire. L'exploitation principale porte sur l'ensemble des bulletins collectés mais pas sur l'ensemble des variables. L'exploitation complémentaire fournit, en plus, des résultats sur les professions et catégories socioprofessionnelles, les secteurs d'activité économique et la structure familiale des ménages. Pour les communes de moins de 10 000 habitants, elle porte sur un quart des ménages. Pour les communes de 10 000 habitants ou plus, l'exploitation complémentaire porte sur l'ensemble des bulletins collectés auprès des ménages, soit environ 40 %. Pour toutes les communes, l'exploitation complémentaire porte également sur un individu des communautés sur quatre. Jusqu'en 1999, la première étape d'exploitation du recensement consistait en un comptage des bulletins appelé "dénombrement". Cette étape est désormais intégrée à l'exploitation statistique.

2.3.5.2 L'ENQUETE FAMILLE LOGEMENTS

La recherche menée grâce à l'exploitation de l'Enquête Famille Logements (EFL 2011) a pour objet la mesure de la (re)-cohabitation de jeunes adultes avec leurs parents. Ce phénomène revêt une importance toute particulière par rapport aux processus de passage à l'âge adulte et de vulnérabilité (trajectoire de «précarisation», solidarité intergénérationnelle)

auxquels il renvoie. De plus, cette situation peut revêtir des formes très différentes selon que le détenteur du logement est l'enfant ou le parent.

Encadré 6 : L'Enquête Famille Logements(EFL 2011) (source INED http ://lili-efl2011.site.ined.fr/fr/)

Objet de l'enquête
Le questionnaire de l'enquête, complémentaire de celui du recensement, comporte quatre pages, comme celui des enquêtes de 1999 et 1990. L'enquête de 2011 reprend certains de ces thèmes, mais se concentre sur les situations familiales à la date de l'enquête, en précisant encore davantage de nombreux aspects. Les personnes répondant à l'enquête sont, dans chaque logement, tous les adultes d'un sexe donné recensés dans le logement.

Les informations du recensement
L'enquête faisant partie du recensement, toutes les informations de la feuille de logement et des bulletins individuels des habitants figurent parmi les informations de l'enquête, que le bulletin de l'enquête vient compléter, pour les répondants.

Les thèmes :
La multi-résidence, le déploiement géographique de la famille, la vie en couple, les enfants vivant dans le logement et les parents et le groupe familial.

Un échantillon en grappes

L'échantillon est composé de communes, au sein desquelles des secteurs d'agents recenseurs (2 400 grappes d'Iris ou de districts dans 1 500 communes des 22 régions métropolitaines) sont tirés au sort. Dans la plupart des communes une ou deux grappes sont sélectionnées, ce qui permet une grande dispersion de l'échantillon.
Au total 365 000 bulletins ont été recueillis. Les grappes correspondent en moyenne à 150 personnes de même sexe, ce qui permettra des analyses multi-niveau en recueillant des informations (internes et externes) aux niveaux de la grappe, de la commune, etc. L'échantillon a été conçu pour rendre possible des analyses à l'échelle régionale. Une extension spécifique a conduit à recueillir 20 000 bulletins à Paris.

Toutes les femmes ou tous les hommes du logement
Pour éviter des questions trop redondantes, les mêmes questions ne sont pas posées aux deux conjoints des couples de sexes différents. Pour simplifier la collecte, certains agents recenseurs ont distribué uniquement des bulletins aux femmes, d'autres uniquement aux hommes. Cela permet de disposer d'information sur plus de 300 000 ménages. Pour les couples de même sexe, en revanche, on disposera d'une information pour chacun des conjoints. La présence d'habitants occasionnels du logement, repérés dans les listes B et C de la feuille de logement, est repérée dans l'enquête, qui est la première occasion d'une exploitation statistique de ces listes.

La première décohabitation est une des étapes (avec la fin des études, l'entrée sur le marché du travail, la mise en couple et la maternité) ayant une valeur symbolique importante dans le processus de passage à l'âge adulte. Nombreux sont les travaux réalisés sur le sujet. Sans présenter une bibliographie exhaustive, citons les recherches menées par Billari F (2001[85]), Régnier-Loilier A (2011[86]), Sebille P (2009[87]) ou encore Villeneuve-Gokalp C (1997[88]). Il ressort de ces travaux que la situation a peu évolué au cours des dix dernières années et que

[85] BILLARI, F C. 2001. "The Analysis of Early Life Courses : complex descriptions of the Transition to Adulthood." Journal of Population Research 18, pp. 119-142.
[86] REGNIER-LOILIER A, (2011), « Situation résidentielle des étudiants et retour au foyer parental le week-end : une marche progressive vers l'indépendance », in GALLAND Olivier, VERLEY Élise, VOURC'H Ronan (dir.), Les mondes étudiants. Enquête conditions de vie 2010, Paris, La Documentation Française (Coll. Études & Recherche), pp. 193-206.
[87] SEBILLE Pascal, (2009), « Un passage vers l'âge l'adulte en mutation ? », in RÉGNIER-LOILIER Arnaud (dir.), Portraits de famille, Paris, Ined (coll. Grandes Enquêtes), pp. 315-340.
[88] Villeneuve-Gokalp Catherine, 1997 - « Le départ de chez les parents : définitions d'un processus complexe ». Economie et statistique, (304-305) : 149-162.

l'âge à la première décohabitation se situe en moyenne vers 21 ans. De plus, ce phénomène est associé à un processus de transition, parfois qualifié de *«marche progressive vers l'indépendance» Régnier-Loilier A (2011[89]).*

La recherche réalisée ici aborde ce phénomène différemment. Elle a pour objet de s'interroger sur les jeunes adultes qui résident encore ou de nouveau chez leurs parents. Il s'agit de mesurer la part et les caractéristiques des différents profils de cohabitation. Pour cela, deux types de profils sont distingués en fonction du détenteur du logement (enfants ou parents) :

1. Les 25-34 ans hébergés par leurs parents : si cela est possible, il s'agira de mesurer en quoi cette situation est révélatrice d'une situation de précarisation faisant possiblement suite à un retour chez les parents. Pour cette deuxième situation, en couplant l'enquête famille-logement avec les données sur la résidence un an avant, il semble possible d'avoir une mesure *à minima* de ce phénomène.

2. Les 25-34 ans qui hébergent leurs parents : là aussi, il s'agira de mesurer en quoi cette situation est révélatrice d'une solidarité intergénérationnelle.

[89] Id 81.

CHAPITRE 3–LA DIFFICILE MESURE DE L'INSERTION PROFESSIONNELLE

La question de la mesure de l'insertion professionnelle est une question délicate. En effet, La diversité des pratiques locales et nationales pose le problème des méthodes, de la collecte et de la production des indicateurs. La présentation de la démarche générale qui sous-tend la mesure du phénomène sera suivie d'une analyse des principaux indices utilisés pour mesurer l'insertion professionnelle.

3.1. LA MESURE : DEMARCHE GENERALE

Sans occulter l'intérêt des approches sociologique et économique de l'insertion professionnelle, et tout en les intégrant dans notre démarche, c'est par le biais de l'approche démographique que nous traiterons du sujet, notamment par rapport aux effets de structure. Nous ferons appel aux méthodes de l'analyse démographique, d'autant plus que l'insertion professionnelle est un processus et que les méthodes de la discipline paraissent adaptées à sa mesure. Ce choix est justifié ci-après.

Si on considère l'insertion professionnelle comme l'équivalent d'un «phénomène démographique» classique, son étude peut donc se faire en fonction des principes ou conventions d'analyse en démographie. Ainsi, des événements sont associés au phénomène de l'insertion professionnelle. L'événement qui sera le plus souvent associé sera l'emploi en le distinguant selon différents critères comme le rang (premier emploi et suivants), la durée des contrats, le calendrier (date du début du premier emploi) etc.

La démographie se définit dans sa forme la plus classique comme « l'étude des populations humaines en rapport avec leur renouvellement par le jeu des naissances, des décès et des mouvements migratoires » Roland. Pressat (Dictionnaire de démographie – PUF 1979[90]). La démographie se préoccupe de l'étude des populations d'un point de vue de l'analyse longitudinale, des évolutions respectives des populations, des transitions, des temporalités, mais aussi des effets conjoncturels, des effets de cohorte et des effets de structure. Dans notre cas, il s'agira d'étudier le renouvellement des populations au regard de leur insertion professionnelle. Parfois, les populations particulières étudiées sont considérées du point de vue de leur propre dynamique sans référence spéciale à des populations plus étendues au sein desquelles elles sont immergées. Ainsi, on étudiera la population constituée des diplômés de l'enseignement supérieur ou des bénéficiaires du RMI. Dans tous les cas, ces populations intéressent le démographe en cela qu'il peut distinguer des processus d'entrée et de sortie, qui régissent l'évolution de l'ensemble considéré.

L'étude d'une population s'attache à décrire et analyser trois aspects. La première est l'état de la population. Dans notre étude, il s'agira de s'intéresser aux distributions de la population selon des critères qui peuvent être de durée (ex : l'ancienneté dans l'emploi ou la formation), quantitatifs autres que des durées (ex : le nombre de salariés par exemple) ou qualitatifs (ex : nature du contrat de travail). La deuxième est l'analyse des événements et phénomènes qui influent directement sur ces compositions et sur l'évolution des effectifs et des structures des

[90] PRESSAT (Roland). - Dictionnaire de démographie. Paris, Presses Universitaires de France, 1979, 295 p.

populations. Enfin, la troisième concerne les relations réciproques qui existent entre l'état des populations et leurs évolutions d'une part, et les phénomènes démographiques qui en sont le siège d'autre part.

3.2 Le taux d'emploi

Le taux d'emploi est l'indice le plus utilisé pour mesurer l'insertion professionnelle. Dans le cas de l'insertion professionnelle des sortants de l'enseignement supérieur, il pose de nombreux problèmes méthodologiques au-delà du fait que dans tous les cas, sa dénomination de *«taux»,* est fausse car le dénominateur ne correspond jamais à une somme de durées d'exposition au risque. Il s'agit en fait d'une proportion. Cependant, pour faciliter les comparaisons avec les autres travaux, la dénomination «courante» de taux d'emploi sera utilisée.

La première et principale difficulté que représente le calcul du taux d'emploi est la population considérée au dénominateur. Quelle population prendre comme population de référence ?
Dans notre optique d'analyse des parcours d'insertion des étudiants, plusieurs critères participent à ce choix :

- *La durée du cursus scolaire* : On peut éventuellement à des fins de comparaison distinguer la population selon la durée du cursus scolaire ce qui s'apparente à un indicateur de « réussite scolaire » tout en faisant attention aux doubles cursus et réorientations.
- *L'obtention du diplôme* : On peut éventuellement à des fins de comparaison distinguer un taux d'emploi selon l'obtention ou non du diplôme.
- *La date d'obtention du diplôme ou promotion* : pour travailler avec une durée d'exposition au risque identique depuis l'obtention du diplôme. A ce sujet, un taux d'emploi à 3 mois, 6 mois, 12 mois ou 24 mois ne mesure pas la même chose. Ce choix aura évidemment une grande importance sur l'interprétation donnée à l'indice obtenu.
- *La notion de risque statistique*: La population concernée est celle qui «est susceptible d'avoir un emploi» ou dit autrement la population en emploi ou qui est à la recherche d'un emploi. Donc, il faut enlever du dénominateur la population qui poursuit des études ou qui n'est pas à la recherche d'un emploi.
- *Le niveau d'études* : En lien avec le critère précédent, il est légitime de se poser la question du calcul d'un taux d'emploi auprès d'une population dont la très grande majorité poursuit des études (Licence ou DUT par exemple).
- *Le rang :* On distingue généralement seulement le premier emploi des autres. Cela permet de mesurer le calendrier du phénomène, c'est-à-dire la durée écoulée (souvent en mois) entre l'obtention du diplôme et le premier emploi.

3.3 Les indices qui qualifient l'emploi

Si le taux d'emploi est l'indice le plus souvent utilisé pour mesurer l'insertion professionnelle, il est complété par différents indices qui qualifient l'emploi. Ces principaux indices

concernent le type de contrat (CDI, CDD, emploi précaire et intérim), le statut (cadre, non cadre), la nature du contrat (temps plein/partiel), la rémunération (salaire net mensuel), le secteur d'activité (adéquation disciplinaire présumée à la formation) et la mobilité (région d'étude/ région de l'emploi). Les indices qui qualifient l'emploi peuvent parfois être utilisés pour une mesure en termes de performance (notion de «qualité» de l'emploi). Comme cela a été présenté pour le taux d'emploi, les indices qui qualifient l'emploi doivent être calculés soit dans des groupes les plus homogènes possible, soit en faisant attention aux biais éventuels de structure dans une optique comparative. A ce sujet, la répartition de la population selon le genre (homme/femme) peut être un facteur de biais important, ainsi que la période d'études.

Type de contrat : Un emploi de qualité est un emploi à durée indéterminée. Il s'agit donc de rapporter à l'ensemble des personnes en emploi (tout contrats confondus) le nombre de personnes en contrat à durée indéterminée (CDI et emplois de fonctionnaires). Le complément à 1 donne la part des personnes en emploi à durée déterminée. Cet indice est souvent présenté en pourcentage et nommé «taux», même si ce terme est inexact. La limite de ce type de mesure, c'est qu'elle part du postulat qu'un emploi à durée indéterminée est préférable à un autre emploi. Cela occulte, même si ce n'est pas la majorité des cas, les personnes qui pour des raisons personnelles (gestion de carrière ou salaire plus élevé, par exemple) privilégient l'intérim. La partie suivante abordera notamment l'intérêt à confronter une mesure se voulant «objectivée» à une mesure «subjective».

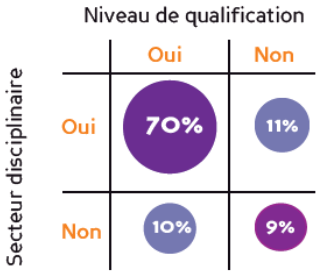
Statut et niveau de qualification : En ce qui concerne les diplômés de l'enseignement supérieur à Bac +3 ou plus, tout autre **statut** que celui de cadre est synonyme de «déclassement» (la mesure du déclassement fait l'objet de la partie 3.1.6). Ainsi, pour une mesure de la qualité de l'emploi en termes de statut, on calcule donc la part des personnes cadres (éventuellement professions intermédiaires) parmi les personnes en emploi.

La rémunération : Le niveau de rémunération de l'emploi est aussi un critère de qualité de l'emploi. Là aussi, à la rémunération est associée une mesure du déclassement «salarial» (cette notion est développée dans la partie 3.1.6). A l'instar des préconisations de RESOSUP[91], je pense aussi que pour le calcul des niveaux de rémunération, il faut prendre en compte la variable temps de travail (temps plein/partiel) et faire le calcul sur les seuls emplois à temps plein. Si l'on s'intéresse, à la quotité de travail, la distinction entre temps partiel voulu et non voulu est particulièrement importante. Pour les indicateurs concernant la rémunération, le biais lié à la répartition de la population selon le genre (homme/femme) est important. Nombreux sont les travaux montrant que pour un même emploi le niveau de salaire d'une femme est en moyenne plus bas que celui d'un homme.

Le secteur d'activité : Le principal intérêt de connaître le secteur d'activité est la mesure d'une adéquation «disciplinaire» entre la formation et l'emploi occupé. Complétée avec le niveau de qualification, elle propose ainsi un indicateur intéressant de l'adéquation formation emploi, proposant en quelque sorte une mesure alternative à la mesure du déclassement. Elle apporte une approche quelque peu qualitative du phénomène.

[91] RESOSUP (2008), « La mesure de l'insertion professionnelle des diplômés de l'enseignement supérieur », Cahiers de RESOSUP n° 1, 28 pages.

A titre d'exemple, voici une représentation graphique de cet indice développé dans les observatoires de l'enseignement supérieur (Source : Cheik Tidiane Diallo, 2011, «Le devenir des diplômés 2008 de Master de l'Université de Strasbourg», *La lettre de l'observatoire*, ORESIPE, n°3, 4p).

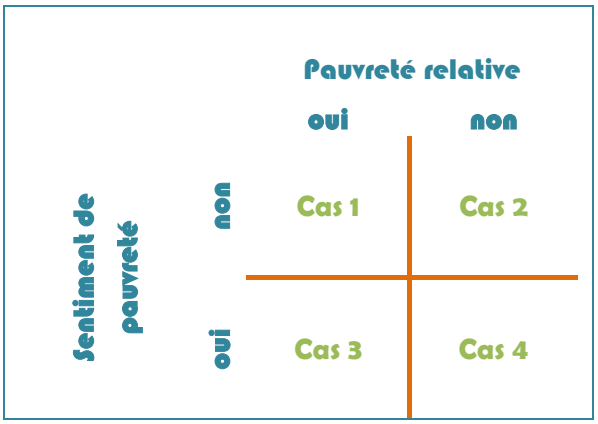


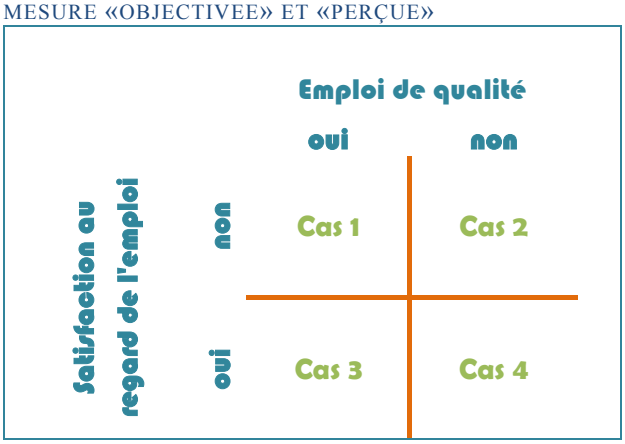
La mobilité : La mobilité est un indicateur qui qualifie l'emploi, mais dont l'interprétation peut être difficile. A titre d'exemple, le Réseau des observatoires (Resosup) dont le cahier n° 1[92] propose l'indicateur du taux de rétention régional qui consiste à rapporter les personnes en emploi dans la région d'obtention du diplôme sur l'ensemble des personnes en emploi. Quelle interprétation faire d'un taux de rétention élevé ? Se réjouir de la forte capacité du marché du travail régional à garder ses diplômés ou au contraire s'alarmer de la faible mobilité des diplômés ?

3.4 L'APPROCHE «SUBJECTIVE» DE L'INSERTION PROFESSIONNELLE

L'approche «subjective» de l'insertion professionnelle, à l'image de celle utilisée pour le déclassement a pour vertu de permettre de relativiser la mesure du phénomène. Elle offre la possibilité de confronter une autre mesure du phénomène à la mesure «objectivée». Les différents indices précédents permettent en partie, une mesure de l'emploi en termes de «qualité». Cependant, la hiérarchie des priorités de chacun en termes d'emploi (niveau de rémunération, contenu, localisation etc.) limite la portée d'une mesure unique d'un emploi de «qualité».

FIGURE 3.4A : SCHEMA CROISEMENT MESURE «OBJECTIVEE» ET «PERÇUE»





C'est pourquoi, il est intéressant de confronter la mesure dite objectivée à une mesure subjective, à l'image des travaux sur la pauvreté, où j'ai croisé la mesure de la pauvreté relative (objectivée) au sentiment de pauvreté ressenti (subjective) (Cordazzo, 2010[93]). A titre d'exemple, voici deux schémas qui étudient la pauvreté et l'insertion professionnelle et qui

[92] RESOSUP op cite 76.

[93] Cordazzo Ph., 2010, « les liens entre structures familiales et précarité », in *Portraits de familles*, INED, Collection Grandes enquêtes, pp.169-192.

croisent une mesure «objectivée» avec une mesure «subjective». Les cas 2 et 3, ne posent pas de problème puisque la mesure «objectivée» correspond à la mesure «subjective». En revanche, les cas 1 et 4 sont d'autant plus intéressants que les deux mesures ne sont pas concordantes.

3.5 ESSAI DE MESURE MULTIDIMENSIONNELLE :

3.5.1 UN INDICE DE MESURE RELATIVE DE LA CAPACITE DES FORMATIONS A FAVORISER L'INSERTION PROFESSIONNELLE ET SES LIMITES[94]

La mesure de la performance des formations de l'enseignement supérieur par les indicateurs d'insertion professionnelle n'est pas tout à fait satisfaisant. Le principal problème est posé par la comparabilité des indicateurs produits que ce soit au niveau local, national ou à un niveau plus global (Europe, monde). C'est pourquoi, j'ai essayé de construire un indicateur synthétique permettant de mesurer le taux d'insertion professionnelle relative.

Pour disposer d'un indicateur comparatif, il faut s'intéresser aux deux grandes difficultés que sont l'harmonisation des données et la construction d'indicateurs comparatifs (Egidi V. et Festy P, 2006[95]). Chacune des deux grandes difficultés regroupe différentes modalités que sont :

- Pour l'harmonisation des données : la couverture des données, les concepts, les définitions, les modes de recueil de l'information, les plans de sondage, la couverture temporelle, les procédures de correction, la spécificité des données et l'environnement social.

- Pour la construction d'indicateurs comparatifs : l'agrégation des données, la décomposition par groupe de risque, la standardisation, le contrôle des variables de confusion.

La décomposition en sous-groupe les plus homogènes possibles pour la mesure comparative de l'insertion professionnelle des diplômés de l'enseignement supérieur passe, entre autre, par la prise en compte des caractéristiques suivantes :

Le niveau d'études - Il n'est pas forcément pertinent de comparer les d'individus ayant une licence à ceux ayant un Master quand on sait que plus des ¾ des licenciés poursuivent leurs études. En outre, comme l'ont expérimenté Lopez A.et Hallier P. (2009[96]) : «la prise en compte des niveaux de sortie réduit les disparités initialement observées entre universités et modifie les classements entre les établissements».

Le type de filière - Les filières de formation généraliste n'ont pas les mêmes objectifs que les filières de formation professionnelle.

---

[94] Cet indice a fait l'objet d'une présentation lors du Congrès mondial de la population : Cordazzo P, 2009, " Un indice d'insertion professionnelle relative pour une approche comparative des formations de l'enseignement supérieur », Congrès mondial de la population, IUSSP, Marrakech, 27 septembre au 2 octobre 2009.

[95] EGIDI V, FESTY P, 2006, « Comparer pour comprendre », Démographie - : analyse et synthèse, volume 8 (Observation, méthodes auxiliaires, enseignement et recherche), chapitre 125, INED Paris, pp.151-198.

[96] LOPEZ A, HALLIER P, 2009, « Comparer les universités au regard de l'insertion professionnelle de leurs étudiants», Net-doc, CEREQ, n° 54, 29 p.

Le domaine disciplinaire.

L'objectif au regard de l'emploi - Seules les personnes qui sont à la recherche d'un emploi sont à prendre en compte dans le calcul de l'indice ;

La date d'obtention du diplôme - Caractère minimal pour les indicateurs de durée qu'est la date de l'événement constitutif de la cohorte, c'est-à-dire une population caractérisée par une égalité d'exposition au risque et de conjoncture traversée.

Compte tenu des remarques précédentes et sur la base des conclusions de différents travaux de recherche (Lopez A, Hallier P, 2009[97]), il apparaît que travailler sur un seul indicateur est peu pertinent et source d'ambiguïté dans la mesure de l'insertion professionnelle des étudiants. C'est pourquoi nous avons fait le choix de travailler sur un indicateur multidimensionnel. L'indicateur est construit en fonction de ces impératifs méthodologiques. Il s'agit donc de prendre en considération toutes les dimensions constitutives de la capacité des formations à favoriser une insertion professionnelle de «qualité», à savoir l'emploi, les performances éducatives de la formation et la dimension relative qui se mesure en partie en étudiant le degré de satisfaction des diplômés.

La première dimension est l'emploi. Elle se traduit souvent par l'indicateur du taux d'emploi. Elle demande une harmonisation, car derrière cet indicateur se cachent des définitions différentes. Ainsi, pour cette partie de l'indicateur, les critères pouvant être pris en compte sont entre autre, le type d'emploi (CDI, CDD, etc.), la durée d'obtention de l'emploi, le rang de l'emploi, la population qui court le risque, la durée d'observation, l'adéquation entre la formation et l'emploi, la dimension locale/globale, le marché du travail, etc. En outre, l'effet lié à l'environnement économique local est fortement déterminant (Lopez A, Hallier P, 2009[98]) et cela malgré la mobilité des diplômés.

La deuxième dimension est liée à la professionnalisation de la formation. Les critères sont les compétences transversales, la politique des stages, l'accompagnement des étudiants pendant et après le diplôme et l'évaluation de leur formation par les diplômés.

La troisième dimension s'intéresse à l'évaluation de la relation formation-emploi par les diplômés. Il s'agit ici de relativiser les données précédentes en se basant sur des questions relatives à la perception de l'insertion professionnelle par les sortants de l'enseignement supérieur. Elle se rapproche en cela de ce qui a pu être fait au niveau européen avec l'indicateur d'espérance de vie sans incapacité (Cambois E. et al, 2006[99]), basé notamment sur des questions relatives à la santé perçue de manière à proposer une comparabilité maximale.

Pour chacune des dimensions de l'indicateur, il s'agit de définir différents critères. Ensuite un score ou indice est attribué à la formation en fonction de la validation de certains critères. Ce mode de construction se rapproche de ce qui est réalisé dans la mesure de la pauvreté relative par les conditions de vie. Cependant, les résultats présentés dans la partie suivante montrent que la seule analyse à partir de la valeur synthétique de cet indicateur (score) ne répond pas

[97] Id 91
[98] Id 55.
[99] CAMBOIS E, CLAVEL A, ROBINE JM, 2006, «L'espérance de vie sans incapacité continue d'augmenter», Solidarité et santé n° 2, pp. 7-22

totalement aux questions posées. En effet, d'une certaine manière ce serait une nouvelle fois réduire le besoin d'information sur les formations à une seule dimension. Hors plusieurs études ont montré que les processus décisionnels de choix d'études sont multidimensionnels (Service de Pédagogie Universitaire, 2001[100]; Cordazzo Ph, 2008[101]). C'est pourquoi, conjointement à l'indicateur synthétique, j'ai proposé une présentation graphique sous la forme de «silhouettes». Celle-ci permet de visualiser le poids de chacune des dimensions (emploi, formation, évaluation de la relation formation-emploi).

3.5.2 Rendre lisible la mesure multidimensionnelle par les graphiques en «silhouette»

La représentation graphique sous la forme de «silhouettes» permet de visualiser le poids de plusieurs dimensions dans la mesure de l'insertion. Ces dimensions peuvent être celles de l'indicateur mesurant la capacité des formations à favoriser l'insertion professionnelle (emploi, formation, subjective) ou d'autres en fonction de ce qui est mesuré. Après une première utilisation de ce type de graphique avec l'indicateur de l'insertion professionnelle relative, j'ai poursuivi son utilisation lors des travaux sur le devenir des jeunes handicapés. En effet, dans le cadre du contrat de recherche avec l'OCDE sur une enquête auprès de jeunes à Besoins Educatifs Prioritaires (BEP)[102], j'ai réalisé; avec des enseignants et des étudiants de l'Institut de Démographie de l'Université de Strasbourg l'exploitation des données d'enquêtes et la production des analyses statistiques. Cela m'a notamment permis d'encadrer trois étudiantes de Master 2, dans le cadre d'une première participation à une recherche, ayant fait l'objet de contrats de travail de un à deux mois.

La procédure de réalisation d'un graphique en «silhouette» est la suivante. Dans une première étape, les variables susceptibles d'expliquer le phénomène sont sélectionnées en fonction des hypothèses et des premiers résultats extraits de tableaux de contingence avec test de chi2. Ensuite, quand deux variables sont corrélées entre elles, une seule est gardée (la plus significative). Cette procédure est réalisée pour les différentes populations ou entités que l'on veut comparer. A titre d'exemple, voici un extrait des travaux sur le devenir des jeunes handicapés. Le phénomène étudié est le niveau d'affiliation des jeunes exerçant un emploi. Il est composé de deux documents : la présentation des variables sélectionnées et le graphique.

Dans l'exemple, les dimensions sont (encadré 2.2) :

- le capital culturel mesuré par la part des pères et des mères ayant un niveau d'étude supérieur
- le capital scolaire (dimension du capital culturel) mesuré par la part des primo entrants à l'université ayant moins de 20 ans (à niveau d'études égal, ce qui est le cas, c'est un bon indicateur de la réussite scolaire)
- Le capital économique mesuré par la part des jeunes indépendants financièrement

[100] Service de Pédagogie Universitaire, 2001, Le projet personnel de l'étudiant : un facteur de réussite ?, Réseau, FUNDP, n° 49, 8 p.

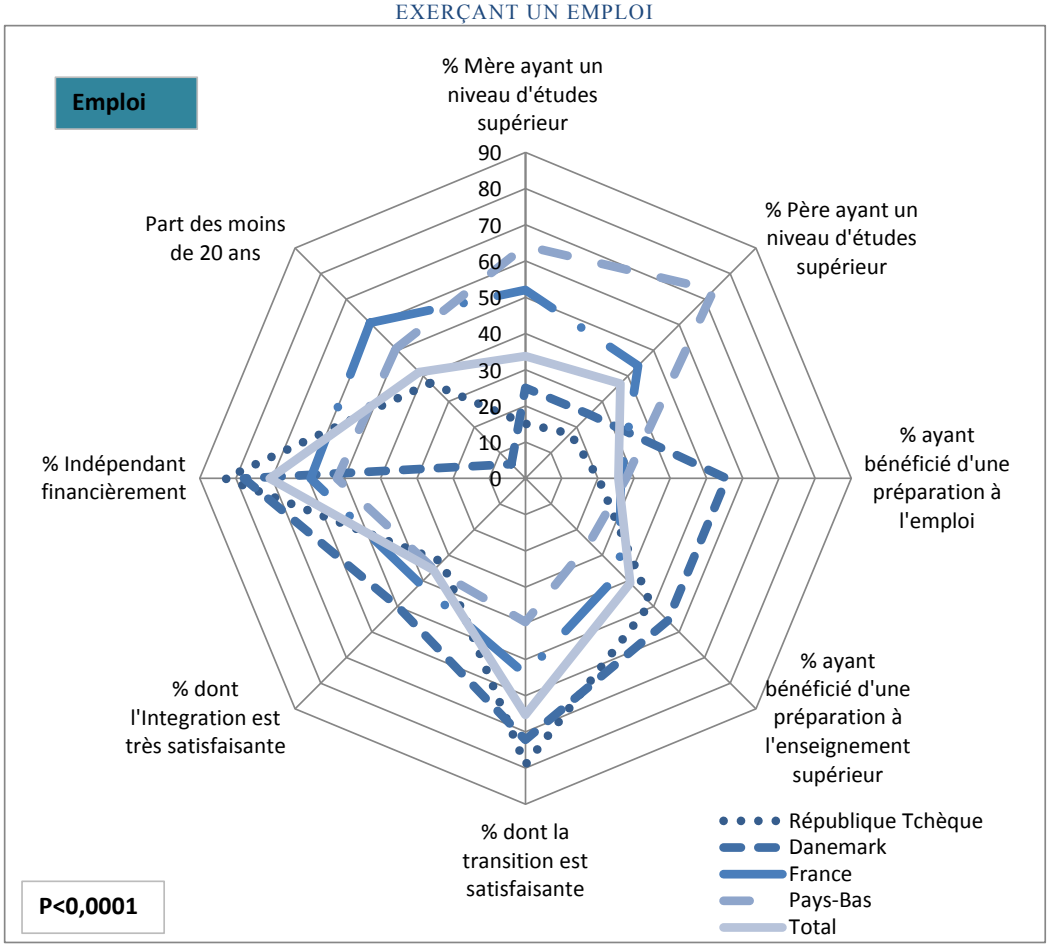
[101] Cordazzo P, 2008, «Poursuite d'études en Master et effet déterminant du marché du travail», Colloque du RESUP : L'enseignement supérieur et les marchés du travail, IREDU, Dijon, 19 et 20 Juin 2008.

[102] Les résultats de cette enquête auprès de jeunes issus de cinq pays (France, Norvège, Pays-bas, Danemark et République Tchèque), coordonnée par Serge Ebersold, ont fait l'objet d'une publication : Ebersold Serge, (2012), Les transitions vers l'enseignement tertiaire et l'emploi pour les jeunes handicapés, Politiques d'éducation et de formation, Paris, Éditions OCDE.

- La performance des établissements mesurée par la part des jeunes préparés à l'emploi et préparés à l'enseignement supérieur et par la part des jeunes satisfait de la préparation par leur établissement à la transition d'après lycée.
- L'affiliation est mesurée par la part des jeunes très satisfaits de leur intégration sociale (indicateur synthétique).

Chacune des variables est ensuite croisée avec le pays de résidence du jeune handicapé et fait l'objet d'un test statistique de significativité (chi2), pour éviter toute interprétation graphique biaisée (Figure 3.5.2a).

FIGURE 3.5.2A : EXEMPLE SILHOUETTE - LE NIVEAU D'AFFILIATION DES JEUNES HANDICAPES EXERÇANT UN EMPLOI



Méthode : Pour chaque dimension, ne sont représentées que des variables non corrélées. Pour chaque variable est représentée la proportion de jeunes ayant connu l'événement ou concernées. Le test du X^2 (KHI 2) réalisé sur le tableau de contingence croisant les différents pays avec les indicateurs, montre que les différences sont significatives au seuil de p<0,0001 pour alpha=0,05.

Lecture : A la lecture de la silhouette, il apparaît une première opposition entre les jeunes handicapés tchèques en emploi dont les caractéristiques sociodémographiques (moins fréquemment des parents ayant un niveau d'études supérieur, moins de jeunes) et l'accompagnement éducatif (proportion plus faible ayant bénéficié d'une aide à la préparation à l'emploi) sont moins favorables que les jeunes handicapés néerlandais, mais qui au final sont plus fréquemment indépendant financièrement et satisfait de la transition formation/emploi. Une deuxième opposition apparaît entre les jeunes handicapés danois dont les caractéristiques sociodémographiques sont moins favorables que pour les jeunes handicapés français. A contrario, les jeunes handicapés danois bénéficient plus fréquemment d'une préparation à l'emploi et au final ils sont plus fréquemment satisfait de leur transition formation/emploi et indépendant financièrement que les jeunes handicapés français.

Encadré 2.2 Indicateurs relatifs aux jeunes adultes handicapés exerçant un emploi

1. Transition satisfaisante : Pourcentage de répondants ayant répondu « très satisfaisant » ou « satisfaisant » à la question 26 « Au vu de votre situation actuelle, pensez-vous que la manière dont les professionnels de l'établissement dans lequel vous étiez inscrit(e)/rattaché(e) ont abordé votre transition vers l'enseignement supérieur et l'emploi était ? »

   Cet indicateur a été retenu pour la mesure de la satisfaction de la transition car il se rapporte aux deux situations de devenir étudiées ici ; la formation et l'emploi.

2. Intégration très satisfaisante : Indicateur composite basé sur la question 138 « Vous sentez-vous pleinement intégré(e) socialement ? »

   Un individu est considéré comme ayant une forte participation et implication à partir du moment où il a coché au moins quatre réponses parmi les six proposées :

   a) Oui, vous pouvez participer à toutes les activités.
   b) Oui, vous avez des amitiés solides.
   c) Oui, avez une vie de famille heureuse.
   d) Oui, vous réussissez professionnellement.
   e) Oui, vous pouvez aider d'autres personnes dans votre entourage. f)
   Oui, vous avez du temps libre pour faire ce qui vous intéresse.

3. Indépendance financière : Question 131 – Pourcentage de répondants qui se déclarent financièrement autonomes.

4. Part des moins de 20 ans : Cet indicateur mesure la réussite scolaire antérieure. Les enquêtés qui sont sortis d'un établissement scolaire en 2006/07 avant 20 ans sont considérés comme étant en avance ou dans les temps. Il faut noter que pour le Danemark, les études secondaires durent plus longtemps.

5. Niveau d'études supérieures de la mère : Pourcentage de répondants dont la mère à un niveau d'études supérieur à l'enseignement secondaire. Le niveau d'études a été préféré à la catégorie socio-professionnelle des parents car bien mieux renseigné et plus fiable. Cet indicateur mesure le capital culturel dont dispose l'enquêté.

6. Niveau d'études supérieur du père : Pourcentage de répondants dont le père à un niveau d'études supérieur à l'enseignement secondaire. Le niveau d'études a été préféré à la catégorie socio-professionnelle des parents car bien mieux renseigné et plus fiable. Cet indicateur mesure le capital culturel dont dispose l'enquêté.

7. Préparation à l'emploi : Pourcentage de répondants ayant répondu « totalement » à la question 28 « À l'issue de l'année scolaire 2006/07, pensiez vous que votre scolarisation vous avait permis : b) d'avoir les compétences nécessaires pour accéder à un établissement d'enseignement supérieur ? »

8. Préparation à l'enseignement tertiaire : Pourcentage de répondants ayant répondu « totalement » à la question 28 « À l'issue de l'année scolaire 2006/07, pensiez vous que votre scolarisation vous avait permis : b) d'avoir les compétences nécessaires pour accéder à un établissement d'enseignement supérieur ? »

3.6 LES INDICES DE LA MESURE DU DECLASSEMENT

Les indices qui qualifient l'emploi peuvent permettre de calculer une des mesures du déclassement. Quatre mesures du déclassement se distinguent par rapport à l'emploi : scolaire, intergénérationnel, au sein de la carrière, ou salarial.

Le déclassement scolaire est sans doute le déclassement le plus étudié. Il existe trois mesures différentes : institutionnelle, statistique et subjective. *La mesure institutionnelle (normative)* consiste à mesurer la correspondance qualification/formation à partir d'une matrice (à chaque qualification d'emploi correspondent un niveau de diplôme et une filière de formation). Jusqu'à la fin des années 1990, c'est la grille proposée par Affichard en 1981 qui a été utilisée. Est déclassé scolairement une personne qui occupe un emploi sous-dimensionné par rapport au niveau de formation atteint (les Anglo-Saxons parlent d'*over éducation*). Ainsi, aujourd'hui pour le titulaire d'un diplôme de niveau 1 ou 2, la correspondance normale est cadre. *La mesure statistique* ou écart à la norme statistique repose sur aucun a priori sur la correspondance diplôme-emploi, mais va considérer comme normale une correspondance

diplôme-emploi relativement fréquente (Forgeot & Gautié, 1997[103], Nauze-Fichet & Tomasini, 2005)[104]. Ces deux mesures du déclassement scolaire, ont longtemps été traitées séparément. Giret et Lemistre (2004)[105] on fait une première tentative pour lier les deux. Pour cela, ils ont fait appel en plus à *la mesure subjective du déclassement* **:** on pose la question aux enquêtés (avez-vous le sentiment d'être déclassé ?). Globalement, ils mesurent une hausse du déclassement institutionnel (mesure normative ou statistique) et une baisse du déclassement subjectif.

Le déclassement scolaire fait l'objet d'un débat théorique. Globalement, «*Pour les uns, le déclassement est un phénomène objectif, touchant une part croissante et significative de la population, signe que la société française n'avance plus. Pour les autres, le risque effectif de déclassement est largement surestimé. Ce qu'il faudrait expliquer en revanche, c'est le règne d'une angoisse de la chute sociale particulièrement affirmée en France» (*X. Molenat, 2010[106]). Ainsi, parmi les chercheurs qui défendent la thèse de la dévalorisation des diplômes qui va dans le sens d'une augmentation du déclassement, nous retrouvons L. Chauvel, M. Duru-Bellat (2006)[107] et C. Peugny (2009)[108]. Dans l'autre camp, nous retrouvons E. Maurin (2009)[109] pour qui l'investissement en capital humain (expériences, compétences et savoirs) contribue à la réduction du déclassement (réduction du chômage des jeunes, précarité, hausse des salaires des sortants du premier cycle). En revanche, l'investissement différentiel, segmente les nouvelles générations et contribue à favoriser un déclassement «subi» des moins diplômés.

A partir des données de l'enquête emploi 2011 et du recensement de la population 2009, j'ai pu compléter la mesure du déclassement scolaire par la prise en compte de *l'espace géographique* (cf. partie II dans le chapitre sur le déclassement. L'espace géographique est différencié à partir d'une grille à plusieurs niveaux qui repose sur les travaux de Nicole Tabard (1993[110]) et de Christophe Bergouignan et Nicolas Cauchi-Duval (2011[111]). L'espace géographique est décomposé en trois groupes : multipolarisé, rural et urbain. L'espace rural peut être décomposé en deux entités : pôle rural et pôle rural isolé. L'espace urbain est décomposé en fonction de la taille de l'unité urbaine (petite, moyenne, grande, très grande et Paris), ensuite pour chacune un découpage en termes de couronne peut être réalisé (centre, banlieue et péri urbain). Une présentation plus détaillée des résultats est faite dans la partie II dans le chapitre sur le déclassement.

---

[103] FORGEOT G et GAUTIE J (1997) Insertion professionnelle des jeunes et processus de déclassement, *Économie et statistique*, *304-305*, pp. 53-74.

[104] NAUZE-FICHET E et TOMASINI M (2005), Parcours des jeunes à la sortie du système éducatif et déclassement salarial, *Économie et statistique*, *388-389*, pp. 57-83.

[105] GIRET JF et LEMISTRE P, 2004. "Le déclassement à l'embauche des jeunes : vers un changement de la valeur des diplômes ?" Brussels Economic Review, ULB - Université Libre de Bruxelles, vol. 47 (3-4), pages 483-504.

[106] MOLENAT X, 2010, « Le déclassement, fantasme ou réalité ? », *Sciences humaines,* grands dossiers, mars-avril-mai pp 40-43.

[107] DURU-BELLAT M, 2006, *L'Inflation scolaire*, Seuil, 110 p.

[108] PEUGNY, C, (2009), *Le déclassement*, Paris, Grasset, 178 p.

[109] MAURIN E, (2009). *La peur du déclassement. Une sociologie des récessions*. Paris, Le Seuil, 96p.

[110] TABARD N, Représentation socio-économique du territoire, typologie des quartiers et communes de France selon la profession et l'activité socio-économique de leurs habitants. France métropolitaine, recensement de 1990. Document de travail n° F/9304, INSEE, avril 1993.

[111] CAUCHI-DUVAL N et BERGOUIGNAN C, 2011, «Les spécificités démo-géographiques des territoires en France métropolitaine : analyse de l'évolution des critères de différentiation pour une typologie synthétique», *in* Espace, Populations et Sociétés, pp 425-439.

Le déclassement intergénérationnel se mesure en comparant la position atteinte par les enfants à celle atteinte par leurs parents (le père, généralement). Est déclassé un enfant de cadre qui serait employé ou ouvrier par exemple. La mesure du déclassement intergénérationnel est possible en exploitant les enquêtes Génération du Cereq et l'enquête emploi 2011 (cf. partie II dans le chapitre sur le déclassement).

Le déclassement au sein de la carrière désigne le fait de perdre son statut en cours de carrière, par exemple à travers l'expérience du chômage. Pour réaliser cette mesure du déclassement il faut donc des données sur les trajectoires professionnelles ou carrière. Même si, je n'ai pas travaillé exactement sur ce déclassement (mais l'approchant avec le déclassement par le passage à l'aide sociale), les données des enquêtes génération du Cereq et dans une moindre mesure les données de l'enquête emploi en continu me semblent appropriées.

Le déclassement salarial se mesure par rapport au niveau de rémunération de l'emploi. *«Selon la théorie du capital humain, la préparation d'un diplôme peut être assimilée à un investissement; la rémunération de l'emploi constitue alors une forme de retour sur investissement. On peut alors considérer qu'un jeune actif est déclassé lorsqu'il ne rentabilise pas, de ce point de vue, l'investissement supplémentaire en formation qu'il a consacré par rapport à des jeunes moins diplômés. Cette mesure se fonde également sur le fait que le salaire reflète la position hiérarchique du salarié dans l'entreprise. En pratique, on considère ainsi qu'un jeune subit un «déclassement salarial» si plus de la moitié des individus titulaires d'un diplôme de niveau immédiatement inférieur gagnent plus que lui»* J-F Giret, E. Nauze-Fichet, M. Tomasini (2006)[112].

Sur la mesure du déclassement, j'ai développé avec Nicolas Sembel[113], une approche du phénomène, par l'étude du *déclassement statutaire* des diplômés de l'enseignement supérieur passant par l'aide sociale. Est qualifié de *déclassement statutaire*, le passage immédiat de diplômés du supérieur inscrits, aussitôt leurs études terminées, au Revenu Minimum d'Insertion (aujourd'hui RSA). Ce *déclassement statutaire* a été mesuré à partir d'une analyse secondaire de données du Cereq et des données du travail social. Les résultats de ces travaux décrivent un phénomène qui touche toutes les filières; et les étudiants de toutes origines sociales, mais différemment : les plus indifférents au RMI étant d'origine défavorisée, et les plus sensibles appartenant aux catégories intermédiaires. Et si, globalement, tous gardent des ambitions professionnelles élevées, leur nouveau statut précaire se révèle être pour près de la moitié d'entre eux un «piège statutaire» dans lequel ils restent enfermés au moins deux ans. Une présentation plus détaillée des résultats est faite dans la partie II dans le chapitre sur le déclassement.

3.7 LA MESURE DES PARCOURS

En ce qui concerne, la construction ou détermination de trajectoires types, quatre méthodes ont été utilisées : les parcours types, les chronogrammes, la classification et l'analyse des séquences.

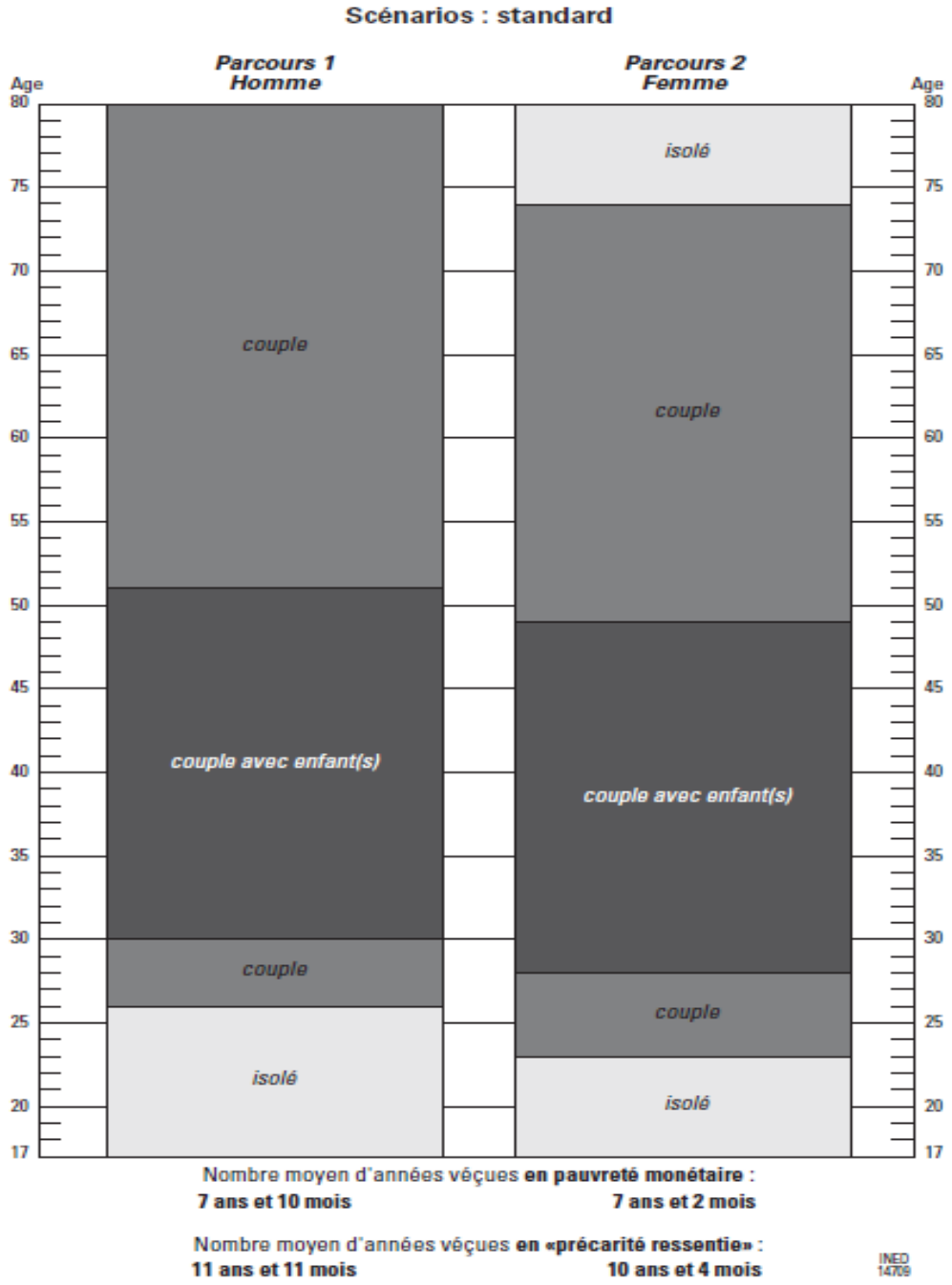
---

[112] GIRET JF, NAUZE-FICHET E, TOMASINI M, 2006, « Le déclassement des jeunes sur le marché du travail » Don*nées sociales* - La société française, INSEE, pp 307-314.

[113] CORDAZZO P et SEMBEL N, 2012, « Du Master à l'aide sociale : déclassement immédiat, « piège statutaire », nouvelles trajectoires de précarisation», *L'orientation scolaire et professionnelle [En ligne], 41/1 | 2012*.

La reconstitution de parcours types sur la base de scénarios standards ou d'observation a fait l'objet d'un chapitre d'ouvrage sur «les liens entre structures familiales et précarité»[114] dans *Portraits de famille*s.

EXEMPLE 3.7A REPRESENTATION DE PARCOURS TYPES : FREQUENCE DE LA PAUVRETE MONETAIRE ET DE LA PRECARITE RESSENTIE SELON L'EVOLUTION DE LA SITUATION FAMILIALE



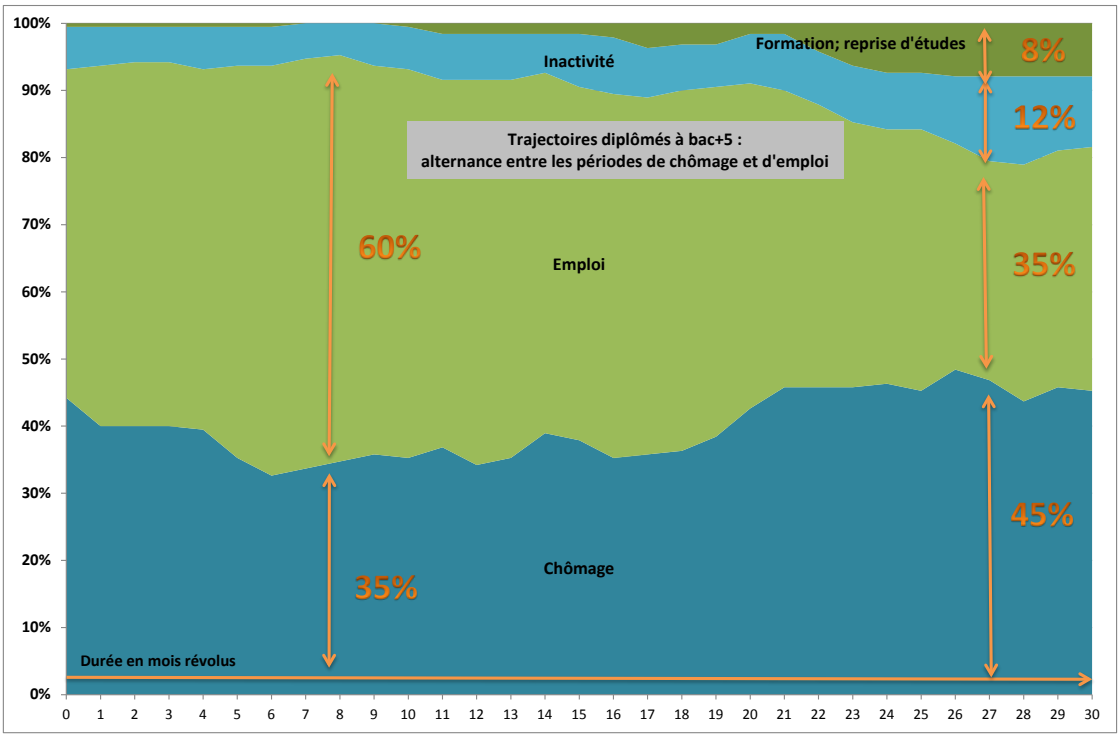
Source : Ined-Insee, Erfi-GGS1, 2005- Lecture : pour les hommes ayant eu un parcours « standard », mise en couple à 26 ans, 1er enfant à 30 ans, départ de(s) enfant(s) à 51 ans, entre 17 et 80 ans, le nombre moyen d'années vécues en pauvreté monétaire est de 7 ans et 10 mois, tandis que le nombre moyen d'années vécues en « précarité ressentie » est de 11 ans et 11 mois.

114 CORDAZZO Ph., 2010, « les liens entre structures familiales et précarité », in Portraits de familles, INED, Collection Grandes enquêtes, pp.169-192

Il s'agissait de mesurer le temps passé dans un parcours de vie en situation de vulnérabilité (pauvreté monétaire ou précarité ressentie) selon les différentes situations familiales connues par les individus, leurs enchainements et leur durée. Sur la base de scénarios standards (âge moyen aux différentes situations familiales) ou observés, ces parcours sont représentés graphiquement. A titre d'exemple, deux parcours types sont représentés sur la figure 3.7a). Ils permettent grâce à la lecture graphique de distinguer les différents enchainements de situations familiales et la durée de chacune des situations, d'en avoir une lecture individuelle et de repérer les transitions, mais pas de les caractériser.

La réalisation de chronogrammes : L'avantage est lié à la lecture aisée et la possibilité de comparer les différents groupes, en revanche la méthode n'autorise pas de lecture individuelle des trajectoires. On n'a aucune vision des enchainements ou de la succession des situations, ce qui occulte les transitions. Ce type de représentations graphiques a été fréquemment utilisé par le Cereq. Ci-dessous un exemple extrait des travaux que j'ai menés sur les parcours d'insertion professionnelle des diplômés à Bac+5 à partir de l'enquête *Génération* 2004 (Exemple 3.7b).

EXEMPLE 3.7B : CHRONOGRAMME : TRAJECTOIRES PROFESSIONNELLES DES DIPLOMES A BAC + 5 AYANT CONNU UNE ALTERNANCE ENTRE LES PERIODES DE CHOMAGE ET D'EMPLOI

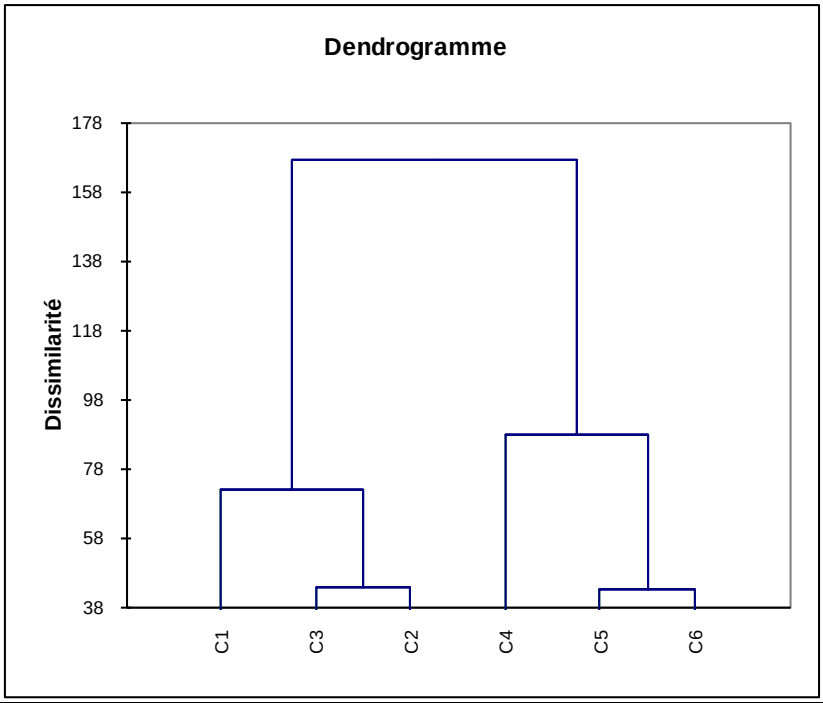


Source : Enquête Génération 2004 – Champ : Sortants de l'enseignement supérieur en 2004 avec un diplôme égal à Bac +5.

L'utilisation des méthodes d'analyse factorielle suivie d'une méthode de classification comme la Classification Ascendante Hiérarchique (CAH) peut s'avérer utile dans la détermination de trajectoires types. Pour cela, au-delà du respect des règles liées à l'utilisation de la méthode, la pertinence des parcours types, dépendra notamment de variables susceptibles de mesurer le calendrier et le déroulement des parcours. Dans l'exemple ci-après (Exemple 3.7c), une CAH a été réalisée, par la méthode de Ward, pour déterminer des parcours d'orientation type. Pour cela, en sus des variables liées à la caractérisation de

l'orientation (choix disciplinaire ou économique par exemple), des variables mesurant le calendrier (date des choix) et l'enchainement (rang des choix) ont été introduites. A titre d'exemple, dans le cadre de l'étude sur la «poursuite d'études en master et l'effet déterminant du marché du travail »[115], la méthode de CAH, détermine six trajectoires types, représentées graphiquement par un dendrogramme. Ensuite, les différentes «classes» obtenues sont analysées afin de déterminer ce qui fait la spécificité des différentes trajectoires.

EXEMPLE 3.7C : DENDROGRAMME : REPARTITION EN CLASSES DES ETUDIANTS DE MASTER SELON LES TRAJECTOIRES DE FORMATION TYPES



Source : Enquête locale – Champ : Etudiants inscrits en Master 1 à l'Université de Strasbourg en 2007-2008
Lecture : C1 correspond à la classe 1. On observe notamment que les classes C3 et C2 sont proches.

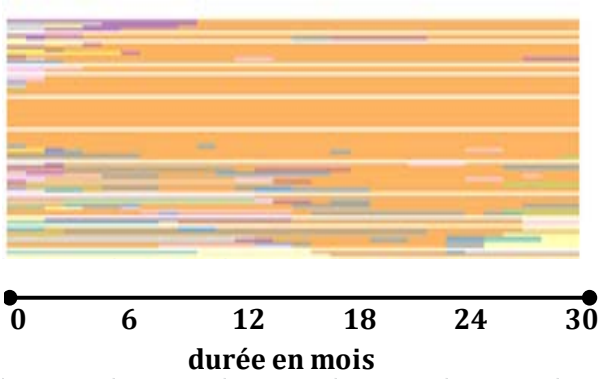
L'utilisation de la méthode de *l'optimal matching* pour l'analyse des séquences permet de déterminer des trajectoires types. Pour cela, j'ai utilisé le logiciel de statistique R et suivi les principes fondamentaux de la méthode (Billari 2001[116]; Robette 2011[117]). L'utilisation de l'analyse des séquences a notamment fait l'objet d'une exploitation de l'enquête Génération 2004 sur les trajectoires professionnelles et de décohabitation des sortants de l'enseignement supérieur. Les possibilités graphiques permettent notamment de représenter les trajectoires individuelles sous forme de séquences triées en «tapis» (*index plots*).

Dans l'exemple ci-dessous (Exemple 3.7d), les trajectoires des sortants à Bac+3 de la *classe 4 accès rapide et durable à l'emploi en vivant seul* sont représentées. Les durées d'observation en mois sont représentées en abscisse. La couleur représente les différentes situations. Dans notre exemple, les séquences les plus fréquentes représentent principalement des trajectoires de sortants de l'enseignement supérieur qui sont en emploi et vivent seuls (orange).

[115] CORDAZZO Ph., 2008, « Poursuite d'études en Master et effet déterminant du marché du travail », Colloque du RESUP : *L'enseignement supérieur et les marchés du travail*, IREDU, Dijon, 19 et 20 Juin 2008
[116] BILLARI, F C. 2001. "The Analysis of Early Life Courses : complex descriptions of the Transition to Adulthood." Journal of Population Research 18,pp. 119-142.
[117] ROBETTE N (2012), L'analyse de séquences : une introduction avec le logiciel R et le package TraMineR <http ://quanti.hypotheses.org/686>

EXEMPLE 3.7D: SEQUENCES EN «TAPIS» - TRAJECTOIRE TYPE (PROFESSIONNELLE ET RESIDENTIELLE) DES SORTANTS A BAC+3 – CLASSE 4

Classe 4 : ***acès rapide et durable à l'emploi, vivant seul***



n= 942 (24,4%) Ih= 5,1 -28,1% des hommes et 21,8% des femmes -

Légende

	Description Etat
1	vit en couple et au chômage
2	vit en couple et en emploi
3	vit en couple et en études
4	vit en couple et inactif
5	vit seul et au chômage
6	vit seul et en emploi
7	vit seul et en études
8	vit seul et inactif
9	vit chez les parents et au chômage
10	vit chez les parents et en emploi
11	vit chez les parents et en études
12	vit chez les parents et inactif

Source : enquête Génération 2004. Champ : Ensemble des sortants de l'enseignement supérieur en 2004 à Bac+3 (n= 3 865) – trajectoires sur 30 mois. (Ih)*= Indice d'homogénéité

3.8 LA PRISE EN COMPTE DES TRAJECTOIRES

Nous avons vu dans le chapitre 1 de la partie I, l'intérêt de l'approche par les trajectoires types dans l'analyse des parcours. Cela s'applique évidemment à la mesure de l'insertion professionnelle. J'ai ainsi utilisé trois méthodes : les parcours types, les chronogrammes et la classification dans la construction ou détermination de trajectoires d'insertion professionnelle. Les limites et avantages ont été présentés dans le chapitre 1.

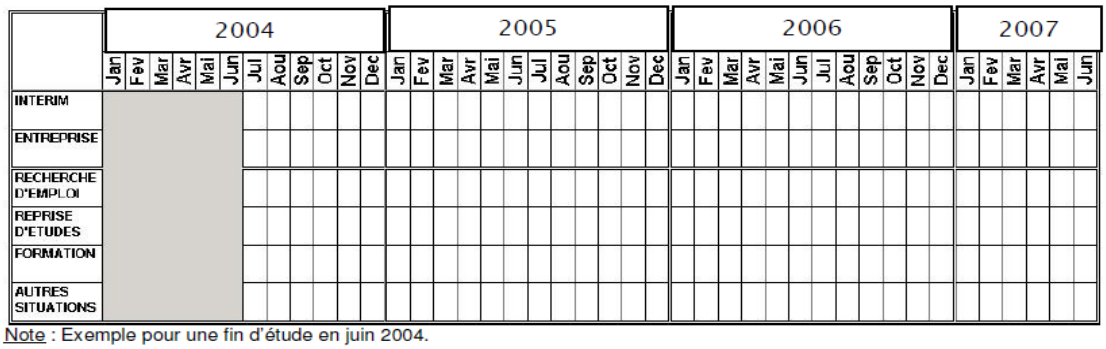
Mais prendre en compte les trajectoires des individus suppose de disposer du calendrier des événements, c'est-à-dire des différentes situations de l'individu à chaque durée. Plus le calendrier est détaillé, c'est-à-dire plus les différentes séquences sont de courtes durées et plus les différents états sont renseignés de manière fine et plus la reconstitution des trajectoires sera aisée. Pour la mesure des parcours d'insertion professionnelle, un calendrier qui enregistre les différents états (emploi, chômage, inactivité, formation, aide sociale …), pour chaque mois est suffisant. C'est notamment le cas du calendrier mis en place dans les enquêtes Génération du Cereq (cf. Figure3.8.1a, pour l'enquête Génération 2004). J'ai eu à le mettre en place pour des enquêtes d'insertion professionnelle auprès des diplômés de Master à l'université en choisissant de détailler les autres situations, notamment le passage par le RMI.

En ce qui concerne les enquêtes Génération du Cereq, en plus du calendrier professionnel, il existe un calendrier du mode de cohabitation. L'intérêt réside en la possibilité de croiser les deux calendriers et ainsi de mettre en relation les trajectoires professionnelles et résidentielles, c'est-à-dire de confronter le calendrier de différentes étapes du passage à l'âge adulte (fin des études, entrée sur le marché du travail et décohabitation). La confrontation des deux calendriers peut notamment permettre de mesurer l'impact éventuel des trajectoires de vulnérabilisation économique sur la re-cohabitation.

Plus généralement en collectant pour chaque événement (emploi, inactivité, chômage, formation) la date de survenue (mois de survenue de l'événement pour l'enquête génération par exemple) a permis de mesurer l'intensité (fréquence) et le calendrier (durée écoulée /depuis) du phénomène étudié, ici l'insertion professionnelle. De plus, puisque nous connaissons la date d'obtention du diplôme ou de fin des études, la décomposition de la population en cohortes ou sous-cohortes les plus homogènes précises est rendue possible (Blayo C, 1991, 1995)[118].

FIGURE 3.8.1A : CALENDRIER PROFESSIONNEL (ENQUETES GENERATION DU CEREQ)

Figure 1.2 Le calendrier professionnel



Note : Exemple pour une fin d'étude en juin 2004.

3.9 LES METHODES D'ANALYSE MULTIVARIEES

En statistique, on peut identifier deux grandes familles d'analyses multivariées : celle des méthodes descriptives (visant à structurer et résumer l'information) et celle des méthodes explicatives visant à expliquer une ou des variables dites «dépendantes» (variables à expliquer) par un ensemble de variables dites «indépendantes» (variables explicatives). Pour la mesure de l'insertion, j'ai principalement utilisé deux méthodes descriptives que sont l'Analyse des correspondances multiples et la Classification Ascendante Hiérarchique et une méthode explicative, la régression logistique.

Mais avant de réaliser, une analyse des données, j'ai pour principe de débuter par des analyses statistiques bivariées. Il s'agit par la production de tableaux croisés et l'utilisation du test d'indépendance du χ^2 de tester les éventuelles relations entre les variables à expliquer (par exemple le devenir des jeunes handicapés) et les variables explicatives (par exemple, sexe, âge au baccalauréat, discipline, CSP des parents…).

3.9.1 L'UTILISATION DE L'ANALYSE DES CORRESPONDANCES MULTIPLES (ACM)

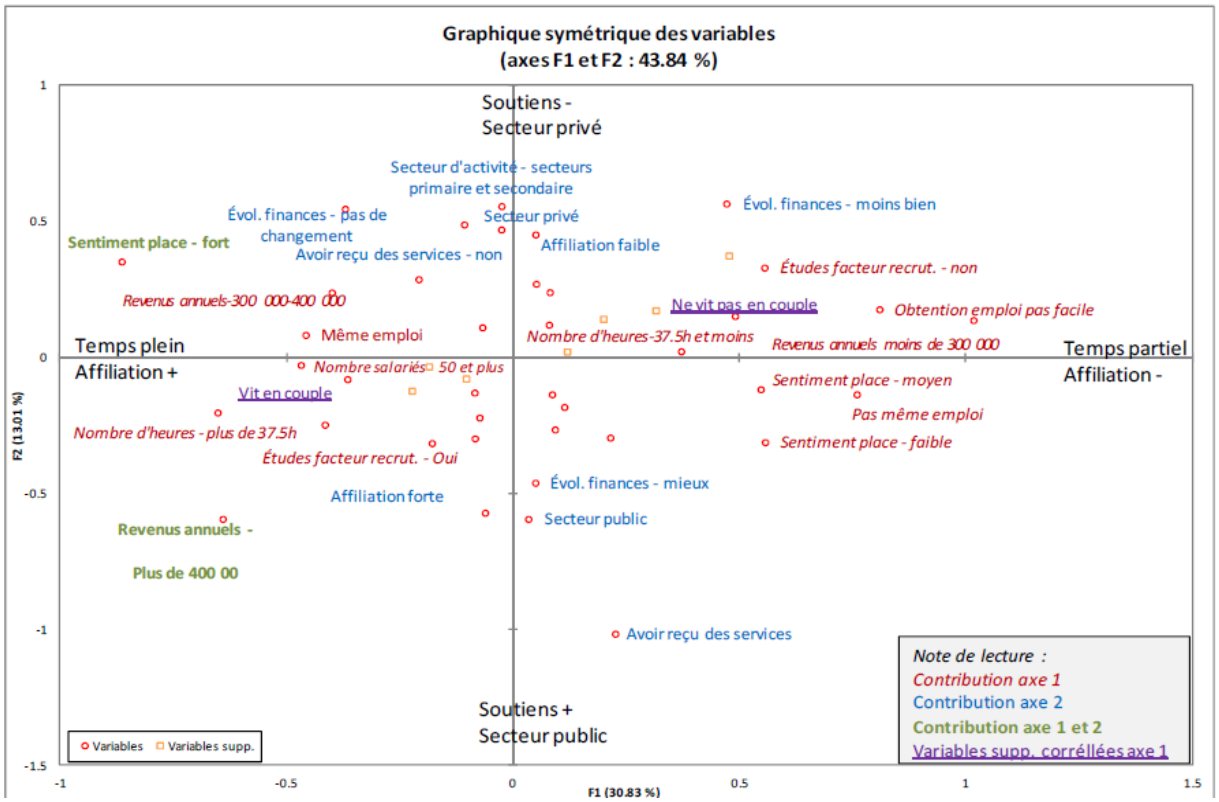
L'Analyse des Correspondances Multiples (ACM) est une extension de l'analyse factorielle des correspondances, qui s'applique à des situations où les individus statistiques sont décrits par deux variables nominales. Or, il se trouve que fréquemment dans les enquêtes d'insertion professionnelle, je dispose d'individus décrits par plusieurs variables nominales ou ordinales.

Ce type d'analyse m'a notamment permis de travailler sur la perception des jeunes handicapés de leur devenir ou sur l'insertion professionnelle des diplômés de l'enseignement supérieur. A

[118] Blayo C, (1991) Choix des cohortes et des sous-cohortes : règles générales et application à l'avortement, *Population*, n° 6, pp. 1379-1404. BLAYO C, (1995) La condition d'homogénéité en analyse démographique et en analyse statistique des biographies, *Population*, n° 6, pp. 1501-1517.

titre d'exemple[119], l'ACM (Figure 3.9.1a) ci-après présente la représentation du monde du travail par les jeunes handicapés norvégiens.

FIGURE 3.9.1A : EXEMPLE ACM : PARCOURS PROFESSIONNELS DES JEUNES HANDICAPES NORVEGIENS



Source : Enquête OCDE – Handicap 2010 –
Variables synthétiques retenues dans la construction de l'ACM: Sentiment d'affiliation, évolution financière (depuis V1), évolution état de santé (depuis V1), évolution de la déficience/troubles (depuis V1), obtention d'aides/services, secteur d'activité, secteur privé/public , nombre d'heures travaillées/mois, taille de l'entreprise (nombre salariés), évolution emploi (depuis V1), revenus annuels, perspectives d'emploi/changements souhaités, ainsi que la variable de genre, d'âge ainsi que la situation matrimoniale. Chaque modalité des variables est représentée selon les coordonnées principales dans l'axe 1 et 2. Pour des soucis de lisibilité, seules sont représentées les variables contributives et dont le cos² est pertinent.
Lecture : Le premier axe de l'analyse factorielle (contribution 30,83%) relie les parcours professionnels aux stratégies de recrutement des entreprises en opposant ceux qui travaillent à temps plein à ceux qui travaillent à temps partiel.

[119] L'ACM a été réalisé dans le cadre de la recherche sur le devenir des jeunes handicapés pour l'OCDE.

L'encadré 3.9.1.a présente la grille d'analyse que j'utilise pour la lecture d'une ACM.

Encadré n° 3.9.1a : Lecture de la représentation graphique d'une Analyse des Correspondances Multiples (ACM)

1- Rappel du Principe d'une ACM :
Comme toute analyse factorielle, l'objectif d'une ACM est d'analyser et de résumer la plus grande partie possible de l'information contenue dans un tableau de données. Plus précisément, une ACM permet d'étudier les ressemblances et liaisons entre plusieurs variables qualitatives.
Pour réaliser ces ACM, dans un premier temps, on étudie les contributions des variables aux axes, ainsi que leurs cosinus carrés. Puis, dans un second temps, nous nous intéressons aux variables supplémentaires corrélées aux axes.
La représentation graphique permet dès lors, d'illustrer les analyses faites précédemment en étudiant les corrélations entre les variables.
2- grille d'aide à la lecture de la représentation graphique.
Etape 1 : Tout d'abord, on fait une analyse de l'axe 1 (horizontal). On s'intéresse aux variables contributives. Celles-ci ont été repérées précédemment avec les tableaux des valeurs propres. Sur le graphique chaque variable contributive a une couleur spécifique selon qu'elle contribue à l'axe 1, à l'axe 2 ou aux deux axes.
Etape 2 : On regarde quelles sont les variables qui contribuent de manière à déterminer à quoi correspond l'axe, quelle(s) relation(s) ou opposition(s) sont représentées (Par exemple type d'affiliation, type de transition etc.…).
Etape 3 : Cette analyse est éventuellement complétée par l'étude des variables supplémentaires corrélées.
Etape 4 : On refait les étapes 1 à 3 pour l'analyse de l'axe 2.
Etape 5 : Par la suite, il est possible de faire une analyse par cadrans qui prend en compte les deux axes. Ainsi, dans un graphique avec deux axes, nous avons quatre cadrans (gauche haut, gauche bas, droite haut, droite bas).

3.9.2 L'utilisation de la Classification Ascendante Hierarchique (CAH)

La classification ascendante hiérarchique (CAH) est une méthode de classification automatique utilisée en analyse des données dont le principe est de répartir un ensemble de n individus ou entités dans un certain nombre de classes. La méthode consiste à calculer la dissimilarité entre les N objets, puis de regrouper les deux objets dont le regroupement minimise un critère d'agrégation donné, créant ainsi une classe comprenant ces deux objets. Puis ensuite, on calcule la dissimilarité entre cette classe et les N-2 autres objets en utilisant le critère d'agrégation. Puis on regroupe les deux objets ou classes d'objets dont le regroupement minimise le critère d'agrégation, jusqu'à ce que tous les objets soient regroupés. Ces regroupements successifs produisent un arbre binaire de classification (dendrogramme), dont la racine correspond à la classe regroupant l'ensemble des individus. Le dendrogramme représente une hiérarchie de partitions. On peut alors choisir une partition en tronquant l'arbre à un niveau donné, le niveau dépendant de mes contraintes : nombres de classes limitées, notamment dans une approche spatiale et du niveau d'homogénéité (la méthode minimise la variance intraclasse et maximise la variance interclasse) souhaité au sein des classes.

En plus, de l'utilisation «classique» de la CAH, je l'utilise souvent au préalable pour déterminer des variables synthétiques. En effet, celle-ci est très utile dans le cadre de travaux où je souhaite disposer d'un indice multidimensionnel ou confronter différentes dimensions représentées chacune par plusieurs variables ou indicateurs. Afin de représenter, différentes

dimensions sur un même graphique; en «silhouette» ou sur une ACM; sans qu'il soit illisible par la surcharge de variables ou pour mettre en relation plusieurs dimensions, la réalisation d'une CAH sur les variables déterminantes de la dimension permet de la décomposer en une seule variable (souvent en trois modalités (faible, moyenne, forte). Cela suppose au préalable pour les variables qualitatives non binaires de passer par une ACM, et de considérer les coordonnées des individus sur les axes factoriels comme de nouvelles variables. L'utilisation de cette méthode a été particulièrement utile pour l'étude sur le devenir des jeunes handicapés et la construction des variables synthétiques (Encadré 3.9.2a,[120]).

Construction de la variable synthétique « Propriétés scolaires »

1- Composition : Pour calculer cette variable synthétique, nous nous sommes appuyés sur plusieurs questions :

Q1 - Lorsque vous vous êtes inscrit(e) en terminale en 2006-2007, quel était votre projet ? , qui propose plusieurs modalités de réponse :
a. Vous arrêtez après l'obtention d'un diplôme de fin d'études secondaires, de type baccalauréat.
b. Suivre une formation technique ou professionnelle.
c. Suivre un premier cycle d'enseignement supérieur, de type BTS/ DUT ou autre école.
d. Suivre un cursus universitaire (1er cycle - bac+3).
e. Poursuivre jusqu'au second cycle de l'enseignement supérieur (bac+4 ou au-delà).
Nous avons regroupé les modalités de réponse afin de ne pouvoir répondre uniquement par l'affirmative (modalités c, d, e) ou par la négative (modalités a, b).

Q2 - Durant l'année scolaire 2006/07, avez-vous été scolarisé(e), et pour laquelle nous n'avons retenu que la modalité « a. Dans une école ordinaire à temps plein ? ».

Q7 - Avez-vous redoublé une classe dans le secondaire (au lycée) ?, et pour laquelle nous n'avons retenu que la modalité « c. Non ».

Q8 - Quel diplôme avez-vous obtenu lorsque vous avez terminé le secondaire (le lycée) ?, qui propose plusieurs modalités de réponse :
a. Un baccalauréat général
b. Un baccalauréat professionnel
c. Un baccalauréat technique
d. Un certificat de fin d'études secondaires (si échec au bac)
e. Aucun diplôme
f. Vous avez abandonné avant de passer les examens
Nous avons regroupé les modalités de réponse afin d'obtenir les variables Obtention d'un baccalauréat général (modalité a), Obtention d'un baccalauréat technique ou professionnel (modalités b, c) et Pas d'obtention du baccalauréat (modalités d, e, f).

2- Création variable synthétique : Pour concevoir cette variable synthétique, nous avons transformé ces variables qualitatives en variables binaires (1,0 : valeur 1 si l'enquêté a répondu par l'affirmative, et 0 dans l'autre cas), et avons procédé à une Classification Ascendante Hiérarchique (CAH) en utilisant la méthode de Ward et la distance euclidienne.

3- Modalités de la variable : Le résultat de la CAH classe les individus en trois groupes les plus homogènes possibles. Compte tenu des caractéristiques de chacun de ces groupes, nous avons pu déterminer trois profils correspondant à trois modalités : Faible, Moyenne et Forte.

[120] Utilisation dans le cadre de la recherche sur le devenir des jeunes handicapés pour l'OCDE, référence id. Ebersold (2012).

3.9.3 L'UTILISATION DE LA REGRESSION LOGISTIQUE

La régression logistique permet d'étudier la relation entre une variable réponse binaire et plusieurs variables explicatives. Elle étudie donc la probabilité de connaître un événement (versus ne pas le connaître) en fonction de différentes variables, en éliminant les effets de structure. L'intérêt majeur de cette technique est de quantifier la force de l'association entre chaque variable indépendante et la variable dépendante, en tenant compte de l'effet des autres variables intégrées dans le modèle, dite mesure «toutes choses égales par ailleurs». C'est aussi la limite d'une telle mesure, car l'appellation devrait être «toutes variables introduites dans le modèle égales par ailleurs». En effet, il ne faut pas oublier qu'elle reste une simplification mathématique de phénomènes souvent complexes et qu'elle repose théoriquement sur des conditions. A titre d'exemple (Tableau 3.8.3a), ci-après les résultats extraits de la recherche sur le devenir des jeunes handicapés, de deux régressions qui mesurent respectivement la probabilité d'être en emploi ou en formation.

TABLEAU 3.9.3A : EXEMPLE REGRESSIONS LOGISTIQUES – PROBABILITE POUR LES JEUNES HANDICAPES BACHELIERS EN 2007 DE CONTINUER DES ETUDES ET PROBABILITE D'ETRE EN EMPLOI

	Probabilité d'être en formation		Probabilité d'être en emploi	
Variables	Significativité	Odds ratio	Significativité	Odds ratio
Âge en 2007				
[22 ans et plus]	Réf		Réf	
[19 ans et moins]	***	4.91	***	0.41
[20-21 ans]	***	3.29	***	0.51
Genre				
Féminin	Réf		Réf	
Masculin	0.468	0.90	0.351	1.16
Type de déficience				
CNC A	Réf		Réf	
CNC B	0.575	0.91	*	1.37
Date déficience				
Naissance	Réf		Réf	
Autre	0.395	1.15	0.569	1.10
Niveau d'études – père				
Supérieur	Réf		Réf	
Secondaire	0.391	0.84	0.376	1.20
Élémentaire	0.816	1.10	0.673	1.19
Niveau d'études – mère				
Supérieur	Réf		Réf	
Secondaire	0.740	0.93	0.974	0.99
Élémentaire	***	0.21	0.332	1.49
Satisfaction de l'aide des établissements/transition				
Satisfait	Réf		Réf	
Non satisfait	0.218	1.23	0.725	0.94
Existence aide établissement/transition				
Non	Réf		Réf	
Oui	***	1.74	**	0.64
Aide de la famille				
Non	Réf		Réf	
Oui et appropriée	0.54	0.85	0.46	1.22
Oui, mais pas appropriée	0.540	0.78	0.773	0.88
Aide établissement/emploi				
Non	Réf		Réf	
Oui	0.460	0.87	**	1.56
Aide établissement/formation				
Oui	Réf		Réf	
Non	0.401	0.87	0.921	0.98

Source Enquête OCDE- Handicap - Effectifs : 833 répondants. Lecture : un ratio de disparités supérieur à 1 (resp. inférieur à 1) et statistiquement significatif indique que l'on est en présence d'un facteur qui accroît (resp. qui diminue) la probabilité de connaître l'événement, toutes choses égales par ailleurs. Niveau de significativité : * p<0.05, ** p<0.01, *** p<0.0001. La variable de référence est notée Réf.

La qualité de la régression repose entre autre sur le choix des variables utilisées, qui devrait être basé sur les connaissances antérieures du problème traité, en particulier sur les effets de structure[121] possibles ou variables cachées. D'où l'intérêt au préalable d'une analyse statistique bivariée sur les différentes variables assortie d'un test d'indépendance (χ^2 par exemple). Dit autrement, le modèle logistique utilisé pour l'analyse doit être basée sur des hypothèses et les connaissances des relations de causalité. Ainsi, il faut toujours avoir à l'esprit que malgré l'utilité de la régression logistique, celle-ci conduit à déconstruire la réalité et ne permet pas d'analyse globale par groupe sociaux au contraire de la CAH ou de l'ACM

3.8.4 L'ANALYSE DE DUREE ET L'ANALYSE BIOGRAPHIQUE

Les travaux de David R Cox (1972[122]) sont à l'origine des analyses de durée. Dans son article «Regression models and life-tables » il fait la synthèse entre une technique utilisée en l'analyse longitudinale classique : les tables de mortalité (faisant intervenir la dimension temporelle indispensable pour toute étude des populations) et les méthodes de régression (éliminant les effets de structure mais s'appliquant à des données atemporelles). Ces nouvelles méthodes, utilisées au départ dans le domaine de la statistique médicale, portant sur de très faibles échantillons, permettait de traiter des enquêtes biographiques plus détaillées portant sur des échantillons plus nombreux. C'est au cours des années 1980, que le modèle semi-paramétrique de Cox va se populariser avec la multiplication d'enquêtes biographiques détaillées disposant d'échantillons conséquents. L'utilisation de ces méthodes va se développer avec la diffusion de l'ouvrage de Daniel Courgeau et Eva Lelièvre sur l'analyse des biographies[123] qui insiste sur la capacité de ces méthodes à traiter des processus en interactions. L'analyse biographique préconise en effet, en utilisant les possibilités offertes par l'analyse de durée, de prendre en compte plus d'un domaine d'implication des individus : constitution familiale et occupation professionnelle ou mobilité résidentielle etc.

L'analyse des biographies a pour principe de prendre en considération le temps qui s'écoule entre un instant de référence commun à tous les individus analysés et la date de l'événement observé ou la date de sortie d'observation. Ce type d'analyse permet donc de dépasser l'analyse transversale et de prendre en compte les différents états qu'a connus un individu. Comme l'exposent Philippe Antoine et Philippe Bocquier (1995[124]) « *Ainsi on peut étudier l'itinéraire matrimonial, l'itinéraire professionnel et tenir compte des influences de l'un sur l'autre* ». Avec les modèles de durée, construits dans un cadre statistique probabiliste, il devient possible d'étudier les interdépendances entre des trajectoires individuelles parallèles, comme la carrière professionnelle et la nuptialité (Courgeau et Lelièvre, 1986[125]).

---

[121] WUNSCH G, 2001, « Standardisation et variables de confusion », Démographie : analyse et synthèse, volume 1, INED Paris, pp.329-358.

[122] Cox D.R. Regression models and life-tables. Journal of the Royal Statistical Society. Series B (Methodological), 34(2), pp. 187–220, 1972.

[123] Courgeau D et Lelièvre E, 1989, « Analyse démographique des biographies », PARIS, INED, 269 P.

[124] Antoine Philippe, Bocquier Philippe. L'apport de l'analyse des biographies aux sciences sociales. Chroniques du Sud, 1995, (14), p. 109-117

[125] Courgeau D et Lelièvre E, 1986, « Nuptialité et agriculture », Population, N° 2, PP 303-326.

L'analyse biographique est donc centrée sur l'occurrence (ou la non-occurrence) d'événements spécifiques du parcours de vie. « *Elle modélise les probabilités de transition ou de durée, en faisant l'hypothèse que le parcours de vie est le résultat d'un processus stochastique complexe. C'est donc une approche paramétrique, à vocation explicative, causale* » (Robette N, 2011[126]).

[126] ROBETTE Nicolas, (2011), « Explorer et décrire les parcours de vie : les typologies de trajectoires », Les clefs pour, CEPED, 80 p.

PARTIE II : PARCOURS ETUDIANTS : TEMPORALITES DES PARCOURS ET INCERTITUDE DE L'INSERTION PROFESSIONNELLE

Cette seconde partie présente une synthèse des résultats principaux de mes recherches déjà publiées ou en cours. Tous les résultats traitent des parcours étudiants. J'ai fait le choix de présenter mes travaux sur les parcours étudiants au travers de deux temporalités : le parcours de formation (où nous distinguerons le processus d'orientation et le processus de vulnérabilité) et l'insertion professionnelle, tout en étant conscient que les temporalités ne s'assimilent pas nécessairement à un déroulement hiérarchisé et linéaire du temps. Ainsi, le temps du parcours de formation et le temps de l'insertion professionnelle peuvent se succéder les uns aux autres, voire exister simultanément (formation continue). De même, les différentes temporalités peuvent exister de manière discontinue.

La première temporalité est celle du parcours de formation. Elle s'intéresse au processus d'orientation et à la vulnérabilité des parcours. La formation en tant que période d'acquisition de compétences, savoirs et diplômes est comprise et plus ou moins intériorisée par les individus comme une première phase du processus d'insertion professionnelle. En effet, les caractéristiques du parcours de formation (type de formation, réussite, échec, linéarité, durée, etc.) seront autant de facteurs déterminants du processus d'insertion professionnelle. Il convient d'y ajouter les éléments liés à la performance de l'établissement dans l'aide à la réussite apportée à l'étudiant en termes de transition du secondaire au supérieur, transition formation-emploi, facilitation de l'affiliation, aide pédagogique ou spécifique à destination de certains publics (souffrant de déficience par exemple), etc. L'orientation est fortement liée à celle de la formation en ce sens que le temps de l'orientation intervient non seulement en amont, mais aussi tout au long du temps de la formation. Surtout, ce temps de l'orientation est d'autant plus important qu'il est complexe et lié à différentes dimensions. Ainsi, faire un choix d'orientation c'est essayer plus ou moins consciemment de trouver un équilibre entre, des perspectives d'insertion sociale et de rémunération, un choix «passionnel» ou souhait disciplinaire dans l'absolu, ce qu'on est en capacité de faire, ce que l'on se sent capable de faire et les volontés et soutiens parentaux.

Avec l'orientation, les vulnérabilités sont la deuxième dimension importante des parcours de formation. Deux types de vulnérabilités sont étudiés, celles liées aux conditions de vie et d'études et au handicap. L'entrée dans l'enseignement supérieur est source de nombreux changements dans la vie des nouveaux bacheliers, tant par la nouvelle orientation que prend leur scolarité que par les nouvelles contraintes auxquelles ils vont devoir se plier hors de leurs études. En poursuivant des études supérieures, les étudiants se heurtent à des dépenses qui ne les concernaient pas (ou très peu) auparavant, ne serait-ce que les frais d'inscription, relativement importants pour les étudiants non-boursiers. S'ajoutent à cela les frais courants de fonctionnement d'un ménage, ce qui augmente encore les dépenses. Même si pour une grande majorité, les parents assurent les dépenses quotidiennes, certains étudiants, en revanche, doivent subvenir eux-mêmes à leurs besoins. En ce qui concerne le deuxième type de vulnérabilité liée au handicap, si la loi du 11 février 2005 «pour l'égalité des droits et des

chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées» a notamment affirmé le droit pour chacun à une scolarisation en milieu ordinaire et à un parcours scolaire continu et adapté, réussir ses études supérieures est quelque chose qui reste aléatoire.

La deuxième temporalité est celle du temps de l'insertion professionnelle. C'est donc à la mesure de l'insertion professionnelle de nombreux jeunes sortant de l'enseignement supérieur, et de leurs difficultés plus ou moins importantes et variables selon les niveaux de sortie, les filières de formation et les caractéristiques individuelles des individus que cette partie s'intéresse. Cela passe par l'étude : de l'intérêt et des limites de la création d'un indicateur multidimensionnel de mesure de l'insertion professionnelle, de l'impact des parcours de formation en fonction du capital social, de la relation entre trajectoires résidentielles et professionnelles, de la spécificité des jeunes handicapés et du déclassement sous ses différentes formes.

A ces deux temporalités des parcours étudiants, il nous semble nécessaire d'ajouter une dimension explicative. Elle est composée non seulement des caractéristiques individuelles (sexe, âge, situation familiale, etc.), mais aussi de tout ce qui renvoie à l'aide directe ou indirecte que peut apporter la famille (capital transmis, réseau, aide intergénérationnelle, formes de soutien, etc.). Si cette dimension, particulièrement prégnante au temps de la jeunesse, n'est pas étudiée en tant que telle dans la mesure du phénomène, les éléments caractéristiques de cette période seront notamment utilisés comme facteurs explicatifs. C'est le temps du début de vie, le temps de l'éducation au sein de la famille. Si ce temps n'est a priori pas directement lié au processus d'insertion professionnelle, en tant que tel, cette période de construction des identités et des caractéristiques sociodémographiques des individus va jouer un rôle déterminant sur l'hétérogénéité des populations. Ainsi, c'est à ce moment que se construit ce que nous qualifierons de capital transmis et qui correspond au deuxième état du capital culturel : l'état objectivé (Bourdieu, 1980[127]). C'est aussi le temps du passage à l'âge adulte avec ses différentes étapes que sont la fin des études, la décohabitation du foyer parental, la mise en couple, la maternité et l'entrée durable sur le marché de l'emploi. La grille d'analyse des temporalités de l'insertion professionnelle proposée ici présente un certain nombre de points de convergence avec d'autres approches du phénomène. Ainsi, les variables associées au temps de la formation et celles exposées ici, correspondent à ce que H. Eckert et S. Hanchane (1997[128]) qualifient de *variables archéologiques* dans leur approche des temporalités de l'insertion professionnelle. Les auteurs faisant le choix de considérer les temporalités par rapport au temps de l'emploi, avec une approche sociologique du phénomène. Néanmoins, comme pour nous, l'approche longitudinale est privilégiée.

[127] BOURDIEU P, 1980, *Le capital social*. In : Actes de la recherche en sciences sociales. vol.31, pp. 2-3.

[128] ECKERT H et HANCHANE S, 1997, Temporalités de l'insertion professionnelle, une approche longitudinale, in *Formation/Emploi*, n° 60, octobre-décembre.

CHAPITRE 1 –LE TEMPS DU PARCOURS DE FORMATION : ENTRE TRANSITION ET CHOIX D'ORIENTATION

1.1 LA TRANSITION LYCEE-ENSEIGNEMENT SUPERIEUR : PREMIERE ORIENTATION

Ce chapitre a fait l'objet de plusieurs travaux de recherche et publications. J'ai ainsi, étudié la transition à l'entrée dans l'enseignement supérieur au prisme de l'orientation qu'elle soit synonyme de réussite et d'échec grâce à l'enquête *Conditions de Vie 2010*, (Cordazzo, 2011[129]). Plus récemment, je me suis intéressé à ces transitions quand elles étaient perturbées (Cordazzo, 2013[130]) à l'échelon des universités d'Alsace et d'autre part, dans le cadre de la mise en place d'un suivi de cohorte, à l'ORESIPE (Observatoire Régional de l'Enseignement Supérieur et de l'Insertion Professionnelle des Etudiants)[131].

1.1.1 LA REALITE DES CHOIX D'ORIENTATION

1.1.1.1 QUELLE FORMATION POUR QUI ?

Seuls les étudiants de l'enquête *Conditions de Vie 2010 (*cf. présentation de l'enquête *partie I*, chapitre 2, sous partie 2.3.2), réalisée par l'Observatoire national de la Vie Etudiante, inscrits pour la première fois en 2009 dans l'enseignement supérieur au niveau Bac+1 ou capacité en droit sont pris en compte pour cette partie. Les résultats confirment les tendances observées dans les précédentes enquêtes, s'agissant de l'influence du parcours scolaire antérieur (série, mention au baccalauréat), de l'origine sociale et du sexe. Les différences sont avant tout marquées selon la série du baccalauréat. Ainsi, les bacheliers littéraires s'inscrivent quasi exclusivement à l'université, soit en Lettres, Sciences humaines et sociales (61,1 %) ou en Droit-Economie (20,3 %), tandis que les bacheliers scientifiques s'inscrivent en Santé (28,7 %), en Sciences (22,9 %) et en CPGE (16,2 %). Les titulaires d'un baccalauréat économique et social s'inscrivent en Droit-Economie (39,2 %), et en Lettres, Sciences humaines et sociales (22,2 %). Les titulaires d'un baccalauréat technologique s'inscrivent principalement dans les filières courtes en STS (44,8 %) et IUT (16,8 %). En revanche si les titulaires d'un baccalauréat professionnel s'inscrivent principalement en STS (45,1 %), ils sont nombreux à vouloir poursuivre vers des filières «longues», Lettres, Sciences humaines et sociales (23,9 %) ou en Droit-Economie (16,9 %), alors que leurs taux de réussite sont très faibles. Cela nous amène à nous questionner sur ces étudiants, préparés pour des filières courtes et techniques, qui font le choix ou sont contraints de se tourner vers des filières dites «longues». Le nombre de places limité dans les filières techniques et les effets de sélection (liés à la concurrence d'autres bacheliers) expliquerait ces réorientations du parcours initial. Finalement à l'entrée dans l'enseignement supérieur, les étudiants ont déjà fait l'objet de

[129] CORDAZZO P, 2011, « Choix d'orientation, quelles réalités ? », *in* Les mondes étudiants, la Documentation française, pp 93-104.
[130] CORDAZZO P, 2013, « Deux formes de transition perturbées à l'entrée et à la sortie de l'enseignement supérieur», *in* Transition, passage en sciences sociales, Néothèque, pp 57-76.
[131] AUBERT V, CORDAZZO P, MONICOLLE C, TIDIANE C, « La 1ère année d'université : choix, motivations et projets des bacheliers 2009 », Les dossiers de l'observatoire, février 2011, n° 10.

plusieurs tris scolaires qui les conduisent à une limitation ou un élargissement du champ des possibles. Ainsi, les variables qui mesurent une forme de réussite dans les études secondaires constituent des indicateurs pertinents du prestige et du degré de sélectivité d'une formation. Dans les filières prestigieuses de Santé ou dans les classes préparatoires aux grandes écoles s'inscrivent plus fréquemment les bacheliers ayant obtenu une mention et/ou ayant obtenu le baccalauréat à *l'heure* ou *en avance*. Ces critères «académiques» ne suffisent toutefois pas à rendre compte des différences d'orientation. La catégorie socioprofessionnelle des parents joue également en faveur d'une orientation vers les filières prestigieuses : c'est en Santé et en CPGE que s'inscrivent le plus fréquemment les enfants de parents ayant une CSP supérieure. Tandis que les enfants de parents de CSP populaire s'inscrivent, par défaut ou second choix, plus fréquemment en STS. Les choix d'orientation renvoient à des dimensions scolaires, sociales, mais aussi sexuées. Les étudiantes sont surreprésentées principalement en Lettres, Sciences humaines et sociales (24,6 % contre 12,1%) et en Droit Economie (19,2 % contre 15,2%) à l'université. En revanche, les étudiants le sont en STS (20,9 % contre 14,2%) et en IUT (16,4 % contre 8,2%).

TABLEAU 1.1.1.1A. FILIERE D'INSCRIPTION DES PRIMO ENTRANTS DANS L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR SELON LES CARACTERISTIQUES SOCIODEMOGRAPHIQUES (EN %)

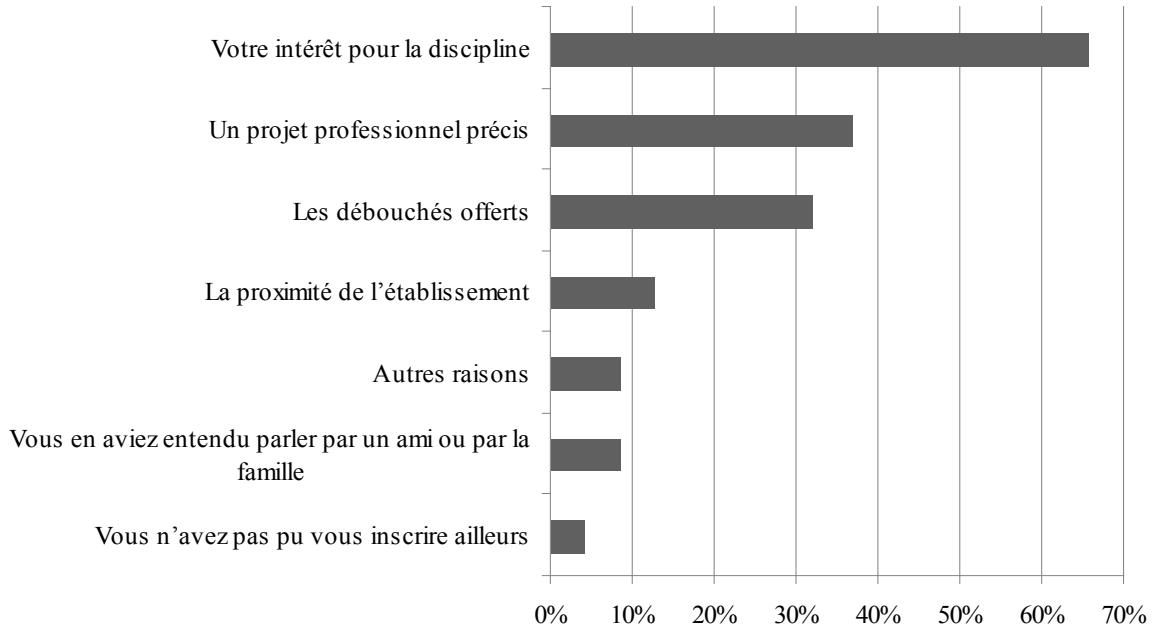
Caractéristiques sociodémographiques		Université					STS	CPGE
		Lettres, sciences humaines et sociales	Droit, économie	Sciences	Santé	IUT		
Sexe	Féminin	24,6	19,2	9,9	11,4	8,2	14,2	6,7
	Masculin	12,1	15,7	13,4	10,1	16,4	20,9	10,6
Série du baccalauréat	L ou A (Littéraire)	61,1	20,3	2,2	0,3	2,7	3,4	8,8
	ES ou B (Eco. et social)	22,2	39,2	3,9	1,5	11,8	6,8	10,3
	S ou C, D, E (Scientifique)	6,4	8,4	22,9	28,6	13,1	2,2	16,2
	Technologique	10,1	12,7	5,1	1,5	16,8	44,8	1
	Professionnel	23,9	16,8	5,3	0,9	7,1	45,1	0
	Autres	41,2	20,9	18,4	4,2	10	3,4	1,1
Age au baccalauréat	A l'heure	17,8	16,8	12,5	14,8	12,3	10,1	12,7
	En retard	20,8	18,9	9,8	4,3	11,3	28,7	1,7
Mention au baccalauréat	Avec mention	16,8	14,9	10,2	14,1	12,5	14,5	14,7
	Sans mention	21,2	20,9	12,9	6,8	11,2	20,5	1,2
Catégorie sociale du père	Supérieure	17	19	12,7	16,4	10,6	8	14,7
	Moyenne	20,1	16,2	11,3	10,2	13,3	16,9	7,8
	Populaire	19,5	16,6	10,2	7,3	11,2	25,3	4,3
Catégorie sociale de la mère	Supérieure	18,2	19,6	11,4	17,3	8,8	7,5	15,5
	Moyenne	21,1	13,9	13	12,4	13,1	13,6	9,7
	Populaire	18,9	16,5	9,8	7,5	12,9	23,4	5,6
Ensemble		**19,3**	**17,4**	**11,4**	**11**	**11,8**	**17**	**8,6**

Source enquête CDV OVE 2010 - Champ: étudiants primo entrant dans l'enseignement supérieur (entrants en 2009-2010) -.

1.1.1.2 Quand la formation est «choisie »

L'attractivité d'une filière tend aussi, et de plus en plus, à être évaluée à l'aune de critères ayant trait à l'insertion professionnelle qu'elle procure à ses diplômés. Les palmarès s'établissent non plus sur les tris opérés en amont de l'entrée dans une formation du supérieur, mais sur ceux opérés dans la sphère économique et professionnelle à son issue. Taux d'activité, de chômage, nature du contrat de travail, rémunération, etc. constituent des mesures de la valeur de telle ou telle formation. Pourtant, les résultats de l'enquête montrent que cette logique que l'on pourrait qualifier «*d'adéquationniste*» n'est pas totalement intériorisée par les étudiants au moment du choix d'orientation en première année dans l'enseignement supérieur. En effet, c'est l'intérêt pour la discipline (65,5 %) qui prévaut lorsqu'il s'agit de justifier de ses choix d'orientation initiaux (Figure 1.1.1.2a), loin devant tous les autres critères : existence d'un projet professionnel (36,9 %) et débouchés offerts par la formation (31,8 %). Les critères liés à la proximité géographique et à la famille et aux amis sont moins importants que ce que l'on aurait pu penser.

Figure 1.1.1.2a. Repartition des repondants selon les raisons qui les ont amenes a s'inscrire dans cette formation pour leur 1ere inscription dans l'enseignement superieur (en %)

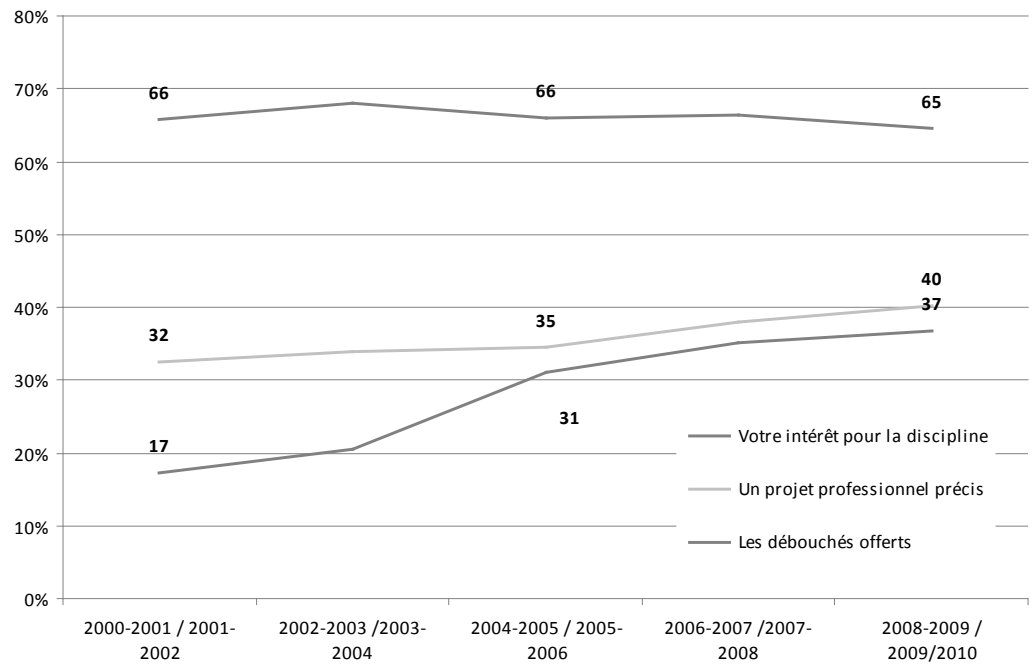


Source enquête CDV OVE 2010 - Champ: étudiants primo entrant dans l'enseignement supérieur (entrants en 2009-2010) -.

Toutefois, si la part des étudiants qui choisissent une filière par intérêt pour la discipline reste stable dans le temps (Figure 1.1.1.2b), ce n'est pas le cas de la part de ceux dont le choix est lié à un projet professionnel ou aux débouchés offerts à l'issue de la formation. En effet, ces deux raisons sont citées plus fréquemment par les entrants les plus récents dans l'enseignement supérieur. Un projet professionnel précis est la raison du choix de la première inscription pour 30 % des entrants en 2000 ou avant contre 40 % environ pour les entrants en 2008 et en 2009. Choisir sa formation selon les débouchés qu'elle offre constitue la

motivation qui connaît la plus forte progression, passant de 15 % à plus de 30 % pour les entrants les plus récents.
S'agissant de l'importance croissante des choix d'orientation sur la base d'un projet professionnel, il faut relever une sensibilisation dès le secondaire à la formalisation d'un tel projet. Dans le même ordre d'idée, la progression de l'importance accordée aux débouchés dans les choix de formation révèle l'impact des discours et textes (Lunel P, 2007[132]) qui tendent depuis quelques années à associer orientation à insertion professionnelle au détriment des autres raisons. Avec comme argument principal le droit des étudiants et des familles à être informés convenablement sur les formations, l'étudiant est de plus en plus précocement encouragé à construire son parcours de formation et professionnel. Ainsi, ce processus minore la valeur intrinsèque du diplôme (Berthet et al, 2008[133]) liée notamment à la discipline, au contenu de la formation, au niveau d'encadrement au détriment de ce à quoi il sert sur le marché du travail,

FIGURE 1.1.1.2B. PART DES REPONDANTS CITANT LES PRINCIPALES RAISONS QUI LES ONT AMENES A S'INSCRIRE DANS LEUR FORMATION SELON L'ANNEE DE LEUR 1ERE INSCRIPTION DANS L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR (EN %)



Source enquête CDV OVE 2010.Champ : ensemble des enquêtés inscrits pour la 1ère fois dans l'enseignement supérieur en 2000-2001 ou après.

1.1.1.3 DES CHOIX MARQUES PAR LE PARCOURS DANS LE SECONDAIRE

Quelle que soit la filière choisie, la principale raison reste donc l'intérêt pour la discipline (Tableau 1.1.1.3a). Toutefois la prépondérance de cette motivation varie en particulier selon le degré de «professionnalisation» de la formation et les perspectives (réelles ou supposées)

[132] LUNEL P, 2007, Schéma national de l'orientation et de l'insertion professionnelle – pour un nouveau pacte avec la jeunesse, Rapport, Documentation française, Paris, 115 p.
[133] Berthet Th., Borras I., Boudesseul G., Coinaud C., Grelet Y., Legay A., Romani C., Vivent C., « Les choix d'orientation à l'épreuve du temps », Net-doc, Céreq, 2008 no 42.

ouvertes par la détention d'un diplôme particulier. Ainsi, les inscrits en filière de Droit, Economie et Gestion se distinguent par la plus faible proportion (56 %) à avoir opéré leur choix par intérêt pour la discipline, contrairement aux inscrits en Lettres, Sciences humaines et sociales qui sont plus nombreux à avancer un intérêt disciplinaire (76,5 %). Les inscrits en filière Santé se distinguent par la plus forte proportion à avoir un projet professionnel précis (54,4 %). Les inscrits en Sciences et en Lettres, Sciences humaines et sociales sont proportionnellement moins nombreux à avoir choisi leur filière pour les débouchés offerts. À l'opposé et dans la même logique que précédemment, les inscrits dans les autres filières (principalement des filières sélectives) ont privilégié cette raison pour près de la moitié d'entre eux.

TABLEAU 1.1.1.3A : PART DES REPONDANTS (%) SELON LES PRINCIPALES RAISONS QUI LES ONT AMENES A S'INSCRIRE DANS CETTE FORMATION POUR LEUR 1ERE INSCRIPTION DANS L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR SELON LA FILIERE CHOISIE

Raisons du choix	Droit, économie et gestion	Lettres sciences humaines et sociales	Sciences	Santé	Autres, hors université dont IUT	Ensemble
Intérêt pour la discipline	56,0	76,5	73,1	71,4	62,3	66,8
Projet professionnel	32,7	35,3	37,8	54,4	31,3	36,3
Débouchés	36,9	7,8	17,2	35,0	48,8	32,4

Source enquête CDV OVE 2010.Champ : ensemble des enquêtés inscrits pour la 1ère fois dans l'enseignement supérieur en 2000-2001 ou après.

Afin d'approfondir la compréhension des raisons du choix d'une formation supérieure, trois modèles ont été réalisés sur la probabilité de choisir sa formation par intérêt disciplinaire, sur la base d'un projet professionnel, en fonction des débouchés anticipés. Est alors évaluée l'influence respective des variables sociodémographiques et de parcours dans le secondaire sur la probabilité de mobiliser l'un ou l'autre de ces registres de justification (Tableau 1.1.1.3a).

Tout d'abord, on observe une différence selon le sexe. Les hommes choisissent plus fréquemment leur formation par intérêt pour la discipline et pour les débouchés offerts que les femmes, qui à l'inverse font plus fréquemment leur choix en lien avec le projet professionnel. Les étudiants étrangers évoquent moins fréquemment une raison à leur choix. Les titulaires d'un baccalauréat littéraire font plus souvent que les autres un choix disciplinaire et moins souvent un choix en lien avec un projet professionnel ou pour les débouchés offerts, tandis que les bacheliers scientifiques et économiques et sociaux font plus fréquemment un choix pour les débouchés offerts que les autres. Les titulaires d'un baccalauréat professionnel quant à eux ont choisi leur formation par rapport à leur projet professionnel plus fréquemment que les autres. La réussite dans le parcours scolaire secondaire détermine fortement la probabilité d'accéder à la filière souhaitée, mais a peu d'influence sur les registres de justification du choix de la formation (intérêt disciplinaire, projet professionnel, débouchés). Toutefois, ceux qui ont un moins bon parcours scolaire (retard au bac et/ou pas de mention) choisissent moins fréquemment leur formation en fonction de l'intérêt pour la discipline et des débouchés offerts.

Il est intéressant de noter que les disparités observées selon la catégorie socioprofessionnelle des parents apparaissent surtout quand le choix a été fait en fonction d'un projet professionnel. Ainsi quand la mère est de catégorie populaire ou inactive la probabilité est plus élevée d'avoir pris en compte le projet professionnel dans les raisons du choix. Enfin,

comme souligné préalablement, les étudiants ayant une 1ère inscription dans l'enseignement supérieur plus récente évoquent plus fréquemment des raisons liées au projet professionnel ou aux débouchés offerts

TABLEAU 1.1.1.3A. MOTIFS DU CHOIX DE LA FORMATION LORS DE LA PREMIERE INSCRIPTION DANS L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR (MODELE LOGIT)

Variables	Modalités	Probabilité de (modèle logit) – coefficients normalisés					
		Intérêt pour la discipline		Projet professionnel		Débouchés offerts	
		Valeur	Signif.	Valeur	Signif.	Valeur	Signif.
Sexe	Féminin	réf.		Réf.		Réf.	
	Masculin	0,074	***	-0,011	ns	0,134	***
Nationalité	française	réf.		Réf.		Réf.	
	Etrangère	-0,035	***	-0,013	ns	-0,049	***
Filière	Santé	réf.		Réf.		Réf.	
	Autres	-0,106	***	-0,275	***	0,153	***
	Lettres sciences humaines et sociales	0,034	**	-0,124	***	-0,163	***
	Sciences	0,096	***	-0,192	***	-0,334	***
	Droit, économie et gestion	-0,094	***	-0,184	***	0,061	***
Série du baccalauréat	Scientifique	réf.		Réf.		Réf.	
	Technologique	-0,013	ns	-0,009	ns	-0,047	***
	Professionnel	-0,041	***	0,021	***	-0,031	***
	Economique et social	-0,040	***	-0,007	ns	0,004	ns
	Littéraire	0,056	***	0,003	ns	-0,089	***
	Autres	-0,018	**	0,011	ns	-0,092	***
Age au bac	A l'heure	réf.		Réf.		Réf.	
	En retard	-0,032	***	0,022	**	-0,026	**
Mention au baccalauréat	Avec mention	réf.		Réf.		Réf.	
	Sans mention	-0,054	***	-0,018	*	-0,047	***
Catégorie sociale du père	Supérieure	réf.		Réf.		Réf.	
	Moyenne	-0,020	*	0,024	**	-0,015	ns
	Populaire	-0,017	ns	0,002	ns	-0,039	***
Catégorie sociale de la mère	Supérieure	réf.		Réf.		Réf.	
	Moyenne	-0,002	ns	0,004	ns	-0,007	ns
	Populaire	-0,011	ns	0,034	**	0,007	ns
Année de la 1ère inscription	[2000 ou 2001]	réf.		Réf.		Réf.	
	[2002 ou 2003]	0,007	ns	0,017	ns	0,038	*
	[2004 ou 2005]	0,008	ns	0,036	ns	0,142	***
	[2006 ou 2007]	0,029	ns	0,075	**	0,203	***
	[2008 ou 2009]	0,031	ns	0,095	***	0,239	***

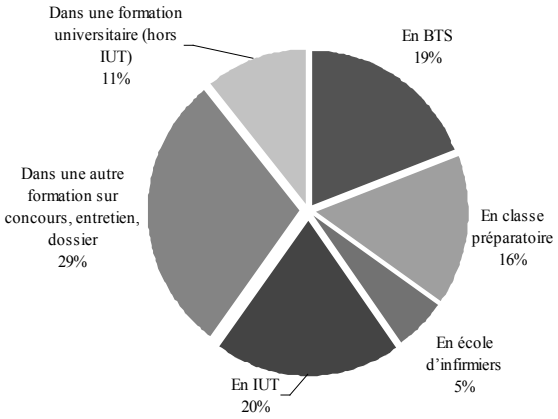
Lecture : la première modalité est la modalité de référence, les autres sont comparées à celle-ci. Si les différences observées sont significatives, alors apparaissent d'une à trois *. Plus il y a d'étoiles et plus le niveau de significativité est élevé : * p < 0,05, ** p < 0,01, *** p < 0,0001. Si la valeur est négative, la probabilité est plus faible que la modalité de référence, si elle est positive, la probabilité est plus forte que la modalité de référence.
Source enquête CDV OVE 2010.Champ : ensemble des enquêtés inscrits pour la 1ère fois dans l'enseignement supérieur en 2000-2001 ou après.

1.1.2 Quand la transition est perturbee

1.1.2.1 Les tentatives avortees

Concrétiser son projet d'orientation en une orientation effective n'est pas toujours possible. D'une part, les formes d'autolimitation existent, conduisant à un ajustement entre aspirations subjectives et orientation effective. D'autre part, les formations les plus «prestigieuses» opèrent une sélection à l'entrée pouvant induire, en cas de refus, une redéfinition du projet initial. Ainsi, 21 % des enquêtés[134] ont cherché à s'inscrire dans une formation sans y parvenir. Si ce pourcentage est de plus en plus faible[135], (45 % en 1994 contre 21 % en 2010, soit une baisse de plus de la moitié en une quinzaine d'années), il en découle cependant une interrogation sur ce phénomène de transition «perturbée». Ainsi, le refus introduit une rupture dans le processus de transition. Cependant, une inscription dans une autre filière sélective de type BTS ou dans une filière non sélective mais de la même discipline que celle souhaitée relativise la rupture en conduisant à une forme de continuité.

Figure 1.1.2.1a. Repartition des etudiants qui ont cherche a s'inscrire dans une formation sans y parvenir pour leur premiere inscription dans l'enseignement superieur (en %)



Source enquête CDV OVE 2010.Champ : ensemble des enquêtés inscrits pour la première fois dans l'enseignement supérieur en 2000 à 2009.

Les tentatives avortées d'entrer dans une formation (Figure 1.1.2.1a) concernent principalement les formations sur concours, entretiens et dossiers (29 %), les IUT (20 %) et les STS (19 %). Ces résultats, cohérents avec l'image que l'on se fait du refus en termes de type de formation, nous apportent une information nouvelle sur l'intensité du phénomène. On peut se demander si tous les nouveaux entrants dans l'enseignement supérieur sont égaux devant le refus et si l'on observe des différences dans le temps[136].

---

[134] Source : Enquête condition de vie et d'études 2010

[135] Verley E et Zilloniz S, (2011) nous rappellent que lors des différentes vagues de l'enquête triennale de l'OVE, les proportions d'étudiants déclarant avoir tenté d'entrer dans une formation sans y parvenir sont de 45 % en 1994, 39 % en 1997, 41 % en 2000, 39 % en 2003 et 35 % en 2006.

[136] Les questions portant sur les éventuelles tentatives d'entrer dans une autre formation que celle finalement intégrée ont été posées à des étudiants ayant une ancienneté différente au sein de l'enseignement supérieur. De manière générale, les étudiants qui sont entrés plus récemment dans l'enseignement supérieur ont une propension plus importante à avoir dû renoncer à leur projet initial de formation. Cette propension plus importante des « jeunes » générations à connaître un refus révèle-t-elle un désajustement croissant entre les demandes d'accès à des formations sélectives et places effectivement disponibles dans ces formations ? Ou plus simplement, un effet de reconstruction de sa trajectoire studieuse ? Il convient surtout de considérer que les étudiants ayant une plus forte ancienneté dans l'enseignement supérieur et les plus avancés dans leur

Pour déterminer les caractéristiques des nouveaux entrants qui ont connu un refus, nous avons réalisé un modèle logit. Il s'agit de prendre une mesure non biaisée du phénomène. Il est alors possible de déterminer un ensemble de caractéristiques qui vont augmenter la probabilité d'avoir cherché à s'inscrire dans une formation sans y parvenir pour la première inscription dans l'enseignement supérieur (Tableau 1.1.2.1a). Ces nouveaux entrants sont plus fréquemment inscrits à l'université, et ce sont plus fréquemment des hommes, de nationalité étrangère, ayant un baccalauréat technologique, professionnel ou économique et social, en retard au baccalauréat, sans mention au baccalauréat.

TABLEAU 1.1.2.1A. PROBABILITE D'AVOIR CONNU UN REFUS (MODELE LOGIT)

Variables	Modalités	Probabilité de (modèle logit) - coefficients normalisés	
		Connaître un refus	
		Valeur	Pr > Khi²
Sexe	Féminin	réf.	
	Masculin	0,036	***
Nationalité	française	réf.	
	étrangère	0,030	**
Série de baccalauréat	Scientifique	réf.	
	Technologique	0,088	***
	Professionnel	0,030	***
	Economique et social	0,063	***
	Littéraire	-0,045	***
	Autres	0,011	ns
Age au baccalauréat	A l'heure	réf.	
	En retard	0,030	**
Mention au baccalauréat	Avec mention	réf.	
	Sans mention	0,143	***
Catégorie sociale du père	Supérieure	réf.	
	Moyenne	0,003	ns
	Populaire	0,000	ns
Catégorie sociale de la mère	Supérieure	réf.	
	Moyenne	0,000	ns
	Populaire	-0,022	ns
Année de la 1ère inscription	[2000 ou 2001]	réf.	
	[2002 ou 2003]	0,032	*
	[2004 ou 2005]	0,031	ns
	[2006 ou 2007]	0,086	**
	[2008 ou 2009]	0,136	***

Source enquête CDV OVE 2010.Champ : ensemble des enquêtés inscrits pour la 1ère fois dans l'enseignement supérieur en 2000-2001 ou après Lecture : la première modalité est la modalité de référence, les autres sont comparées à celle-ci. Si les différences observées sont significatives, alors apparaissent d'une à trois *. Plus il y a d'étoiles et plus le niveau de significativité est élevé : * p < 0,05, ** p < 0,01, *** p < 0,0001. Si la valeur est négative, la probabilité est plus faible que la modalité de référence, si elle est positive, la probabilité est plus forte que la modalité de référence.

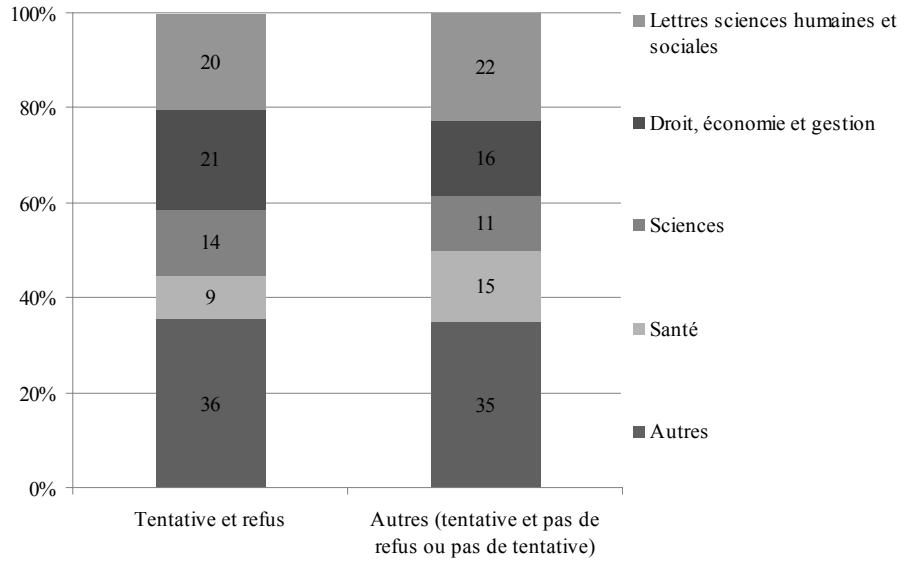
cursus, ne constituent pas un ensemble représentatif de l'ensemble de leur promotion à l'entrée dans le supérieur. Les étudiants ayant abandonné, ou interrompu leurs études ne sont pas intégrés dans la mesure. De ce fait, la comparaison générationnelle paraît peu adaptée pour apprécier les transformations du marché de la formation et nous conduisent à concentrer les analyses sur les primo-inscrits en 2008-2009 ou 2009-2010.

Au final, ce sont les caractéristiques liées au baccalauréat (type de bac, âge au bac, mention au bac) qui sont les plus déterminantes dans la probabilité d'avoir été contraint de réorienter ses choix initiaux, tandis que l'origine sociale (csp des parents) n'influence pas ou peu la probabilité de connaître un refus. Les différences observées sont en partie liées à une propension plus ou moins grande des étudiants à avoir cherché à s'inscrire dans une filière sélective.

1.1.2.2 QUEL CHOIX APRES UN REFUS

Cependant, un refus à l'inscription dans une filière sélective ne signifie pas forcément une inscription finale dans une filière non sélective. La majorité des bacheliers ayant été confrontés à un refus s'inscrivent finalement dans une filière sélective (autres filières : IUT, STS, CPGE, écoles,…), non seulement parce qu'en faisant plusieurs candidatures ils multiplient les chances d'en intégrer une, mais aussi parce que le nombre de places y a augmenté. Ces candidatures multiples dans les filières sélectives se traduisent par le fait que «les élèves des formations sélectives sont en proportion plus nombreux (par rapport aux étudiants d'université) à avoir été contraints de renoncer à leur projet initial» (Verley, Zilloniz, 2010, P 9)[137]. Ils ne changent qu'assez peu le destin des étudiants selon le critère sélectif/non sélectif. Ces refus modifient néanmoins un peu les orientations disciplinaires. Ainsi, après un refus, les étudiants s'inscrivent moins fréquemment dans la filière Santé (Figure 1.1.2.2a). En revanche, la filière universitaire la plus plébiscitée après un refus est celle de Droit, Economie et Gestion.

FIGURE 1.1.2.2A. FILIERE D'INSCRIPTION SELON QUE LA PERSONNE A CONNU UN REFUS POUR SA PREMIERE INSCRIPTION DANS L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR (EN %)



Source enquête CDV OVE 2010.Champ : ensemble des enquêtés inscrits pour la première fois dans l'enseignement supérieur en 2000-2001 ou après

On peut s'interroger sur la probabilité plus forte des bacheliers professionnels et technologiques à chercher sans y parvenir à entrer dans une formation pour leur première année d'inscription dans le supérieur. En effet, dans de nombreux cas, ils connaissent un refus

[137] VERLEY E et ZILLONIZ S, 2010, « L'enseignement supérieur en France: un espace segmenté qui limite l'égalisation des chances », Formation emploi, n°110, p. 5-18.

en filières STS et IUT qui a priori sont adaptées à ce public. Cela est d'autant plus problématique que les diplômés de Bac professionnel et technologique ont les taux de réussite les plus faibles à l'université. Nous avons alors un public en situation d'échec dans le processus de transition entre le secondaire et l'enseignement supérieur, sortant sans diplôme. Cela pose le problème de l'orientation et de la sélection pour ce public qui de par ce refus se trouve en situation de «grand écart» entre des formations dans la continuité du Baccalauréat que sont les formations de STS (effectifs de promotions similaires, espace d'apprentissage connus comme le lycée) et des formations qui rompent avec la scolarité précédente (cours magistraux, intégration dans les promotions à effectifs réduits plus difficile, effet de masse). Ils composent la plus grande partie du contingent des bacheliers qui sortent de l'enseignement supérieur sans diplôme. Sur la période 2007-2009[138], 68% des sortants du système scolaire (enseignement secondaire et supérieur) ont au moins le baccalauréat, mais seulement 42% ont un diplôme de l'enseignement supérieur. 36% des bacheliers sortants du système scolaire le font sans diplôme de l'enseignement supérieur.

1.2 Le passage licence/master : nouveau choix d'orientation

1.2.1 Effets determinants dans le choix de poursuite

Cette partie est consacrée à la mesure des facteurs déterminants dans le choix de poursuite d'études en Master. Une attention plus particulière est portée au «marché du travail» et le poids qu'il représente par rapport à d'autres déterminants du choix. La mesure du phénomène est réalisée en termes d'intensité et en termes de calendrier (moment de la prise de décision de poursuite d'études en Master). Ainsi, l'approche en termes de parcours ou de trajectoires est abordée. Enfin, lorsque cela est possible (taille de l'échantillon), les différences relatives au genre, à l'origine sociale, l'âge au diplôme, le type de formation notamment sont mises en évidence.

Les résultats extraits d'une vingtaine d'entretiens semi-directifs et de 400 questionnaires passés auprès d'étudiants inscrits en Master mettent en évidence une originalité des parcours. Ainsi, le choix de poursuite d'études et d'orientation peut se faire à différents moments du parcours et il est susceptible d'évoluer. Si les critères liés au marché du travail (débouchés professionnels, accéder à de meilleurs emplois etc.) sont le plus souvent avancés par les étudiants, ils sont quasi toujours associés à d'autres critères plus ou moins liés (influence familiale, enrichissement personnel, intérêt intellectuel pour la discipline etc.). Le choix a été volontairement fait de travailler à la fois par rapport à une approche quantitative (enquête par questionnaire auprès d'un échantillon représentatif) et une approche qualitative (entretiens). Le mode d'observation est celui d'une enquête rétrospective auprès d'un public «sélectionné» dans la mesure où ne sont interrogés que des étudiants inscrits en Master. Ainsi, nous avons une population homogène (inscrits en Master en 2007-2008) par rapport à l'événement étudié. Par contre, nous n'avons aucune information sur les étudiants qui ne souhaitent pas poursuivre en Master; mais cela n'est pas l'objet de notre étude.

1.2.1.1 Une enquete universitaire dans le cadre de la formation

Les résultats sont issus d'une enquête menée auprès d'étudiants inscrits en Master à l'Université de Strasbourg. Une trentaine d'entretiens semi-directifs ont été menés soit dans la phase exploratoire soit après une première exploitation des questionnaires, 20 ont été utilisés

[138] Source, RERS 2011, ministère de l'éducation nationale.

pour l'analyse. Ensuite, après la passation d'un questionnaire test, 437 étudiants inscrits en 2007-2008 en Master dans une des trois universités Strasbourgeoises ont été interrogés. Après vérification de la qualité des données, 402 questionnaires ont été conservés dont seulement ceux inscrits en formation initiale. La population enquêtée était représentative de l'ensemble de la population des inscrits en Master dans une des trois universités strasbourgeoises pour le sexe, l'âge et la nationalité. Par contre, la répartition selon les grands domaines d'études n'est pas représentative. C'est pourquoi nous avons créé une variable poids pour corriger a postériori les problèmes d'échantillonnage.

Cette étude a pu être conduite grâce à la participation d'étudiants en sciences sociales pour la passation de questionnaires et la réalisation de certains entretiens. En effet, cette enquête a été réalisée dans le cadre de la formation des étudiants en sciences sociales sur les méthodes d'enquêtes en sciences sociales. Elle se veut un exemple du lien entre formation et recherche et s'inscrit dans une logique de la formation par la pratique. Evidemment, je suis conscient des limites éventuelles que l'on peut objecter à ce type de recherche notamment en termes de qualité du matériau recueilli. Cependant, j'ai procédé à différents tests pour réduire au maximum ce biais inhérent à la formation. Ainsi, en plus de la non-exploitation des questionnaires incomplets ou incohérents, j'ai procédé avant le traitement anonymisé des résultats à une re-interrogation par sondage d'un certain nombre d'enquêtés. Les principaux résultats présentés ici présentent donc des pistes de réflexions tout en étant proches de travaux menés dans d'autres enquêtes nationales ou locales. Ils apportent surtout des éléments originaux grâce à l'approche longitudinale sur le calendrier du choix et sur les parcours décisionnels.

1.2.1.2 Des informations sur le calendrier du choix

Le premier apport de cette recherche concerne la mesure du calendrier du choix. Pour cela, le calendrier est découpé en trois moments clés : au lycée et avant (calendrier précoce), après le baccalauréat et au cours des deux premières années de licence (calendrier intermédiaire) et enfin au cours de la 3ème année de licence (calendrier tardif). Deux dimensions sont distinguées : le choix de la discipline et le choix du niveau d'études (Master). Les neuf types de calendrier du choix (Figure 1.2.1.2a) concernent de 6 % à 26 % des étudiants. Dans huit cas sur neuf, celui-ci représente moins de 14 % des étudiants. Cela traduit une diversité des parcours selon les moments du choix. Dans 52 % des cas, le choix de la discipline et du niveau d'études s'est fait au même moment. Par contre le fait de choisir la discipline avant le niveau d'études (28 %) est plus fréquent que l'inverse (20 %). Ainsi, le calendrier du choix de la discipline est plus précoce que celui du choix du niveau d'études. Si la même proportion d'étudiants fait un choix au cours des premières années de licence (calendrier intermédiaire, 43 % des cas), 31 % des étudiants choisissent leur discipline avant l'université et 26 % au cours de la 3ème année de licence. Les proportions sont inversées pour le niveau d'études.

En croisant les deux formes de calendrier, il apparaît que 32 % des calendriers sont, soit précoces soit tardifs et que 38 % des calendriers sont intermédiaires. Dans le détail, le calendrier des choix le plus fréquent est intermédiaire (26 %), les deux choix se faisant après le lycée. Le calendrier le plus précoce, les deux choix se faisant avant l'université (13 %), se positionne au deuxième rang comme le calendrier le plus tardif, les deux choix se faisant en 3ème année de licence. Ainsi, la prédominance du calendrier intermédiaire met en évidence l'importance des deux premières années suivant le baccalauréat dans le parcours du choix de poursuite d'études. Cette conclusion est confortée par le fait que les étudiants ayant abandonné en licence ou juste après n'ont pas été pris en compte.

FIGURE 1.2.1.2A : CALENDRIER DU CHOIX DE LA POURSUITE D'ETUDES EN MASTER

Trajectoires	Lycée et avant	Après baccalauréat et L1, L2	L3	Proportions
1	Discipline	Niveau		11%
2	Discipline		Niveau	7%
3	Niveau	Discipline		7%
4	Niveau		Discipline	6%
5	Discipline et niveau			13%
6	Aucun	Discipline	Niveau	10%
7	Aucun	Niveau	Discipline	7%
8	Aucun	Discipline et niveau		26%
9	Aucun	Aucun	Discipline et niveau	13%

Source : Enquête locale auprès de 402 étudiants inscrits en Master à l'Université de Strasbourg en 2007-2008. Note de lecture : En colonne les trois périodes (Lycée et avant, après le baccalauréat et L1 et L2 et L3) et en ligne les différentes trajectoires. Par exemple pour la trajectoire 1, elle concerne 11% des étudiants, ils ont choisi leur discipline dès le lycée ou avant et le niveau d'études entre le lycée et la 3ième année de licence.

FIGURE 1.2.1.2B : CALENDRIER DU CHOIX DE LA POURSUITE D'ETUDES EN MASTER PAR RAPPORT AU NIVEAU DU DIPLOME SELON DIFFERENTES VARIABLES

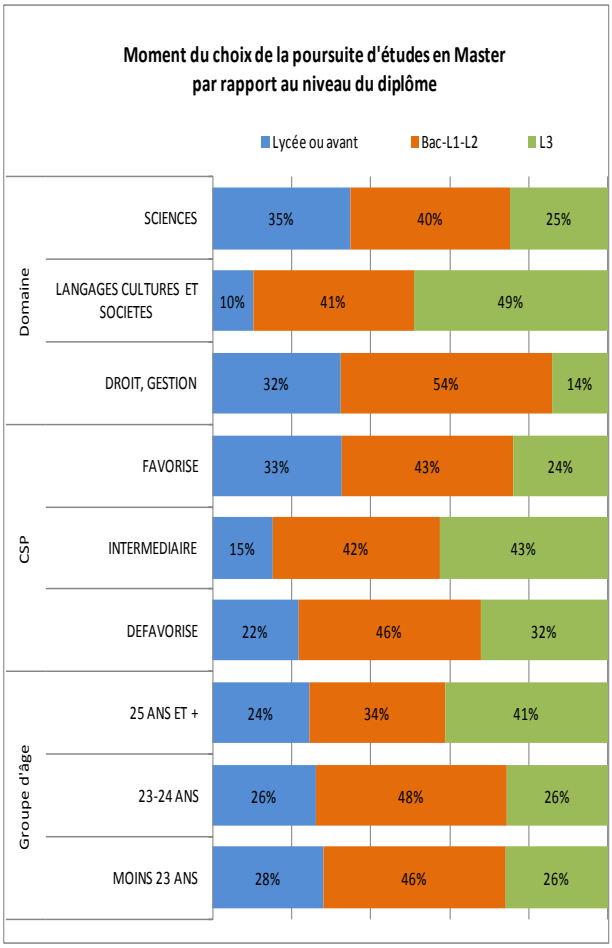
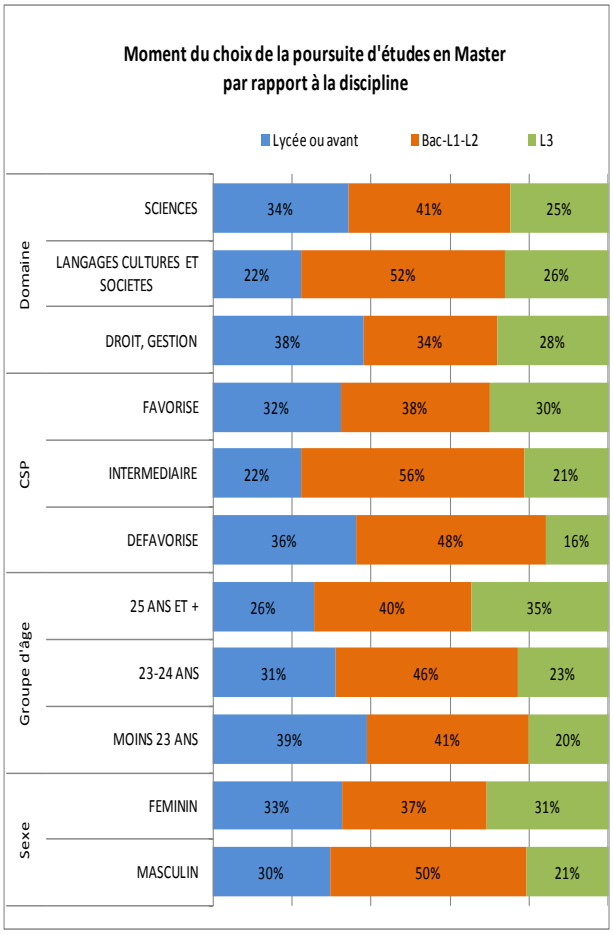


FIGURE 1.2.1.2C : CALENDRIER DU CHOIX DE LA POURSUITE D'ETUDES EN MASTER PAR RAPPORT A LA DISCIPLINE SELON DIFFERENTES VARIABLES



Source : Enquête locale auprès de 402 étudiants inscrits en Master à l'Université de Strasbourg en 2007-2008. 50% des hommes ont choisi leur discipline de master au cours des deux premières années de Licence.

La suite du texte présente les différences de calendrier selon différentes variables discriminantes (seules les variables ayant des différences significatives selon le test du Khi2 sont présentées). Le moment du choix du niveau d'études est analysé indépendamment du moment du choix de la discipline. Les étudiants inscrits dans le domaine Langues, Lettres et Sociétés sont caractérisés par le calendrier le plus tardif (Figures 1.2.1.2b et 1.2.1.2c). Ils sont près de 50 % à faire le choix de poursuivre en Master en 3ème année de licence. Il ressort des entretiens et de l'analyse des questionnaires que pour un certain nombre d'entre eux, cela correspond à un choix par défaut suite à l'échec au concours d'entrée à l'IUFM

Les étudiants issus de catégories sociales plus favorisées, ainsi que les plus jeunes sont quant à eux caractérisés par un calendrier plus précoce que les autres. Ainsi, les étudiants ayant la plus grande incertitude sur les conditions de la poursuite d'études (plus âgés, issus de catégories sociales moins favorisées, inscrits dans des domaines moins valorisés sur le marché du travail) font leur choix plus tardivement. Les différences sont, semble-t-il, moins importantes pour le calendrier du choix de la discipline que pour le niveau d'études. Ainsi, les étudiants inscrits dans le domaine langages, cultures et sociétés, plus âgés, de sexe féminin, sont caractérisés par un calendrier plus tardif. Tandis que les étudiants issus de catégories sociales plus défavorisées ont un calendrier plus précoce pour le choix de la discipline.

1.2.1.3 ESSAI DE CATEGORISATION DES PARCOURS DECISIONNELS

La réalisation de la typologie a été faite sur la base des résultats précédents et des travaux existants. Les variables utilisées correspondent aux principaux types de raisons déterminantes dans le choix de poursuite d'études en Master, ainsi qu'au calendrier du choix par rapport au niveau et à la discipline. Nous avons ainsi, les variables avantages socio-économiques et intérêt intellectuel pour la discipline empruntées au service de pédagogie universitaire (Service de Pédagogie Universitaire, 2001[139]). A l'issue de l'analyse en Classification Ascendante Hiérarchique (CAH – cf. encadré méthodologique), les étudiants se répartissent en 6 groupes. De manière à proposer une meilleure illustration des classes, chacune d'entre elle est associée à un terme qualifiant la population représentative de ce groupe.

Classe (1) – 13 % des effectifs –« Les déterminés»

Nous avons d'abord un groupe d'étudiants qui a pour caractéristique commune d'avoir choisi de poursuivre leurs études en Master par intérêt intellectuel pour la discipline et pour les avantages socio-économiques de la formation. Ce groupe représente 13 % des enquêtés. Le choix s'est fait de manière plutôt précoce (au lycée ou avant). C'est le niveau du diplôme que l'étudiant a d'abord retenu puis après la discipline. De manière générale, les étudiants sont inscrits indifféremment en Master professionnel ou en Master recherche. Par contre, ils sont plus fréquemment inscrits en Sciences. Les étudiants ayant ce profil sont plus souvent des étudiants issus de milieux favorisés et ayant obtenu leur licence en 4 ans en moyenne. Ce profil rejoint en partie celui décrit par une équipe de chercheurs, les étudiants «éclectiques et

[139] Service de Pédagogie Universitaire, 2001, Le projet personnel de l'étudiant : un facteur de réussite ?, Réseau, FUNDP, n°49, 8 P.

convergents» qui ont la particularité d'avoir croisé les sources d'information pour déterminer leur parcours de formation (Biemar S et al, 2003[140]).
Pierre, «*Je suis en Master Droit… je veux devenir avocat… oui je suis convaincu, c'est un rêve de toujours, une envie d'enfant, d'un jour de travailler avec son père dans le même cabinet…pour la suite de mes études je veux réussir au plus vite, de préférence tout du premier coup… ce sera une façon d'obtenir au plus vite un emploi… »*

Classe (2) – 21 % des effectifs –«les rationnels»

Ce groupe est composé d'étudiants caractérisés par une importante variété de raisons ayant déterminé leur choix de poursuite en Master (intérêt pour la discipline, avantages socio-économiques, critères stratégiques ou tactiques etc.…). Le choix s'est fait au cours des premières années universitaires et c'est d'abord un choix disciplinaire. Ils sont inscrits principalement en Master professionnel et plus fréquemment que la moyenne dans le domaine Droit-Gestion. Les étudiants issus de milieux défavorisés et ayant obtenu leur licence en 4 ans sont surreprésentés. Pour un certain nombre de ces étudiants, le choix de poursuite d'études ou de filières se fait sur la base de ce qu'ils pensent être possible d'y réaliser plutôt que sur la base de ce qu'il serait souhaitable d'y réaliser (Jaoul-Grammare M, 2008[141]).

Classe (3) – 9 % des effectifs –«les passionnés»

Ce groupe est composé d'étudiants ayant choisi de poursuivre en Master assez tôt et quasi exclusivement par intérêt intellectuel pour la discipline. Ils s'inscrivent plus fréquemment en Master recherche et dans le domaine des Sciences. Mis à part la nationalité, ce sont moins fréquemment des étudiants étrangers, ils ont des caractéristiques sociodémographiques (sexe, âge, CSP des parents) comparables à l'ensemble des étudiants.

Classe (4) – 22 % des effectifs –«Objectif insertion professionnelle»

Ce groupe est composé d'étudiants ayant choisi de poursuivre en Master au cours des deux premières années de licence voire au cours de la 3ème année et pour de multiples raisons. Le choix du niveau Master s'est effectué avant le choix de la discipline. Une seule caractéristique sociodémographique les différencie de l'ensemble des étudiants, la surreprésentation des personnes issues d'un milieu favorisé. Ces étudiants ont intégré le fait que l'investissement en formation reste rentable dans l'optique d'une meilleure insertion professionnelle (Lemistre P, 2003[142]).

Classe (5) – 12 % des effectifs –«choix tactique conscient»

Ce groupe est composé d'étudiants ayant choisi de poursuivre en Master tardivement et quasi exclusivement pour des raisons professionnelles. Le choix du niveau master et de la discipline

[140] BIEMAR S, PHILIPPE MC et ROMAINVILLE M, 2003, « L'injonction au projet : paradoxale et infondée, approche longitudinale du choix d'études supérieures », Orientation scolaire et professionnelle, vol 32, n°1, P 31-51.
[141] JAOUL-GRAMMARE M, 2008, Inégalités sociales et parcours universitaire. Etude micro économétrique par la régression logit, in Derrière les diplômes et les certifications, les parcours de formations et leurs effets sur les parcours d'emploi, Relief n°24, Cereq, P 299-314
[142] LEMISTRE P, 2003, Dévalorisation des diplômes et premier emploi, Revue d'économie politique, n°1, P 37-58.

s'est fait en même temps. Ce sont des étudiants plus âgés que la moyenne qui donnent tous des raisons en rapport à une «stratégie» ou «tactique» dans le choix du Master. Les raisons de détermination du choix de ces étudiants au cours de leur parcours, en axant leur parcours sur des ajustements entre «stratégie» et «tactique» ont déjà été mises en évidence (Felouzis G, 2001[143]) (Cam P et Molinari JP, 1998[144]).
Julie, *»C'est vrai que je suis inscrite en Master de Droit, mais je ne vais pas à tous les cours…en fait je ne vais qu'à ceux en rapport avec les concours que je prépare…si j'échoue, j'irais au CNED…non je n'aime pas l'ambiance de la fac de droit… pourquoi j'ai choisi droit alors ? …ben en fait il y a des cours de culture générale qui préparent bien aux concours de la fonction publique… »*

Classe (6) – 23 % des effectifs –«au fil de l'eau[145]»

Ce groupe est composé d'étudiants ayant choisi de poursuivre en Master non seulement pour des raisons d'intérêt intellectuel pour la discipline mais aussi pour les avantages socio-économiques. Ils se rapprochent pour ces raisons du groupe 1. Par contre, ils ont choisi la discipline avant le niveau d'études et cela au cours des deux premières années à l'université. Ils sont plus fréquemment inscrits dans le domaine Langages, Cultures et Sociétés que les étudiants des autres profils. Les étudiants issus des classes sociales moyennes sont proportionnellement plus nombreux parmi eux et ils déclarent moins souvent que leur choix correspond à un projet professionnel. Ce sont des étudiants qui ne donnent aucune raison en rapport à une «stratégie» ou «tactique» dans le choix du Master et qui font très peu référence à un projet professionnel. Certains de ces étudiants arrêtent leurs études si une opportunité d'emploi se présente. Ainsi, ils sont attentifs aux opportunités éducatives et du marché du travail (Béduwé C et Germe JF, 2003[146]).
Laurent, *«…oui, j'ai fait une licence de philo et une licence de socio option éco…là je fais le master recherche philo et je passe l'agrégation…après je referais de la socio …j'ai fait philo parce que c'est la matière que tu ne peux pas faire par toi-même plus tard et la socio parce que l'humain, le social…les deux sont complémentaires, elles donnent des clés pour comprendre l'humain. En fait mon objectif professionnel c'est la philo, mais ce qui me plaît le plus c'est la socio ou la philo… la philosophie sociale ou la sociologie théorique… »*

Cependant, si les résultats obtenus ici demandent à être consolidés, notamment par la réalisation d'une nouvelle enquête, les différents profils présentés ici, montrent une certaine diversité des trajectoires étudiantes, ainsi que la complexité et la non-linéarité des parcours étudiants (Giret JF, 2003[147]).

---

[143] FELOUZIS G, 2001, « La condition étudiante. Sociologie des étudiants et de l'université », Paris, Puf sociologie d'aujourd'hui, 300 P.
[144] CAM P, MOLINARI JP, 1998, « Les parcours des étudiants », la documentation française, Les cahiers de l'Observatoire de la Vie Etudiante n°5, 175 P.
[145] Terme emprunté à Alain Parant dans sa typologie de scénarios sur le vieillissement démographique (1997).
[146] BEDUWE C et GERME JF, 2003, « poursuivre des études, un choix influencé par le marché du travail », Problèmes économiques, n°2-815.
[147] GIRET JF, 2003, La diversité des parcours universitaires influence-t-elle l'insertion professionnelle des diplômés de l'enseignement supérieur, in Parcours étudiants : de l'enseignement supérieur au marché du travail, Relief, Cereq, P 75-86.

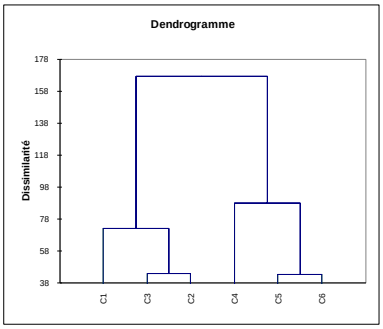
Encadré Méthodologique

Nous interrogeons 402 étudiants inscrits en Master en 2007-2008 dans une des trois universités strasbourgeoises. A l'aide des analyses précédentes, nous avons sélectionné 5 variables : La variable intérêt pour la discipline, la variable avantages socio-économiques, la variable critères stratégiques ou tactiques, la variable calendrier et le rang du calendrier.
Chacune des variables est décomposée en plusieurs modalités, qu'il a fallu parfois transformer (variables qualitatives devenant des variables quantitatives pour les besoins de l'analyse).
La variable intérêt pour la discipline est décomposée en deux modalités : 1 oui, 2 non.
La variable avantages socio-économiques est décomposée en deux modalités : 1 oui, 2 non.
La variable critères stratégiques ou tactiques est décomposée en deux modalités : 1 oui, 2 non.
La variable calendrier est décomposée en trois modalités : 1 précoce (avant ou au cours du lycée) 2 intermédiaire (après le baccalauréat ou au cours des deux premières années à l'université) 3 tardif (au cours de la 3ème année d'université).
La variable rang calendrier a été décomposée en trois modalités : 1 choix de la discipline d'abord 2 choix discipline et niveau au même moment 3 choix du niveau master d'abord.

Nous avons réalisé au préalable une Analyse en Composante Principale (ACP) selon le test de Pearson, de Spearman et de Kendall de manière à vérifier qu'il n'y avait pas de corrélation entre les variables. Les trois tests ont permis de valider cette hypothèse préalable à la réalisation d'une CAH.

Nous avons pu ensuite réaliser une Classification Hiérarchique Ascendante (CAH) sur les 402 individus et 5 variables. Nous avons utilisé la distance euclidienne comme distance de dissimilarité, la méthode de Ward comme méthode d'agrégation et nous avons opté après lecture du dendrogramme pour une troncature en 6 classes. Le niveau de dissimilarité est assez élevé. Mais compte tenu du nombre d'observations et des résultats obtenus précédemment celui-ci est somme toute logique.

Classe	Intérêt pour la discipline	Avantages socio-économiques	Critères stratégiques ou tactiques	Calendrier	Rang calendrier
1 (52)	1	1	2	1	3
2 (84)	1	1	1	2	1
3 (36)	1	2	2	1	1
4 (88)	1	2	2	2	3
5 (49)	2	1	1	3	2
6 (93)	1	1	2	2	1



La classification apporte, certes, des éléments d'analyse intéressants pour appréhender les parcours universitaires des étudiants, mais elle n'a pas permis dans ce cas précis de mettre en lumière des parcours plus complexes. C'est le cas des entretiens menés auprès des étudiants. Ainsi, un étudiant ayant suivi un parcours dont le processus décisionnel est basé sur des choix relativement «rationnels »ou influencés par les parents notamment et après obtention de son diplôme qui a choisi de refaire un cursus universitaire par rapport à un aspect plus «passionnel» sera difficilement repérable. Nous avons le cas d'une étudiante diplômée de la filière Droit qui a repris un cursus en Arts, sa véritable passion. Extrait de l'entretien :
Marie, «je suis inscrite en Master Arts du spectacle… en fait avant j'ai fait du droit, j'ai un Master de droit privé, et j'ai travaillé 1 an… Cela ne me convenait pas… en fait, mes parents sont avocats…. je crois que je voulais qu'ils soient fiers de moi… ».

Autre cas, extrait d'un autre entretien où la frontière entre intérêt disciplinaire et passion est ténue. Ainsi, nous avons le cas d'une étudiante inscrite en Master de Droit et qui en parallèle de sa licence de Droit a suivi une licence d'histoire de l'Art. Le processus décisionnel est précoce puisque le choix du parcours s'est fait au lycée. L'étudiante distingue le choix du Droit par un intérêt intellectuel pour la discipline et l'histoire de l'Art par une passion.

Irène, «J'ai voulu faire du droit très tôt…au lycée déjà…j'ai toujours aimé la rhétorique du droit…le fait d'avancer ses arguments et de les confronter dans un débat…l'histoire de l'art c'est ma passion…mais on ne peut pas tout faire…c'est pourquoi j'ai débuté l'histoire de l'art au cours de la deuxième année de Droit…mais je ne veux pas en faire mon métier… c'est un peu par plaisir… ».

1.2.2 Analyse des changements de domaines de formation

Ce chapitre est consacré à l'analyse des changements de domaines de formation entre la 3ème année de Licence et la 1ère année de Master. En effet, même si elle n'est pas vécue par tous les étudiants, elle concerne potentiellement cependant 27% des sortants du système scolaire et plus de la moitié des personnes qui ont débuté des études supérieures. Il s'agit tout d'abord d'apporter une mesure précise du phénomène, c'est-à-dire de répondre aux questions suivantes : quelle est la part des diplômés de Licence qui s'inscrivent en master dans un domaine de formation différent ? Quelles sont les caractéristiques de ces diplômés ? Dans quels domaines de formation les sorties en Licence sont proportionnellement les plus nombreuses ? Quels sont les domaines de formation de Master qui attirent la part la plus grande d'étudiants venant d'un autre domaine de formation ?

Les données utilisées sont celles de l'enquête conduite en 2010 par l'Observatoire de la Vie Etudiante (OVE) sur les Conditions De Vie et d'études (CDV). Cette enquête a été présentée en partie I. Pour la réalisation de ce travail, c'est la partie sur les études qui a été exploitée et plus particulièrement sur la formation actuelle, le parcours de formation et les projets et perspectives. En plus des questions sur les caractéristiques sociodémographiques, celles concernant les déterminants du choix d'orientation (cf. extrait du questionnaire) et le type de filière ont étés utilisées. Extrait du questionnaire **:**

Extrait du questionnaire :

C18. Lors du choix de votre formation actuelle, quelle importance avez-vous accordée aux…
Une seule réponse par ligne
Possibilités de débouchés professionnels (Très importantes Plutôt importantes Peu importantes Pas du tout importantes)
Possibilités de développement intellectuel (Très importantes Plutôt importantes Peu importantes Pas du tout importantes)

La population étudiée est celle des diplômés de Licence en 2008-2009, inscrits en Master première année en 2009-2010, soit 1 406 étudiants. Ainsi, nous avons un groupe ayant connu le même événement immédiatement antérieur et à la même date, c'est-à-dire respectant a minima la condition d'homogénéité. La mesure des changements disciplinaires a été faîte en fonction de la variable spécialité de la formation en Licence et en Master 1ère année. On a considéré qu'il y a changement disciplinaire si le *domaine de formation* du diplôme est différent entre la Licence et la 1ère année de Master. En effet les différentes spécialités utilisées dans l'enquête ont été en partie regroupées et neuf domaines de formation sont retenus : Droit, Sciences politiques - Sciences économiques, gestion, AES[148]- Sciences humaines et sociales – Langues - Lettres, Sciences du langage, Art, - S.T.A.P.S - Sciences de la nature et de la vie - Sciences et structures de la matière - Sciences et technologie, Sciences pour l'ingénieur. Le niveau d'agrégation des diplômes selon la discipline est très important

[148] La spécialité de Licence Administration Economique et Sociale présente de nombreuses disparités au niveau national. Ainsi, dans un certain nombre d'universités, elle n'existe plus en Master. Elle est en partie intégrée à la spécialité gestion de la spécialité sciences économiques et gestion. C'est notamment le cas à l'université de Rouen (comme dit, *méfie-te AES).*

car, il va conditionner la mesure des bifurcations. En effet, l'augmentation du niveau d'agrégation fera diminuer mécaniquement la part des changements de domaine de formation et inversement. Le niveau d'agrégation retenu en neuf catégories est un niveau d'agrégation intermédiaire qui se rapproche des différentes catégories de «mentions» universitaires ou de «facultés». Ce qui en fait un niveau pertinent, notamment en termes de lecture des différentes transitions. En effet, au niveau le plus agrégé (décomposition en trois grands domaines : Sciences; Droit, Sciences Economiques et Gestion et Lettres, Sciences Humaines et Sociales) la bifurcation est très peu lisible car les grands domaines concernent des populations hétérogènes (en moyenne 7% des étudiants connaissent un changement de grand domaine de formation). Il faut aussi rappeler que les données disponibles mesure une population spécifique qui est celle qui a souhaité et obtenu un changement de filière entre la 3ème année de Licence et la 1ère année de Master. Ainsi, ce sont donc des changements de domaines de formation qui ont un caractère particulier car effectives (nous n'avons pas les intentions).

1.2.2.1 La mesure des changements de domaine de formation entre la licence et le master

17,4 % des étudiants ont connu un changement disciplinaire entre leur inscription en licence et leur inscription en Master (Tableau 1.2.2.1a). Pour mesurer les éventuelles variations de cette proportion, plusieurs types de variables sont mobilisées : caractéristiques sociodémographiques (sexe, études du père et de la mère, nationalité), parcours de Licence (âge à l'entrée en master 1 comme indicateur de réussite et transition entre la 1ère année de Licence 1 et la 3ème année de Licence), choix d'orientation à l'entrée en Master (débouchés professionnels et développement intellectuel) et domaines de formation (Licence et Master).

En ce qui concerne les variables sociodémographiques, le niveau d'études du père ou de la mère, le sexe, et la nationalité ne modifient pas significativement la part des bifurcations entre la Licence et le Master. L'âge à l'entrée en 1ère année de Master, ne joue pas de rôle. Ainsi, ce n'est pas parce qu'on a connu un parcours plus long, souvent avec une moindre réussite que l'on est plus enclin ou moins à changer de domaine de formation entre la Licence et le Master. Cela tend à montrer qu'un changement disciplinaire dans les parcours n'est pas nécessairement synonyme «d'échec», loin de là. En revanche, le fait d'avoir connu un premier changement de trajectoire entre la 1ère année de Licence et la 3ème année de Licence augmente significativement (test du Khi2 significatif à $p<0.05$) la probabilité d'en connaître un deuxième. Alors que l'importance accordée au développement intellectuel dans le choix du master ne modifie pas la probabilité de connaître un changement disciplinaire dans la transition entre la Licence et le Master, c'est le cas en fonction de l'importance accordée aux débouchés professionnels dans le choix du Master. Ainsi, les étudiants qui accordent une très grande importance et dans une moindre mesure une grande importance aux débouchés professionnels dans le choix du Master sont proportionnellement plus nombreux que ceux qui y accordent peu d'importance à connaître un changement de domaine de formation dans leur transition (respectivement 21,8 %, 17,4 % et 11,5 % - test du Khi2 significatif à $p<0.0001$). Là encore ce résultat tend à donner un caractère «volontaire» au changement dans la trajectoire de formation. Intuitivement, il semble probable que l'étudiant, doutant du niveau «d'employabilité» de sa filière n'hésite pas à prendre le risque (notamment par rapport aux prérequis) à en changer et donc à connaître une «bifurcation» dans son parcours

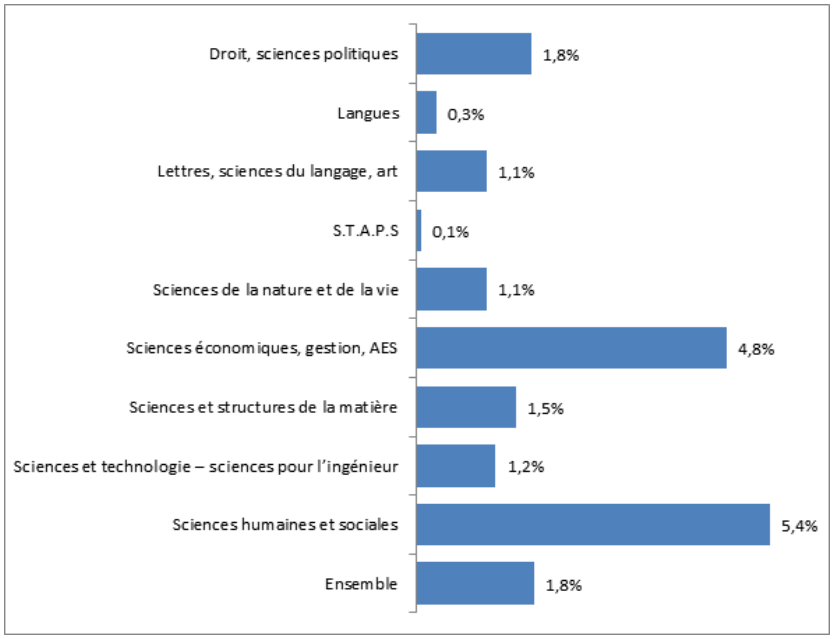
TABLEAU 1.2.2.1A : REPARTITION DES TRANSITIONS SELON DIFFERENTES CARACTERISTIQUES DES ETUDIANTS

Variables	Modalités	Transition entre la Licence et la 1ère année de Master Continuité	Changement*	Effectifs
Mobilité Géographique entre la Licence et le Master	oui	75,2%	24,8%	306
Pvalue**=0,000	non	84,6%	15,4%	1100
Transition entre la 1ère et la 3ème année de Licence	Continuité	84,4%	15,6%	1116
Pvalue=0,001	Changement	75,5%	24,5%	290
Choix débouchés pour la 1ère année de Master	Pas important	88,5%	11,5%	331
Pvalue=0,001	Important	82,6%	17,4%	621
	Très important	78,2%	21,8%	454
Choix développement intellectuel pour la 1ère année de Master	Pas important	77,5%	22,5%	111
Pvalue=0,219	Important	82,0%	18,0%	622
	Très important	84,0%	16,0%	673
Domaine de formation en 3ème année de Licence	Droit, sciences politiques	96,7%	3,3%	271
Pvalue< 0,0001	Langues	68,1%	31,9%	116
	Lettres, sciences du langage, art	77,4%	22,6%	106
	S.T.A.P.S	82,9%	17,1%	41
	Sciences de la nature et de la vie	80,8%	19,2%	125
	Sciences économiques, gestion, AES	70,4%	29,6%	206
	Sciences et structures de la matière	78,5%	21,5%	93
	Sciences et technologie – sciences pour l'ingénieur	63,9%	36,1%	97
	Sciences humaines et sociales	92,0%	8,0%	351
Ensemble		**82,6%**	**17,4%**	**1406**

Source : Enquête Conditions de vie 2010 (OVE- national)
Champ : 1406 diplômés de licence 3 en 2008-2009, inscrits en M1 en 2009-2010
* Il y a changement dans le cas où l'étudiant change de domaine de formation (agrégation en 9) entre la 3ème année de licence et la 1ère année de Master. **Pvalue (test du Khi^2 avec continuité de Yates).
Il n'y a pas de différences significatives pour les variables : sexe, âge en M1, niveau d'études du père et de la mère, nationalité, CSP parents.

Alors, partir, mais pour quel domaine de formation en Master ? Pour avoir une mesure du phénomène, nous avons donc calculé la part des étudiants s'inscrivant dans un des neufs domaines de formation en 1ère année de Master, parmi l'ensemble des étudiants inscrits dans un des huit autres domaines de formation en Licence 3 (Figure 1.2.2.1a). Les domaines de formation Sciences humaines et sociales (5,4 %) et Sciences économiques, gestion, AES (4,8 %) sont les bifurcations vers lesquelles se tournent plus fréquemment les étudiants de Licences d'autres cursus. A ce stade de l'analyse, il n'est pas possible d'aller au-delà de ce commentaire. Cependant, il semble intuitivement que les prérequis, la capacité d'accueil et l'offre de formation locale doivent conditionner ces changements de trajectoire.

FIGURE 1.1.2.1A : PROBABILITE (EN %) DE S'INSCRIRE DANS UN DOMAINE DE FORMATION DE MASTER EN VENANT D'UN DES HUIT AUTRES DOMAINES DE FORMATION EN LICENCE



Source : Enquête CDV 2010, OVE. – Champ : 1406 diplômés de licence 3 en 2008-2009, inscrits en M1 en 2009-2010 Lecture : 5,4% des étudiants qui n'étaient pas inscrits dans le domaine de formation Sciences humaines et sociales en Licence y sont inscrits en Master 1.

1.2.2.2 LES FLUX DE PASSAGE D'UN DOMAINE DE FORMATION A UN AUTRE

Afin de mieux décrire le niveau de renouvellement de la population une matrice des flux de passage d'un domaine de formation à un autre entre la Licence et le Master a été créé (Tableau 1.2.2.2a).

Les étudiants qui connaissent des changements sont plus fréquemment issus (test du Khi^2 significatif à $p<0.0001$) des domaines de formation Sciences et technologie – sciences pour l'ingénieur, Langues, Lettres, sciences du langage, art, Sciences et structures de la matière et Sciences de la nature et de la vie.

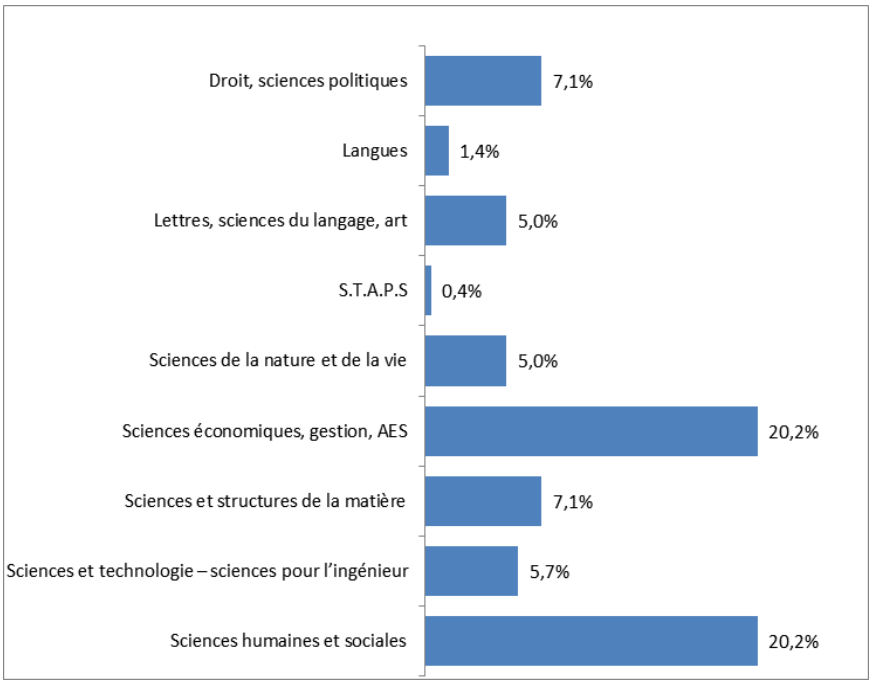
Les diplômés de Sciences et technologie – sciences pour l'ingénieur sont 36 % à changer de domaine de formation en Master 1. Ces diplômés vont principalement dans des domaines de formation de Master d'un domaine proche en «sciences dures». 19 % s'inscrivent en Sciences et structures de la matière et 12 % en Sciences de la nature et de la vie. Par contre si 9% des Licence 3 Sciences et structures de la matière vont en Sciences et technologie – sciences pour l'ingénieur, 9 % vont en Sciences humaines et sociales, domaine qui intuitivement paraît plus éloigné. De même les étudiants inscrits en Licence 3 Sciences de la nature et de la vie qui connaissent un changement de discipline vont principalement en Sciences humaines et sociales (11 %) et dans une moindre mesure en Sciences et technologie – sciences pour l'ingénieur (6 %).
Le deuxième groupe de flux concerne les étudiants inscrits dans le domaine Lettres et langues. Les étudiants de Licence Langues sont 32% a changer de domaine de formation. Ils vont principalement en Sciences économiques, gestion, Aes pour 18 %, en Sciences humaines et sociales pour 7 % et en Lettres, sciences du langage, art, pour 6 %. Tandis que les étudiants

de Licence Lettres, sciences du langage, art vont principalement en Sciences humaines et sociales (17 %).

A contrario les domaines de formation Sciences économiques, gestion, AES (9 %), Sciences humaines et sociales (8 %) et Droit, sciences politiques (3 %) sont caractérisés par une faible proportion d'étudiants de Licence qui partent pour un autre domaine de formation en Master. Au final, quel est l'impact de ces flux entre domaines de formation sur le renouvellement de la population, c'est-à-dire du jeu des entrées-sorties.

Les domaines de formation Sciences économiques, gestion, AES (20,2 %) et Sciences humaines et sociales (20,2 %) connaissent le plus fort renouvellement de leur population (Figure 1.2.2.2a). A un niveau moindre, avec 7,1 % de population renouvelée, on retrouve les domaines Droit, sciences politiques et Sciences et structures de la matière.

FIGURE 1.2.2.2A : MESURE DU RENOUVELLEMENT DE LA POPULATION EN MASTER 1 SELON LE DOMAINE DE FORMATION



Source : Enquête CDV 2010, OVE. – Lecture : 20,2% des inscrits dans le domaine de formation Sciences humaines et sociales en Master étaient inscrits dans un autre domaine de formation en Licence.

Ces disparités dans les formes de transition selon différentes caractéristiques peuvent cacher des effets de structure. Pour essayer de mesurer les éventuels effets liés à des variables «cachées» ou de «confusion», un modèle logit a donc été réalisé.

TABLEAU 1.2.2.2A : FLUX DE PASSAGE DE LA 3EME ANNEE DE LICENCE A LA 1ERE ANNEE DE MASTER

Domaine de formation en 3ème année de Licence	Domaine de formation en 1ère année de Master										
	Droit, sciences politiques	**Langues**	**Lettres, sciences du langage, art**	**S.T.A.P.S**	**Sciences de la nature et de la vie**	**Sciences économiques, gestion, AES**	**Sciences et structures de la matière**	**Sciences et technologie – sciences pour l'ingénieur**	**Sciences humaines et sociales**	**Total**	**Effectifs**
Droit, sciences politiques	**97%**	0%	0%	0%	0%	3%	0%	0%	0%	100%	**271**
Langues	1%	**68%**	**6%**	0%	0%	**18%**	0%	0%	**7%**	100%	**116**
Lettres, sciences du langage, art	0%	3%	**77%**	1%	0%	2%	0%	0%	**17%**	100%	**106**
S.T.A.P.S	0%	0%	2%	**83%**	0%	**15%**	0%	0%	0%	100%	**41**
Sciences de la nature et de la vie	1%	0%	0%	0%	**81%**	1%	1%	**6%**	**11%**	100%	**125**
Sciences économiques, gestion, AES	5%	0%	0%	0%	0%	**91%**	0%	0%	2%	100%	**206**
Sciences et structures de la matière	0%	0%	0%	0%	1%	3%	**78%**	**9%**	**9%**	100%	**93**
Sciences et technologie – sciences pour l'ingénieur	0%	0%	0%	0%	**12%**	2%	**19%**	**64%**	3%	100%	**97**
Sciences humaines et sociales	2%	0%	2%	0%	0%	4%	0%	0%	**92%**	100%	**351**
Total général	**20%**	**6%**	**7%**	**2%**	**8%**	**17%**	**7%**	**6%**	**27%**	**100%**	**1406**

Source : Enquête CDV 2010, OVE. – Champ : 1406 diplômés de licence 3 en 2008-2009, inscrits en M1 en 2009-2010
Lecture : 18% des étudiants inscrits dans le domaine de formation Langues en Licence sont inscrits dans le domaine de formation Sciences économiques, gestion, AES en Master 1

1.2.2.3 Les facteurs influençant la probabilite de connaitre un changement de domaine de formation

Les résultats observés précédemment ont permis de mesurer la fréquence des changements de formation dans les transitions selon différentes caractéristiques sociodémographiques, en fonction du parcours antérieur en Licence et selon les domaines de formation en Licence et Master. La mise en place de régressions logistiques permet d'affiner les résultats en contrôlant d'éventuels effets de structures. Trois modèles sont présentés ici : le premier évalue la probabilité de connaître un changement de domaine de formation pour l'ensemble des répondants, le deuxième ne porte que sur les hommes et le dernier, que sur les femmes (tableau 1.2.2.3a). L'analyse au sein de sous-groupes selon le sexe présente des résultats différenciés qui seront étudiés simultanément.

Pour les facteurs liés aux choix d'orientation, l'importance accordée aux débouchés professionnels influence la probabilité de connaître un changement de domaine de formation. Ainsi, les étudiants qui accordent une très forte importance aux débouchés professionnels ont une probabilité plus forte de connaître un changement d'orientation dans leur parcours. Ce facteur est plus discriminant chez les femmes que chez les hommes. En effet, chez les hommes, seul le fait de ne pas accorder d'importance aux débouchés professionnels influence négativement la probabilité de connaître une bifurcation (odds ratio = 0,53) tandis que pour les femmes c'est non seulement le fait de ne pas accorder d'importance (odds ratio = 0,41) mais aussi celui d'accorder un peu d'importance (odds ratio = 0,63).

La mobilité géographique entre la Licence et le Master influence positivement la probabilité de connaître un changement d'orientation entre la Licence et le Master (odds ratio =1,87). Intuitivement, cela laisserait à penser que les étudiants, plutôt les étudiantes d'ailleurs, puisque ce facteur n'est discriminant que pour les femmes (odds ratio = 2,35), sont plus fréquemment disposés à changer d'académie si cela facilite leur bifurcation. De même, un changement de filière entre la première et la troisième année de licence influence positivement la probabilité de connaître à nouveau un changement entre la Licence et le Master (odds ratio = 1,99). Là encore, ce facteur est plus discriminant chez les femmes que chez les hommes. Il est fort intéressant de noter que 21 % des étudiant-e-s qui connaissent un double changement de domaine de formation reviennent en 1ère année de Master dans leur domaine de formation de 1ère année de Licence. Cependant, compte tenu de la diversité des trajectoires de cette population et de leur faible effectif, il est impossible d'en extraire, même qualitativement des profils.

Au final c'est le type de domaine de formation en 3ème année de Licence qui influence le plus fortement la probabilité de connaître un changement d'orientation dans la transition. Ainsi, l'inscription en Licence Droit, sciences politiques, par rapport à la filière Sciences humaines et sociales exerce une influence importante sur la probabilité de ne pas connaître une transition discontinue (odds ratio=0,37). Ce facteur n'est discriminant significativement que pour les femmes. A l'opposé, toutes les autres filières (sauf STAPS où les résultats ne sont pas significatifs) influencent positivement la probabilité de connaître une bifurcation dans la transition. Les probabilités sont plus élevées pour les étudiant-e-s inscrits en Sciences et technologie – sciences pour l'ingénieur et en langues. Comme précédemment, ce facteur est plus discriminant chez les femmes que chez les hommes. Au final, les résultats obtenus en éliminant un certain nombre d'effets de structure confirment les observations faites à partir de l'analyse statistique descriptive et bivariée.

TABLEAU 1.2.2.3A : FACTEURS INFLUENÇANT LA PROBABILITE DE CONNAITRE UN CHANGEMENT DE DOMAINE DE FORMATION ENTRE LA 3EME ANNEE DE LICENCE ET LA 1ERE ANNEE DE MASTER VERSUS NE PAS LA CONNAITRE (MODELE LOGIT, ODDS RATIO)

	Ensemble		Hommes		Femmes	
Variables	odds ratio	significativité	odds ratio	significativité	odds ratio	significativité
Importance du développement intellectuel dans le choix du Master						
Très important	réf		réf		réf	
Important	1,04	-	0,92	-	1,14	-
Pas important	1,26	-	1,63	-	0,88	-
Importance des débouchés dans le choix du Master						
Très important	réf		réf		réf	
Important	0,81	-	1,18	-	0,63	*
Pas important	0,50	**	0,53	**	0,41	**
Mobilité géographique licence/master						
Non	réf		réf		réf	
Oui	1,87	***	1,02	-	2,35	***
Transition entre la 1ère et 3ème année de licence						
Continuité	réf		réf		réf	
Changement	1,99	***	2,06	*	2,15	***
Sexe						
Homme	réf					
Femme	1,13	-				
Age (différence de millésime, année obtention de la Licence)						
20 ans ou moins	réf		réf		réf	
21 ans	1,04	-	1,73	-	0,76	-
22 ans	0,95	-	1,28	-	0,80	-
23 ans ou plus	1,04	-	1,25	-	0,90	-
Domaine de formation de Licence						
Sciences humaines et sociales	réf		réf		réf	
Sciences et technologie – sciences pour l'ingénieur	6,86	***	4,40	**	14,87	***
Sciences et structures de la matière	3,05	**	2,12	-	3,86	***
Sciences économiques, gestion (hors AES)	4,29	***	4,10	**	4,44	***
Sciences de la nature et de la vie	3,03	***	3,90	*	2,38	*
S.T.A.P.S	2,32	-	3,49	-	1,63	-
Lettres, sciences du langage, art	4,28	***	2,38	-	5,14	***
Langues	5,69	***	11,53	***	4,92	***
Droit, sciences politiques	0,37	*	0,47	-	0,31	*

Niveau de significativité : * p < 0,05, ** p< 0,01, *** p< 0,001. Source : Enquête CDV 2010 - OVE national. Effectifs : 1406 diplômés de licence 3 en 2008-2009, inscrits en M1 en 2009-2010

Le changement de domaine de formation entre la Licence et le Master concerne 17 % des entrants en 1ère année de Master. Il résulte tout d'abord d'un choix d'orientation, parfois contraint suite à un refus, en tout cas autorisé ou permis notamment grâce à des prérequis nécessaires. Elle conduit donc à un changement d'orientation dans le parcours de formation entre la licence et le master. Différenciée selon le sexe et plus ou moins importante selon que l'étudiant ait déjà connu un changement de domaine de formation dans son parcours entre la 1ère et 3ème année de Licence. Elle est surtout influencée par l'importance accordée aux débouchés professionnels, par la mobilité géographique et par le type de domaine de formation de Licence.

Si différents travaux ont montré que le rendement est un facteur déterminant de la poursuite d'études (Beaupère N et al, 2007[149]), l'influence de l'importance accordée aux débouchés professionnels dans la capacité à amener les individus à prendre le risque d'une bifurcation dans leur transition entre la Licence et le Master, versus le peu d'influence du développement intellectuel paraît caractéristique d'une double évolution. Tout d'abord elle tend à confirmer un renversement de tendance entre l'influence de ces facteurs dans les choix d'orientation à l'entrée à l'université et au niveau du Master. Le choix lié à une discipline ou un développement intellectuel influençant plus fortement les choix à l'entrée à l'université que ceux liés aux débouchés ou à un projet professionnel précis (Cordazzo P, 2011[150]). Deuxièmement, cela suggère un renversement de tendance dans l'importance des facteurs influençant les choix d'orientation en Master (Béduwé C et Germe JF, 2003[151]).

Au final, c'est principalement le choix du domaine de formation qui influence la probabilité de connaître un changement d'orientation entre la Licence et le Master. La tendance générale est à une fréquence du changement de domaine de formation plus forte pour les étudiants inscrits en Licence scientifique et ou Langue en faveur des Master en Sciences économiques, gestion, AES et en Sciences humaines et sociales. Si cette étude a permis de mesurer l'intensité des bifurcations entre le niveau licence et le niveau master, ainsi que les domaines de formation les plus concernés, les données disponibles ne permettent d'en comprendre les raisons. Du moins, la part liée aux compétences transversales notamment en langues, aux prérequis nécessaires (intuitivement mais pas nécessairement vrai plus importants pour les filières scientifiques) ou aux trajectoires individuelles.

[149] BEAUPERE N, CHALUMEAU L, GURY N, HUGREE C, 2007, L'abandon des études supérieures, Ouvrage réalisé pour l'Observatoire de la vie étudiante, La Documentation Française, Paris, Panorama des savoirs, 162 P

[150] CORDAZZO P, 2011, « Choix d'orientation, quelles réalités ? », *in* Les mondes étudiants, la Documentation française, pp 93-104

[151] BEDUWE C et GERME JF, 2003, « poursuivre des études, un choix influencé par le marché du travail », Problèmes économiques, n° 2815, pp 24-28.

CHAPITRE 2– QUAND LE TEMPS DU PARCOURS DE FORMATION RIME AVEC VULNERABILITE

2.1 DES CONDITIONS DE VIE ET D'ETUDES

L'impact des conditions de vie et d'études sur les parcours universitaires est un sujet d'actualité, même s'il n'est pas nouveau. Cette problématique, d'autant plus en période de «crise économique» apparaît légitime et pourtant il n'est pas sûr que «les vulnérabilités» au cours des études soient du même ordre que les vulnérabilités professionnelles. Mais cela tient peut-être au périmètre du concept de vulnérabilité.
Les conditions de vie et d'études des étudiants sont abordées selon trois approches. La première concerne une expérience originale d'analyse sur le long terme auprès des étudiants alsaciens et de l'impact des résultats en termes de politiques locales. La deuxième au niveau national est issue d'une exploitation avec Elise Tenret des données sur l'économie étudiante à partir de l'enquête 2010 de l'OVE national. Enfin, avec Adeline Séné, dans le cadre d'une étude plus large, je me suis intéressé aux interactions entre les conditions de vie et d'études et la marche progressive des étudiants vers l'indépendance.

2.1.1 UNE EXPERIENCE ORIGINALE : L'ENQUETE STRASBOURGEOISE

Cette partie de chapitre présente une expérience professionnelle de quatre ans (de 2008 à 2011) au sein du comité de pilotage d'enquêtes sur les conditions de vie et d'études des étudiants alsaciens. Depuis 2008, l'Association Fédérative Générale des Etudiants de Strasbourg (AFGES)[152] réalise en partenariat avec l'Institut de Démographie de l'Université de Strasbourg et la Mutuelle Générale des Etudiants de L'est (MGEL), des enquêtes sur les conditions d'études et de vie des étudiants de Strasbourg (cf. présentation de l'enquête partie I, chapitre 2, sous partie 2.2.2).

Cette expérience présente plusieurs intérêts au-delà des résultats d'enquêtes. Tout d'abord un intérêt méthodologique à construire un système d'enquêtes sur le long terme et aussi pédagogique ou formateur à accompagner et encadrer des étudiants de Master à la réalisation d'enquêtes quantitatives, de la collecte à l'analyse des données. Cette expérience revêt par ailleurs un intérêt social dans le fait que ce soient des étudiants (association étudiante) qui s'investissent et deviennent acteurs des problématiques les concernant. Enfin, un intérêt local et politique quand les résultats de ces enquêtes favorisent les interactions entre les différents acteurs locaux et permettent d'infléchir les décisions politiques.

[152] *L'AFGES est une structure dirigée par des étudiants depuis plus de 90 ans, qui défend les intérêts des étudiants et travaille à la prise en compte des étudiants dans la politique de la ville. La fédération compte près de 200 élus étudiants, toutes instances confondues. L'AFGES gère également un Restaurant universitaire, « La Gallia », qu'elle a créé et qui est le plus vieux RU de France. La fédération d'associations est membre de la FAGE, qu'elle a fondé en 1989*

2.1.2.1 UN INTERET METHODOLOGIQUE ET PEDAGOGIQUE

Le premier intérêt de l'enquête est la mise en place à moyen et long terme d'un outil de collecte et d'information sur les conditions de vie et d'études des étudiants alsaciens. Chaque année les étudiants sont questionnés sur leurs conditions de vie et d'études afin de mesurer leur évolution. Ce système est construit sur quatre ans. La première année du cycle (2008 et 2012) une enquête générale sur l'ensemble des thématiques concernant les conditions de vie et d'études des étudiants (logement, santé, vie universitaire, travail, économie étudiante, loisirs et culture) est réalisée sur le modèle de l'enquête CDV de l'OVE national à des fins comparatives. Les questions principales sont reprises et certaines questions spécifiques aux problématiques locales sont ajoutées. Ensuite, pour la suite du cycle, des enquêtes sur des thématiques spécifiques en lien avec les préoccupations locales sont réalisées. Ainsi entre 2008 et 2012, divers thèmes ont été traités : le travail personnel et les habitudes documentaires, le logement, la citoyenneté, l'accompagnement, les étudiants étrangers et la vie matérielle. Les enquêtes sont coordonnées par un comité de pilotage composé de représentants des différents partenaires : l'AFGES (directeur des études), la MGEL (chargé d'études), l'Institut de Démographie (un enseignant chercheur et un ou plusieurs étudiants de Master), et au fil des années des représentants des communes où sont implantés les principaux sites universitaires (villes de Strasbourg, Mulhouse, Colmar et Haguenau), ainsi qu'un chargé de mission de l'Agence d'urbanisme de Strasbourg depuis 2013.

La réalisation de l'enquête est portée par un étudiant de master deuxième année avec l'appui d'un ou plusieurs étudiants de Master 1ère année. Le chargé des études de l'AFGES et l'enseignant chercheur (moi de 2008 à 2011) assurent le suivi méthodologique et technique au quotidien. Il s'agit de réaliser une enquête de la collecte à l'analyse des données. Pour l'étudiant porteur de l'enquête, c'est une expérience professionnelle de six à dix mois, la construction d'un questionnaire, la mise en place d'un double système de collecte en ligne (avec le logiciel d'enquête Lime Survey) et sur papier, la coordination d'enquêteurs de terrain, le traitement des données de collecte, l'apurement des données, les imputations éventuelles, le redressement de l'échantillon (méthode calmar de l'INSEE), la production de statistiques descriptives bivariées (tables croisées entre les réponses et les variables sociodémographiques explicatives) et d'analyses multi variées (ACM, CAH) notamment (souvent au final la production de près de 1000 tables). Au total, chaque année c'est entre 1 500 et plus de 3 000 questionnaires exploitables qui sont analysés. Cela a aussi été pour moi une expérience enrichissante de quatre années et de sept enquêtes d'accompagnement des étudiants.

3.9.2.1 UN INTERET POUR LES ACTEURS LOCAUX

Un premier intérêt pour les acteurs locaux réside dans la prise en main par les principaux intéressés (association étudiante) des enquêtes. L'appropriation par les acteurs étudiants, principaux intéressés par ces problématiques, est me semble-t-il, un atout notamment pour l'après enquête. Les acteurs politiques (Etat, établissements de l'enseignement supérieur) se sont engagés à améliorer le système d'aides sociales de manière à mieux prendre en compte la problématique des conditions de vie et d'études dans la réussite des cursus. Cependant les difficultés économiques des étudiants perdurent et la prise en compte des réalités locales est primordiale. Ainsi, l'investissement par les étudiants (ici par le biais d'une association étudiante) dans la mise en place d'enquêtes spécifiques (thématiquement et localement) pour une meilleure connaissance statistique et non plus seulement empirique, est une base indispensable à la discussion avec les acteurs locaux afin d'aider à orienter ou infléchir les politiques. Ainsi, les étudiants utilisent les données d'enquêtes pour faire des propositions ou préconisations auprès des décideurs locaux (Conseils de l'Université, CROUS, Ville,

Rectorat, Région …) pour faire évoluer la situation d'une manière qui leur paraît favorable. A titre d'exemple voici quelques extraits des résultats des enquêtes[153] :

La cité universitaire Paul-Appell

••• Logement

Construire des logements sociaux étudiants

77% des étudiants strasbourgeois ne vivent plus chez leurs parents. Un taux bien supérieur à la moyenne nationale, qui rappelle l'urgence de l'application du rapport Anciaux 2, à Strasbourg encore plus qu'ailleurs. Le député parle de 5000 nouveaux logements par an. Combien verront le jour à Strasbourg cette année ?

Il n'existe aujourd'hui que 4788 lits disponibles (source : rapport d'activités 2007 du CROUS). Un chiffre qu'il faudrait multiplier par 4 ou 5 pour loger convenablement les étudiants décohabitants de Strasbourg. Si la situation d'urgence actuelle ne permet pas un objectif si ambitieux, multiplier la capacité d'accueil en résidences et cités universitaires par trois permettrait d'accueillir, au minimum, les étudiants qui bénéficient d'une bourse sur critères sociaux.

Rénover le parc de logements sociaux étudiants

19% des étudiants ne sont « plutôt pas » voire « pas du tout » satisfaits de leur logement. La majorité de ces insatisfaits vivent en chambres universitaires. 9 m² de murs délabrés et de plafond tombant sont-ils ce que l'on peut honnêtement appeler des conditions de vies propices aux études supérieures ?
Les réhabilitations recommandées par le Plan Anciaux doivent être prises en compte par les collectivités locales. Il faut dès aujourd'hui accepter de constater le mauvais état des cités U comme celle d'Alfred-Weiss, et y remédier.

Accompagner l'étudiant dans ses difficultés financières

52% des étudiants bénéficient d'une aide au logement. Premier poste de dépenses au moment de la rentrée universitaire, le logement pèse lourdement sur le budget serré de l'étudiant, et cela tout au long de l'année.

Les critères d'admissibilité aux aides au logement (ALS et APL), s'ils doivent être revus, comme le prévoit la ministre du logement, ne doivent pas laisser de côté les étudiants.

Il faut saluer la mise en place du **dispositif Locapass,** qui permet - malheureusement à une partie seulement - des étudiants de bénéficier d'une avance de caution et d'une garantie. Les étudiants non boursiers ou ceux qui ne sont pas salariés n'y sont pas éligibles, de même que les étudiants étrangers. **Pourquoi une telle sélection ?**

Le Service Interuniversitaire de Médecine Préventive (SIMPS)

••• Santé

Garantir l'accès à la Sécurité Sociale

5%, soit plus de 2500 étudiants, n'ont pas d'affiliation à la Sécurité Sociale.
Face aux lourdes dépenses de rentrée et pour économiser 195 €, certains étudiants ne cochent pas la case d'affiliation lors de l'inscription. Comment peut-on laisser quelqu'un faire des économies sur sa santé et perdre un droit légitime, celui d'être correctement pris en charge ?
L'étudiant non affilié à la Sécurité Sociale prend le risque, s'il tombe malade, de voir empirer sa situation financière et de mettre en péril la poursuite de ses études.
Les services de scolarité doivent s'assurer, au moment des inscriptions, que chaque étudiant est affilié à la Sécurité Sociale.
Dans le même temps, une plus forte communication doit être faite, à la rentrée, sur les questions de sécurité sociale étudiante.

Faire connaître le SIMPS

41% des étudiants ignorent l'existence du SIMPS, le Service Interuniversitaire de Médecine Préventive de Strasbourg.
Un constat d'autant plus étrange que le SIMPS se charge en principe de la visite médicale obligatoire pour les étudiants en première inscription dans l'Enseignement supérieur. 60% des étudiants n'ont pas effectué cet examen à Strasbourg. Il faut permettre au SIMPS de disposer du personnel nécessaire à l'application du décret de 1988. **Le SIMPS dispense par ailleurs des consultations gratuites, et doit être mieux connu des étudiants.** Il faut lui donner les moyens financiers de communiquer sur ses services.

Mieux associer les mutuelles à la promotion de la santé

21% des étudiants n'ont pas de mutuelle, un chiffre largement supérieur à la moyenne nationale (8,9%).
Il faut permettre aux mutuelles de mieux informer les étudiants sur l'utilité d'une complémentaire santé, et abandonner l'image des mutuelles commerciales au sein des services des établissements.

[153] AFGES, 2008, « Quelques préconisations pour une amélioration des conditions d'études et de vie des étudiants strasbourgeois ».

••• Vie universitaire

Adapter les cursus aux étudiants salariés

66% des étudiants travaillent pour financer leurs études.
Deux tiers, c'est une large majorité. Pourtant, les dispenses d'assiduité et les parcours aménagés ne sont toujours pas des dispositifs généralisés.
Peut-on laisser un étudiant, qui étudie dans l'espoir de trouver un travail qui correspond à ses compétences, se perdre en petits boulots et finalement échouer son cursus ?

Les établissements doivent mettre en place une charte d'accueil des étudiants salariés qui prenne en compte leurs horaires de travail. Certains cours peuvent être réunis sur une partie de la semaine, ou dispensés le soir.

Le RU afges « La Gallia »

••• Restauration

Permettre aux étudiants de manger à leur faim

Plus de 2500 étudiants ne mangent pas du tout le midi, et plus de 2000 ne dînent pas. Ce sont autant d'étudiants qui sont obligés chaque jour de se priver d'un repas. 35,6% d'entre eux évoquent le manque d'argent. Les assistantes sociales doivent pouvoir distribuer aux étudiants dans le besoin davantage de bons pour prendre leurs repas aux Restos U.

Encourager la fréquentation des Restos U

13% seulement des étudiants mangent au Resto U le midi. Pourquoi si peu ?
Avec le ticket RU à 2,85 €, l'étudiant, s'il mange le midi et le soir, peut limiter son budget alimentation à 130 € par mois. Une bonne alternative aux difficultés financières, dont trop d'étudiants ne peuvent bénéficier, et cela principalement par manque de temps. **58,6% des étudiants qui ne mangent pas à leur faim évoquent en effet cette raison.**

Pour éviter les files d'attentes de près d'une demi-heure devant les Restos U, une première solution, simple, efficace et peu coûteuse : **l'aménagement des emplois du temps.** La création d'un « bureau du temps » au sein de l'Université permettrait d'instaurer un système de pauses-déjeuners décalées, pour que les 53 000 étudiants de Strasbourg

2.1.2 LA SPECIFICITE DE L'ECONOMIE ETUDIANTE

La focalisation récente sur les difficultés de logement pour les étudiants ou sur la précarité étudiante invite à s'interroger plus généralement sur les modes de vie étudiants. De combien disposent précisément les étudiants pour vivre ? Répondre à cette question suppose de s'intéresser aux différentes aides dont peuvent bénéficier les étudiants, qui se trouvent à une position charnière dans le cycle de vie : bien que certains étudiants exercent un emploi, la plupart ne sont pas encore indépendants financièrement, et dépendent encore étroitement des aides de l'Etat ou de leur famille (Gruel, 1996[154]). Comment se décomposent les budgets étudiants ? Comment expliquer les différences de niveaux de vie ? Dans ce chapitre, seront ainsi abordés les budgets étudiants d'un point de vue objectif, mais également d'un point de vue subjectif : les étudiants considèrent-ils que leurs ressources économiques sont suffisantes ? De quoi dépend la satisfaction étudiante ? Pour répondre à ces questions, nous avons exploité les données de l'enquête Conditions de Vie et Etudes de l'OVE national 2010 (cf. présentation de l'enquête partie I, chapitre 2, sous partie 2.3.3).

2.1.2.1 LES BUDGETS DES ETUDIANTS : MONTANTS, COMPOSITION ET DETERMINANTS SOCIAUX

De combien précisément disposent les étudiants pour vivre ? Pour plusieurs raisons, décrire dans le détail les budgets dont disposent les étudiants est une tâche délicate. Premièrement, ces budgets sont composés de ressources de nature différente, qu'il faut prendre en compte. Les ressources des étudiants peuvent en effet provenir à la fois de revenus d'activité pour les étudiants salariés, qui représentent pour un mois de référence, 34,9 % des étudiants dans l'enquête Conditions de vie, mais également des aides de la famille (pour 54,5 % des étudiants), ou encore des aides sociales que déclarent percevoir 58 % des étudiants interrogés. En outre, les aides dont disposent les étudiants ne sont pas toujours financières (Gruel,

[154] GRUEL L, « Un budget qui n'en est pas un », in Grignon C., Gruel L. et Bensoussan B., *Les conditions de vie des étudiants,* Paris : La Documentation française, 1996.

2010[155]) : à travers le logement, les services rendus ou les «cadeaux» parentaux, la redistribution intergénérationnelle peut passer par d'autres canaux que le don d'argent. Ainsi, si près de 39,4 % des étudiants interrogés déclarent ne recevoir aucune aide financière de la part de leurs parents, ils sont moins nombreux à déclarer ne jamais recevoir d'autres formes d'aides, telles que des provisions alimentaires (35,1 %) ou des petits cadeaux, tels que disques, livres ou vêtements (23,7 % des étudiants seulement déclarent ne jamais recevoir de tels cadeaux). Plus des trois quarts des étudiants interrogés reconnaissent ainsi que la famille les a aidés en leur faisant de «petits cadeaux», du type disques, livres ou encore vêtements, et 41,5 % d'entre eux déclarent avoir reçu de gros cadeaux souvent ou occasionnellement. Outre ces aides non monétaires, les étudiants sont également nombreux à déclarer être aidés pour certaines dépenses courantes : la famille finance ainsi en moyenne 41 % des frais de téléphone portable et 6 % des sorties par exemple, ce qui vient encore brouiller l'estimation, au-delà des budgets, du niveau de vie réel des étudiants.

TABLEAU 2.1.2.1A. LES RESSOURCES DES ETUDIANTS : SOURCE, MONTANT ET REPARTITION SELON LE MODE DE LOGEMENT

Type de ressources	Part des étudiants concernés	Chez les parents	Logement individuel	Résidence collective	**Ensemble**
Rémunération d'activité	34,9 %	379 €	744 €	505 €	**619 €**
Versements parentaux	54,5 %	122 €	358 €	291 €	**275 €**
Aide de la collectivité	58,0 %	333 €	337 €	349 €	**339 €**

Source enquête CDV OVE 2010 –Champ : 33 009 étudiants inscrits dans l'enseignement supérieur en 2009-2010 - Note : Aide de la collectivité = bourse sur critères sociaux + allocation d'études + allocation logement..

TABLEAU 2.1.2.1B. LES AIDES FAMILIALES NON MONETAIRES ET LEUR FREQUENCE (EN %)

Les membres de votre famille vous aident-ils…	Souvent	Parfois	Jamais
… en vous donnant des provisions alimentaires	28,4	36,5	35,1
… en vous prêtant une voiture	17,2	18,4	64,4
… en vous faisant de gros cadeaux (hi-fi, TV, meubles, vacances...)	6,3	35,2	58,5
... en vous faisant de petits cadeaux (disques, livres, vêtements...)	22,7	53,5	23,7

Source enquête CDV OVE 2010 –Champ : 33 009 étudiants inscrits dans l'enseignement supérieur en 2009-2010

Les ressources monétaires déclarées par les étudiants permettent d'évaluer toutefois qu'en moyenne, les ressources les plus importantes pour les étudiants sont celles des revenus d'activité (619 € mensuels en moyenne), avant les aides de la collectivité (339 €) et les aides parentales (275 €). Une fois sommées ces différentes sources de revenu pour chaque étudiant, il apparaît que le budget moyen par étudiant de 563 € mensuels, auquel contribuent 38,2 % des aides parentales en moyenne, 38,3 % des aides de la collectivité et 23,5 % des revenus d'activité. 50 % des étudiants perçoivent entre 170 € (premier quartile) et 750 € (troisième quartile), tandis que un quart d'entre eux perçoivent moins de 170 € mensuels et un quart plus de 750 € mensuels. Enfin, 14 % des étudiants de l'échantillon ont déclaré n'avoir aucun revenu, que ce soit par un travail rémunéré, par l'aide de la famille ou par l'aide de la collectivité.

[155] GRUEL L, « Des étudiants rarement pauvres, mais une indépendance plus fréquemment associée à des tensions budgétaires », in : Gruel Louis, Galland Olivier et Houzel Guillaume (dir.), *Les étudiants en France. Histoire et sociologie d'une nouvelle jeunesse*, Rennes : PUR, 2010.

TABLEAU 2.1.2.1C. PARTICIPATION FAMILIALE AUX DEPENSES COURANTES

Pôle de dépense	Part d'étudiants dont la famille participe*
Le loyer	-
Les frais de transport	26,6%
Les frais de téléphone portable	41,1%
Les dépenses d'alimentation	19,4%
Les vêtements	22,1%
Les dépenses en livres, revues, journaux	15,0%
Les sorties	6,2%
Les factures (EDF, GDF…)	27,3%

Source enquête CDV OVE 2010 –Champ : 33 009 étudiants inscrits dans l'enseignement supérieur en 2009-2010. Note : * Part calculée pour les étudiants ayant déclaré ces dépenses uniquement.

Ces ressources, leur montant comme leur nature, varient de manière importante selon le type de logement des étudiants (tableau 2.1.2.1a). Les étudiants qui occupent un logement individuel sont ainsi ceux qui ont des revenus salariaux et des versements parentaux plus élevés que les autres étudiants. À l'opposé, les étudiants qui vivent chez leurs parents sont ceux pour qui les ressources sont les moins élevées, quelle que soit leur nature. Le montant moyen des aides de la collectivité apparaît quant à lui peu tributaire des conditions de logement des étudiants.

Les différences de ressources entre étudiants selon leur type de logement demeurent quand elles sont analysées à caractéristiques comparables des étudiants. Ainsi, quel que soit leur profil social ou scolaire, les étudiants qui vivent chez leurs parents disposent d'un budget nettement moins élevé que les étudiants qui disposent d'un logement individuel. Ces derniers ont également un budget plus important que les étudiants qui vivent en chambre universitaire ou autre. L'analyse multivariée[156] montre en outre que les budgets étudiants dépendent de leurs caractéristiques sociodémographiques. Toutes choses égales par ailleurs, les enfants de milieux populaires ont des ressources moins élevées que les étudiants de milieux plus aisés; les étudiants plus âgés disposent de ressources plus importantes que les plus jeunes. Notons également qu'à autres caractéristiques sociales contrôlées, les étudiantes ont un budget moindre que les étudiants (différence de 33 € mensuels). Outre le montant, la composition du budget dépend également des caractéristiques des étudiants. Les femmes ont un peu plus fréquemment des ressources provenant d'une activité rémunérée. Quant aux étudiants les plus jeunes (moins de 20 ans), ils bénéficient plus fréquemment de versements familiaux et ont moins fréquemment une activité rémunérée que les plus âgés (24 ans et plus). La CSP des parents joue aussi un rôle déterminant, puisque les étudiants issus des catégories sociales populaires bénéficient moins souvent de versement familial et plus fréquemment d'aides de la collectivité. Enfin, les étudiants qui vivent chez leurs parents ont moins souvent une aide de la collectivité, mais la fréquence des versements familiaux et de l'activité rémunérée n'est pas foncièrement différente des décohabitants.

[156] Analyse de régression linéaire réalisée en contrôlant le sexe, l'âge, la catégorie sociale des parents et le type de logement

2.1.2.2 Les etudiants sont-ils satisfaits de leurs conditions economiques ?

Les budgets étudiants sont-ils suffisants ? La comparaison des ressources déclarées par les étudiants et leurs dépenses révèle qu'un peu plus de 17 % des étudiants interrogés ont déclaré davantage de dépenses que de ressources dans l'enquête *Conditions de vie 2010*, et un peu moins de 4 % des étudiants de l'échantillon ont déclaré avoir fait une demande d'aide d'urgence au CROUS depuis la rentrée 2009. Interrogés sur leurs éventuelles difficultés financières ressenties, 52,4 % des étudiants interrogés déclarent avoir dû se restreindre depuis la rentrée 2009, et un peu moins de la moitié de l'échantillon (48,3 %) déclare avoir dû « piocher » dans les économies. Pour près de 16% des étudiants, les difficultés financières ont pu être une motivation à travailler davantage (tableau 21.2.2a). La satisfaction des étudiants vis-à-vis de leurs ressources est finalement assez mitigée : si 15% d'entre eux se déclarent très satisfaits, et 26% assez satisfaits, ils sont un peu moins d'un tiers à déclarer n'être «ni satisfaits, ni insatisfaits». Près de 28% d'entre eux se déclarent pas satisfaits, voire pas satisfaits du tout de leurs conditions économiques.

Tableau 2.1.2.2a. Les difficultes financieres perçues par les etudiants

Depuis la rentrée 2009, vous est-il arrivé…	%
De vous restreindre	52,4
De piocher dans vos économies	48,3
D'avoir un découvert à la banque	32,3
D'épargner	29,3
De demander une aide exceptionnelle à votre famille	23,9
De vous mettre à travailler davantage pour boucler votre budget ou de faire face à des imprévus	15,8
De demander une aide exceptionnelle à vos amis	8,0
D'emprunter à la banque	6,4
De demander une aide sociale exceptionnelle	6,1
D'avoir un refus de prêt	1,7
Rien de cela	17,9

Source enquête CDV OVE 2010 –Champ : 33 009 étudiants inscrits dans l'enseignement supérieur en 2009-2010. Note : plusieurs réponses possibles.

Le montant du budget étudiant et sa composition sont-ils en lien avec la satisfaction de l'étudiant vis-à-vis de celui-ci ? Si les étudiants du dernier quartile de revenus sont moins souvent insatisfaits de leurs ressources (23,8%) que les étudiants du premier (28,8%), deuxième (28,8%) ou troisième quartile (22,4%), les faibles différences observées invitent à prendre en compte d'autres facteurs, qui pourraient influer sur le degré de satisfaction. Peu de différence sont observables entre les hommes et les femmes (tableau 2.1.2.2b), les étudiants étant plus fréquemment très satisfaits que les étudiantes des ressources, du rythme de vie et de leur vie sociale, et moins de leurs conditions de logement. Les différences sont en revanche plus marquées selon l'âge et la CSP des parents. Ainsi, plus l'étudiant est jeune et plus il est très satisfait de ses conditions de vie. Il en va de même pour les étudiants issus des catégories sociales supérieures et ceux qui vivent chez leurs parents. Ils sont toujours proportionnellement plus nombreux à être très satisfaits. Au final, il semble que les parents jouent un rôle primordial sur le regard que les étudiants portent sur leurs conditions de vie. Mais à ce stade de l'analyse, nous n'avons pas mis en relation les ressources en fonction des caractéristiques sociodémographiques avec le niveau de satisfaction relatif aux conditions de vie.

En traitant les variables individuellement, on risque d'obtenir des résultats biaisés, notamment par des effets de structure liés à des variables cachées. En outre, il est difficile de mettre en évidence différents profils. C'est pourquoi nous avons réalisé une analyse en correspondance multiple (Figure 2.1.2.2a) de manière à mettre en évidence les éléments statistiquement significatifs. Nous pouvons ainsi distinguer trois groupes selon le niveau de satisfaction : les insatisfaits, les plus ou moins satisfaits et les personnes très satisfaites. Le groupe des étudiants qui de manière générale sont insatisfaits ou peu satisfaits (1 ou 2 sur l'échelle), et cela, quel que soit le critère (logement, vie sociale, ressources et rythme de vie) est caractérisé plus fréquemment par un âge plus élevé (24 ans et plus), par le fait qu'il ne perçoit pas de versement familial et par des parents issus des catégories sociales populaires. À l'opposé, se trouve un groupe très satisfait, et ce quel que soit le critère. Les étudiants de ce groupe vivent plus fréquemment chez leurs parents, sont plus jeunes (moins de 20 ans) et issus des catégories sociales supérieures. Entre les deux, se situe le groupe des étudiants plus ou moins satisfaits. On y retrouve aussi bien des étudiantes et étudiants, ayant ou non une activité rémunérée, car ces deux critères ne sont pas discriminants. S'y retrouvent aussi ceux qui bénéficient soit d'une aide de la collectivité soit de versements familiaux.

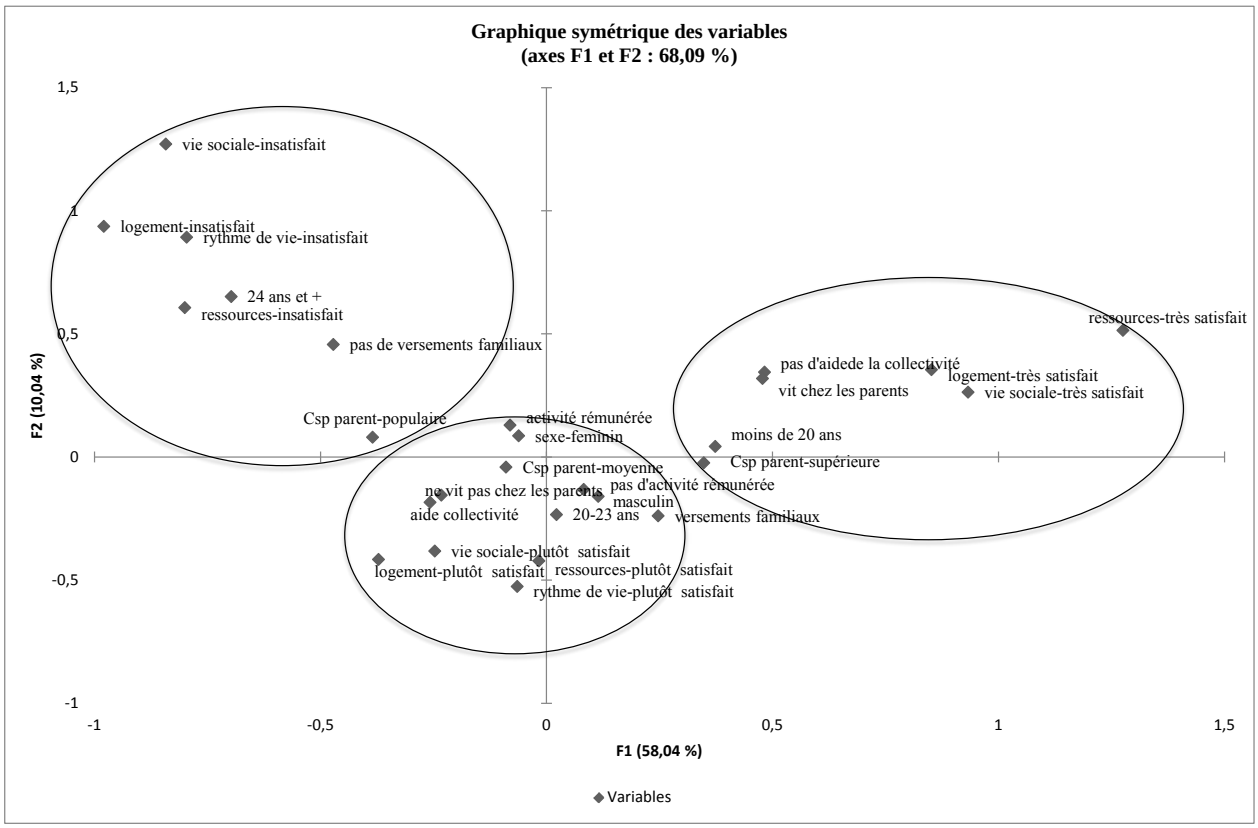
TABLEAU 2.1.2.2B. CARACTERISTIQUES SOCIODEMOGRAPHIQUES, TYPE DE RESSOURCES ET SATISFACTION

Variables	Modalités	Ressources			Satisfaction (% très satisfaits)			
		Versements familiaux	*Aide collectivité*	*Activité rémunérée*	*Logement*	*Vie sociale*	*Rythme de vie*	*Ressources*
Sexe	*féminin*	53,6	58,5	36,9	35,1	23,8	12,5	14,1
	masculin	55,5	57,4	32,5	31,8	27,5	17,0	17,1
Age	*- 20 ans*	67,0	51,0	19,1	41,2	29,3	17,6	21,7
	20-23 ans	61,2	66,0	35,3	34,3	27,5	15,9	15,0
	24 ans et+	28,6	50,5	50,9	24,2	17,5	8,6	9,5
CSP parent	*supérieure*	37,3	48,9	36,8	38,9	28,6	18,1	22,8
	moyenne	54,4	58,7	35,2	33,0	25,7	13,8	13,0
	populaire	42,5	69,1	33,1	29,4	22,4	11,5	9,2
Vit chez les parents	*oui*	51,9	36,8	31,8	49,2	29,7	19,5	18,2
	non	55,8	68,5	36,5	25,9	23,4	12,0	14,0

Source enquête CDV OVE 2010 –Champ : 33 009 étudiants inscrits dans l'enseignement supérieur en 2009-2010. Note : Aide de la collectivité = bourse sur critères sociaux + allocation d'études + allocation logement.

Ainsi, pour un type de ressource, l'activité rémunérée, il n'existe pas de relation particulière avec le niveau de satisfaction de l'étudiant par rapport à ses conditions de vie. Les deux autres ressources que sont les versements familiaux et l'aide de la collectivité jouent en revanche un rôle sur le niveau de satisfaction, quoique la relation reste atténuée. Le fait d'avoir des versements familiaux affecte plutôt positivement la satisfaction. En revanche, la relation entre aide de la collectivité et satisfaction est plus complexe. Tout se passe comme si l'aide de la collectivité était perçue comme un marqueur social ou de précarité. En effet, les étudiants qui ne bénéficient pas d'aide de la collectivité sont plus fréquemment très satisfaits de leurs ressources, même une fois contrôlés l'origine sociale et le fait pour l'étudiant de vivre ou non chez ses parents. En outre, dans les catégories supérieures, l'écart est plus élevé entre ceux qui ont ou non une aide de la collectivité.

FIGURE 2.1.2.2A : SATISFACTION DES ETUDIANTS ET STRUCTURE DU BUDGET



Source enquête CDV OVE 2010 –Champ : 33 009 étudiants inscrits dans l'enseignement supérieur en 2009-2010. Lecture : L'axe F1 (58,04%) oppose les étudiants les plus insatisfaits de leurs ressources (gauche de l'axe) de ceux très satisfaits de leurs ressources (droite de l'axe).

2.1.2.3. COMPOSITION DU BUDGET ET SATISFACTION AU REGARD DES RESSOURCES : ENTRE UN EFFET POSITIF DU VERSEMENT FAMILIAL ET UN EFFET «STIGMATISANT» DE L'AIDE DE LA COLLECTIVITE

L'étude des relations éventuelles selon le type de ressources que l'étudiant possède et sa satisfaction au niveau de ses conditions de vie présente des résultats certes intéressants, mais qui demandent à être complétés, en intégrant notamment la structure des ressources ou le poids de chacune des ressources dans le budget. Ainsi, l'analyse se fera dans cette partie en fonction des huit groupes d'étudiants selon la structuration des ressources dont ils disposent. Seront ainsi distingués les étudiants n'ayant aucune ressource financière déclarée de ceux qui ont une seule ressource (versement familial, activité rémunérée ou aide de la collectivité) et ceux qui en ont plusieurs (différentes combinaisons des trois types de ressources).

Les étudiants n'ayant aucune ressource représentent 14,2 % de l'effectif total et sont plus fréquemment âgés de moins de 20 ans, enfants de classes sociales populaires et vivant chez leurs parents. Ils font partie de ceux qui sont le moins souvent très satisfaits de leurs ressources. Parmi ceux qui ne disposent que d'une seule ressource, les disparités sont importantes. Ainsi, ceux qui ont seulement une activité rémunérée ou une aide de la collectivité, sont plus âgés que l'ensemble, ont plus souvent des parents issus des catégories socioprofessionnelles populaires et moyennes. Ils se différencient sur le plan de la cohabitation avec les parents. Ceux qui ont une activité rémunérée sont proportionnellement les plus nombreux à vivre chez leurs parents et inversement pour ceux qui bénéficient d'une aide de la collectivité. En revanche, ces deux groupes sont moins fréquemment très satisfaits

de leurs ressources. À l'opposé, les étudiants qui ont pour seule ressource le versement familial, sont plus jeunes que la moyenne, vivent plus fréquemment chez leurs parents qui eux-mêmes appartiennent plus souvent aux CSP supérieures. Ce sont les étudiants qui sont le plus fréquemment très satisfaits de leurs ressources.
Enfin, dans les quatre groupes qui bénéficient de plusieurs ressources, les disparités sont importantes là aussi. Ceux qui ont une activité rémunérée et une aide de la collectivité sont peu fréquemment très satisfaits. Ils sont plus âgés que la moyenne ont moins souvent des parents de CSP supérieure et ils ne vivent (sauf exception) pas chez leurs parents. Dans les trois autres cas, une des ressources est le versement familial. Ceux qui bénéficient d'une activité rémunérée et d'un versement familial sont plus fréquemment très satisfaits de leurs ressources. Ils vivent plus souvent chez leurs parents, sont surreprésentés dans la tranche d'âge 20-23 ans et ont plus fréquemment des parents de CSP supérieure. Dans les deux autres cas, le niveau de satisfaction est proche de la moyenne et concerne davantage les étudiants entre 20 et 23 ans ne vivant pas chez leurs parents.

TABLEAU 2.1.2.3A. STRUCTURATION DES RESSOURCES ETUDIANTES

Structure des ressources		Répartition	Part de femmes	Âge			CSP parents			Etudiants logés chez leurs parents	Etudiants très satisfaits de leurs ressources
				moins 20 ans	20-23 ans	24 ans et+	Supérieure	Moyenne	Populaire		
Aucune ressource financière		8,8	8,7	8,8	5,9	14,4	7,4	9,4	8,5	13,4	7,4
Une seule ressource	Activité rémunérée (AR)	9,9	10,4	3,4	6,0	24,2	9,8	10,2	9,3	9,8	8,8
	Aide de la collectivité (AC)	17,3	17,4	16,8	17,4	17,7	8,9	16,6	26,9	18,3	9,5
	Versements familiaux (VF)	16,4	15,3	29,5	14,3	6,4	23,4	15,4	9,7	27,6	27,4
Plusieurs ressources	AR + AC	9,5	9,8	4,1	9,5	15,1	6,6	9,5	12,8	6,6	5,1
	VF + AR	6,9	7,2	7,3	7,8	4,5	10,5	6,4	3,4	12,5	10,5
	VF + AC	22,5	21,7	25,8	27,0	10,6	23,5	23,5	21,8	8,9	23,5
	VF + AC + AR	8,7	9,5	4,3	12,0	7,2	9,9	9,1	7,6	2,9	7,9
Ensemble		**100**	**56,1**	**26,9**	**47,7**	**25,4**	**38,4**	**32,3**	**29,3**	**33,1**	**15,4**

Source enquête CDV OVE 2010 –Champ : 33 009 étudiants inscrits dans l'enseignement supérieur en 2009-2010. Note : Aide de la collectivité = bourse sur critères sociaux + allocation d'études + allocation logement.

Les résultats observés ici confirment ceux présentés précédemment. Le non-versement familial et l'aide de la collectivité ont un impact important sur la satisfaction des étudiants. Ainsi, ces deux variables renforcent un ressenti «défavorable» au regard des ressources de l'étudiant. Sans parler d'effet «stigmatisant» de l'aide de la collectivité, le fait d'en bénéficier n'est pas neutre sur le regard que l'étudiant porte sur ses conditions de vie. Sans que cela soit comparable cependant, ce vécu de l'étudiant se rapproche de celui observé chez les bénéficiaires de minimas sociaux (Belleville, 2004[157]). Cependant, on peut aussi imaginer que

[157] Belleville A., « Insertion sociale et conditions de vie des bénéficiaires de minimas sociaux », Études et résultats, DRESS, 2004, no 300, p. 12.

ne rien recevoir des parents est considéré comme « juste » vis-à-vis des autres étudiants ou des frères et sœurs n'ayant pas fait d'études.
L'analyse multivariée[158] des liens entre le niveau de satisfaction de l'étudiant et ses conditions de vie (ressources, logement, vie sociale et rythme de vie) confirme cette tendance. Ainsi, les étudiants dont le budget est composé d'une aide collective seule ou avec une activité rémunérée ont une probabilité (modèle logit) bien plus faible d'être très satisfait de leurs ressources et de leurs conditions de logement. Tandis que les étudiants dont le budget est composé d'un versement familial seul ou associé et/ou à une aide collective et/ou à une activité rémunérée ont une probabilité plus forte d'être très satisfaits de leurs conditions de vie que ce soit pour les ressources, le logement, le rythme de vie ou la vie sociale.

Au final, les ressources dont bénéficient les étudiants sont composées pour l'essentiel des revenus des rémunérations d'activité, bien qu'elles concernent une part moins importante des étudiants que les autres sources de revenus. Les aides familiales (financières ou non), ainsi que les aides de la collectivité constituent également une part non négligeable du budget étudiant. La mesure de ces différentes aides, bien qu'elle ne renseigne que sur une partie visible des ressources étudiantes (le «budget propre de l'étudiant ») et laisse dans l'ombre les aides indirectes constituant le «budget d'entretien de la vie étudiante» (Gruel, 2010), révèle de fortes variations des ressources entre les étudiants, fortement tributaires de la situation sociale et universitaire de ces derniers. À situation comparable, le type de logement pendant les études, l'origine sociale ainsi que le niveau d'études affectent les ressources étudiantes. Quoique contribuant toutes, dans des proportions variables, aux budgets étudiants, les différents types d'aides ne sont en outre pas comparables du point de vue de la satisfaction des étudiants. Si l'aide familiale est généralement source de satisfaction, l'aide de la collectivité est davantage perçue négativement, à niveau de ressources égales.

2.1.3 Les parcours etudiants : une marche progressive vers l'independance porteuse de vulnerabilites

L'entrée dans l'enseignement supérieur est source de nombreux changements dans la vie des nouveaux bacheliers, tant par la nouvelle orientation que prend leur scolarité que par les nouvelles contraintes auxquelles ils vont devoir se plier hors de leurs études. Avec le baccalauréat, ces jeunes entrent dans la vie adulte, entrée qui va souvent de pair avec la quête d'une plus grande autonomie qu'auparavant. Cette indépendance peut passer par diverses étapes. L'une des plus courantes correspond à la décohabitation. Selon l'observatoire de la vie étudiante (OVE), environ 54 % des étudiants n'habitent plus chez leurs parents (tous âges et niveaux d'études confondus). Effectivement, la décohabitation permet de se rapprocher du lieu d'études, mais c'est également un moyen fréquent d'émancipation (d'ailleurs souvent cité par les étudiants eux-mêmes). Synonyme de «marche progressive vers l'indépendance» (Régnier-Loilier, 2011[159]) quand elle est associée à un retour le week-end chez les parents, la décohabitation du foyer parental est une étape du passage à l'âge adulte avec un fort caractère symbolique. Néanmoins cet affranchissement comporte quelques inconvénients.

[158] Analyse de régression linéaire réalisée en contrôlant le sexe, l'âge, la catégorie sociale des parents et le type de logement

[159] Regnier-Loilier A, (2011), « Situation résidentielle des étudiants et retour au foyer parental le week-end : une marche progressive vers l'indépendance », *in* GALLAND Olivier, VERLEY Élise, VOURC'H Ronan (dir.), *Les mondes étudiants. Enquête conditions de vie 2010*, Paris, La Documentation Française (Coll. Études & Recherche), pp. 193-206.

En souhaitant leur indépendance, les étudiants se heurtent à des dépenses qui ne les concernaient pas (ou très peu) avant l'entrée dans les études supérieures, ne serait-ce que concernant les frais d'inscription, relativement importants pour les non-boursiers. S'ajoutent à cela les dépenses courantes de fonctionnement d'un ménage, ce qui augmente encore les dépenses. Même si pour une grande majorité, les parents assurent les dépenses quotidiennes, certains étudiants, en revanche, doivent subvenir eux-mêmes à leurs besoins. De plus, quasiment les ¾ des ressources de l'étudiant sont destinés à ces frais courants, à savoir : le loyer, l'alimentation et le transport (entre autres). Mais, l'aide apportée par les parents ne se limite pas à leur participation au loyer et relève aussi d'une aide financière qui suit l'évolution de l'autonomie résidentielle, diminuant avec l'âge (Régnier-Loilier, 2011). Un autre élément joue un rôle tout aussi important dans la marche vers l'indépendance; il s'agit de l'exercice d'une activité rémunérée en parallèle aux études. La plupart des étudiants déclarent exercer au moins un petit job pendant l'année, qu'il se déroule pendant l'été seulement ou pendant l'année universitaire, c'est le plus souvent une activité en lien avec leurs études. Or l'exercice d'un travail rémunéré durant les études influence différemment la réussite aux examens. Cet impact sera positif ou négatif en fonction de la nature de l'activité et du temps consacré à celle-ci. Notons également que lorsque l'activité est entreprise dans un but d'indépendance, elle est souvent moins contraignante que l'activité de subsistance à laquelle bon nombre d'étudiants ne peuvent échapper.

L'exercice d'une activité rémunérée concerne un étudiant sur quatre en première année du cycle supérieur. Cette part augmente avec l'âge, confirmant la volonté d'émancipation vis-à-vis des parents. Alors que ceux exerçant une activité liée à leurs études (c'est le cas notamment pour les étudiants infirmiers, médecins…) verront leurs chances de réussite aux examens améliorées, les étudiants contraints d'exercer une activité sans lien avec leur formation verront s'amoindrir leurs probabilités de réussite - ce que Jean-François Giret (2011[160]) qualifie d' »effet de filière». Plusieurs chercheurs, dont Bénédicte Froment (2012[161]) établissent un seuil à partir duquel le nombre d'heures travaillées par semaine nuit à la réussite des études supérieures. L'exercice d'une activité rémunérée régulière - au moins 8 heures par semaine (ce qui correspond au moins à un mi-temps et au moins six mois par an) - réduit significativement les probabilités de réussite. Les étudiants sont également touchés différemment en fonction des ressources dont ils disposent, hors activité rémunérée. L'origine sociale jouera ici un rôle discriminant; alors que les étudiants issus des classes aisées peuvent compter sur le soutien financier familial, les étudiants des classes défavorisées bénéficient d'aides sociales ou étatiques. Finalement, ce sont les étudiants des classes moyennes qui connaissent les plus grandes difficultés économiques et qui sont le plus souvent contraints de consacrer une partie du temps réservé aux études à l'exercice d'une activité. L'économie étudiante devient alors une dimension complexe à gérer dont les ressources sont composées pour l'essentiel des revenus d'activités et où les versements familiaux jouent un rôle positif et l'aide de la collectivité a un effet stigmatisant (Cordazzo, Tenret, 2011[162]).

---

[160] GIRET JF, (2011), « L'activité rémunérée des étudiants », *in* GALLAND Olivier, VERLEY Élise, VOURC'H Ronan (dir.), *Les mondes étudiants. Enquête conditions de vie 2010*, Paris, La Documentation Française (Coll. Études & Recherche), pp. 207-216.

[161] FROMENT B, (2012), « Les effets du travail salarié en première année universitaire », *Sociologies* [En ligne], Premiers textes. URL : http ://sociologies.revues.org/4006

[162] Cordazzo P, Tenret E, 2011, « L'économie étudiante », in Les mondes étudiants, la Documentation française, pp 217-225.

2.2 PARCOURS DE FORMATION DES ETUDIANTS «HANDICAPES »

Les résultats présentés ici de manière synthétique sont extraits d'un travail de recherche réalisé dans le cadre d'un contrat de recherche pour l'OCDE sur les transitions vers l'enseignement supérieur et l'emploi de jeunes handicapés, définies selon leurs Besoins Educatifs Prioritaires (BEP). Ce travail a fait l'objet d'un rapport[163] pour lequel ma participation a consisté à la réalisation de l'ensemble des analyses statistiques descriptives et explicatives et a contribué à la rédaction du rapport.

2.2.1 PRESENTATION DE L'ENQUETE OCDE

Cette étude longitudinale a pour objectif de pallier le manque de données concernant les parcours des jeunes adultes à besoins éducatifs particuliers à la fin de l'enseignement secondaire et de compléter ainsi les données figurant dans les rapports des pays. Mais elle n'a pas pour autant la prétention de faire une description détaillée de la complexité des mécanismes qui régissent l'accès à l'enseignement supérieur et à l'emploi, ni de la grande diversité des situations rencontrées par les jeunes adultes handicapés, ni de comparer les pays entre eux. Elle cherche à identifier les facteurs qui ont facilité ou empêché l'accès des enquêtés à l'enseignement supérieur ou à l'emploi. Elle s'appuie sur une méthodologie établie communément par le Secrétariat et les pays concernés (Danemark, États-Unis, France, Irlande, Norvège, Pays-Bas et République tchèque) mais pouvant être mise en œuvre en fonction des spécificités de chaque pays. Le Danemark, la France et la République tchèque ont adopté le questionnaire établi en commun. Les Pays-Bas ont préféré centrer leur étude sur les aspects liés à la participation et à la transition et ont cherché à utiliser autant que possible les mêmes questions. La Norvège a retenu tous les descripteurs sans souhaiter répondre à toutes les questions en raison des contraintes de temps et de certains aspects méthodologiques décrits en annexe. Les données ont été analysées après vérification de leur cohérence et de leur comparabilité, ainsi que décrites ultérieurement.

La première vague de l'étude longitudinale a été effectuée auprès de jeunes adultes handicapés danois, français, néerlandais, norvégiens et tchèques. La seconde vague a été réalisée auprès d'enquêtés français et norvégiens et s'intéresse aux parcours des étudiants français dans l'enseignement supérieur et ceux suivis par les interviewés norvégiens dans le marché du travail. Les résultats présentés dans cette partie concernent les 760 enquêtés adultes handicapés (danois, français et tchèques) inscrits dans l'enseignement supérieur à l'issue du lycée en 2006/2007.

[163] EBERSOLD S, (edited), 2012, « Transitions to Tertiary Education and Work for Youth with Disabilities", Education and Training Policy, OECD, 180 p.

2.2.2 Les cursus dans l'enseignement superieur des jeunes handicapes

Les cursus suivis ne résultent pas toujours de choix personnels et ne correspondent pas toujours aux projets forgés au lycée. Ainsi, Les jeunes adultes handicapés inscrits dans le premier cycle de l'enseignement supérieur à l'issue du lycée en 2006/07 suivent des cursus de type CITE 5A[164] dans 58,5 % des cas et de type CITE 5B dans 41,5 % des cas. Dans la grande majorité des cas (93,5 %), les enquêtés sont inscrits dans des universités publiques et étudient à plein temps (90,8 %). Les études suivies correspondent aux projets effectués au lycée selon 69,7 % des enquêtés ayant été inscrits dans le premier cycle de l'enseignement supérieur en 2006/07 ou inscrits dans celui-ci au moment de l'enquête. Mais la concrétisation du projet peut parfois être complexe : tel est par exemple le cas de cette étudiante présentant un trouble auditif qui s'est inscrite à l'université après avoir été refusée par plusieurs écoles supérieures, et ceci malgré les efforts faits par de nombreux enseignants pour l'en dissuader jugeant que ses chances de réussite étaient trop faibles (Rick, 2011[165]).

Tableau 2.2.2.a. Caracteristiques des cursus suivis par les etudiants handicapes

Caractéristiques des cursus suivis	% (n= 760)
Cursus court	41,5
Cursus Long	58,5
Inscrits dans des établissements publics	93,5
Inscrits à temps plein	90,8

Tableau 2.2.2.b. Projets formules au lycee et cursus suivis des etudiants handicapes

Concordance entre les projets formulés au lycée et les cursus suivis	% (n= 760)
Études correspondent au projet	69,7
Études ne correspondent pas au projet	19,7
Pas de projets	10,6
Total	100

Source : Enquête OCDE sur les transitions dans l'enseignement supérieur – Champ : n=760 – Jeunes handicapés (Français, Danois et Tchèques) ayant suivi des études supérieures

Les étudiants handicapés (Tableau 2.2.2.c) sont ou étaient essentiellement inscrits en humanités, arts et éducation (24,9 %), sciences juridiques, économiques et de gestion (22,4 %) ou en sciences sociales (14,5 %). Les disciplines étudiées diffèrent également selon

[164] « Les programmes de niveau 5A sont des programmes d'enseignement supérieur fondés dans une large mesure sur la théorie et destinés à offrir des qualifications suffisantes pour être admis à suivre des programmes de recherche de pointe ou à exercer une profession exigeant de hautes compétences. Ils ont une durée théorique cumulée minimale (dans l'enseignement supérieur) de trois ans en équivalent plein-temps, bien qu'ils durent habituellement quatre ans ou plus. Le contenu des programmes de niveau 5B de la CITE a une orientation pratique correspondant à une profession précise et est principalement destiné à permettre aux participants d'acquérir les compétences pratiques et le savoir-faire nécessaire pour occuper un emploi dans une profession ou un métier particulier, ou dans un groupe de professions ou de métiers. Achever avec succès ces programmes permet normalement aux participants d'obtenir un titre utilisable sur le marché du travail.
Un programme doit être classé au niveau 5B s'il est davantage orienté vers la pratique et vers une profession déterminée que les programmes de niveau 5A et ne donne pas directement accès à des programmes de formation à la recherche de pointe »

[165] Rick, O. (2011), Les parcours des élèves et étudiants ayant des besoins éducatifs particuliers vers l'enseignement supérieur et l'emploi : Études de cas, rapport de la France ; Institut national supérieur de formation et de recherche pour l'éducation des jeunes handicapés et les enseignements adaptés (INSHEA), Paris.

le sexe puisque les femmes sont plus souvent inscrites que les hommes en sciences sociales (16,3 %), humanités, arts et éducation (27,1 %), alors que les hommes sont par exemple plus enclins à suivre des études d'ingénieur (13,0 %) et des sciences de la vie et physique (14,4 %). Ces orientations disciplinaires selon le sexe correspondent à celles observées pour les étudiants non handicapés.

TABLEAU 2.2.2.C. REPARTITION DES ETUDIANTS HANDICAPES PAR FILIERE DE FORMATION SELON LE SEXE

Type de Filière de formation	Féminin (n=437)	Masculin (n=323)	Total (n=760)
Sciences juridiques, économiques et de gestion	22,7	20,2	21,8
Humanités, arts et éducation	27,1	22,8	25,5
Mathématiques et sciences informatiques	4,4	9,4	6,4
Sciences de l'ingénieur	6,1	13,0	8,8
Sciences de la vie, physique et agriculture	11,4	14,4	12,5
Médecine et professions de santé	12,0	7,6	10,2
Sciences sociales	16,3	12,6	14,8
Total	**100**	**100**	**100**

Source : Enquête OCDE sur les transitions dans l'enseignement supérieur – Champ : n=760 – Jeunes handicapés (Français, Danois et Tchèques) ayant suivi des études supérieures

2.2.3 LES CONDITIONS D'ETUDES DES ETUDIANTS HANDICAPES

2.2.3.1 LES CONDITIONS FINANCIERES DES ETUDES

Comme pour les autres personnes suivant des études supérieures, les étudiants handicapés peuvent rencontrer des problèmes financiers Les jeunes adultes handicapés (Tableau 2.2.3.1a) danois, français et tchèques inscrits dans le premier cycle de l'enseignement supérieur exercent une activité professionnelle régulière (23,1 %) ou occasionnelle (20,2 %). Ils sont par ailleurs soutenus par leur famille qui contribue par ordre décroissant au financement du coût de la vie (nourriture, transport) (45,8 %), à l'achat de matériel scolaire (37,8 %), aux coûts du logement (32.7 %) et au paiement des frais d'inscription (25,6 %). Enfin, 21 % bénéficient d'une allocation ou bourse d'études.

TABLEAU 2.2.3.1.A. TRAVAIL DURANT LES ETUDES DES JEUNES HANDICAPES

Fréquence des activités salariées	% (n= 760)
Jamais	44,2
Rarement	12,5
Occasionnellement	20,2
Régulièrement	23,1
Total	100

TABLEAU 2.2.3.1.B. SOUTIENS FINANCIERS

Soutiens financiers des parents	% (n= 760)
Frais d'inscription	25,6
Matériel éducatif	37,8
Logement	32,7
Nourriture et transports	45,8
Autres aides financières	
Allocations/bourses	21,0

Source : Enquête OCDE sur les transitions dans l'enseignement supérieur – Champ : n=760 – Jeunes handicapés (Français, Danois et Tchèques) ayant suivi des études supérieures

2.2.3.2 LES SOUTIENS ET AMENAGEMENTS AUX ETUDES DES ETUDIANTS HANDICAPES

Les étudiants handicapés ont bénéficié d'aides pédagogiques (20,2 %), d'aides techniques (12,5 %) et d'aides humaines (44,2 %). Les enquêtés ont par ailleurs été soutenus par des associations de personnes handicapées (31,2 %), rencontré un conseiller les ayant informé sur les dimensions académiques (32,3 %), échangé avec quelqu'un pour résoudre des difficultés (23,3 %). Ils sont 7,9 % à avoir rencontré un conseiller en vue de réévaluer leurs besoins. Les études de cas soulignent l'importance des soutiens fournis par des services extérieurs concernant le logement et le transport, mais aussi l'inclusion à l'image de cette interviewée aveugle qui a été soutenue par le conseil national des aveugles au cours de sa première année d'études pour son orientation et son développement personnel (Phillips et Clarke, 2010[166]).

TABLEAU 2.2.3.2.A. RESSOURCES ADDITIONNELLES PERÇUES PAR LES ETUDIANTS HANDICAPES

Types de ressources additionnelles	% (n= 760)
Soutiens humains	44,2
Soutiens techniques	12,5
Soutiens et aménagements pédagogiques	20,2
Pas nécessaire	23,1

TABLEAU 2.2.3.2.B. SOUTIENS FORMELS OBTENUS PAR LES ETUDIANTS HANDICAPES

Types de soutiens formels obtenus	% (n= 760)
Rencontrer quelqu'un pour discuter de questions académiques	32,3
Rencontrer un conseiller pour une réévaluation des besoins	7,9
Aide à la résolution de difficultés	23,3
Soutiens d'associations de personnes handicapées	31,2

Source : Enquête OCDE sur les transitions dans l'enseignement supérieur – Champ : n=760 – Jeunes handicapés (Français, Danois et Tchèques) ayant suivi des études supérieures

2.2.4 PERCEPTIONS DES PARCOURS DANS L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR DES ETUDIANTS HANDICAPES

Les jeunes adultes handicapés (Tableau 2.2.4.a) inscrits dans le premier cycle de l'enseignement supérieur se jugent totalement intégrés dans la communauté universitaire pour 51 % d'entre eux. Leurs études leur permettent d'avoir une qualité de vie totalement satisfaisante (47,9 %), de vivre en toute indépendance (46,1 %), d'avoir un niveau de revenu et de confort satisfaisant (33,6 %) et d'être heureux (39,5 %). Ils estiment par ailleurs avoir les mêmes opportunités que les autres étudiants dans 56,9 % des cas. Le premier cycle de l'enseignement supérieur leur permet en outre de se sentir aussi respectables que les autres étudiants dans 60 % des cas, d'avoir les mêmes opportunités que les autres étudiants dans 56.9 % des cas et d'avoir totalement confiance par rapport à la façon dont leurs études se déroulent (48,0 %).

[166] Phillips, S. et A. Clarke (2010), Pathways for Students with Disabilities to Tertiary Education and Employment, Case Studies from Ireland, Department of Education and Skills, Dublin.

TABLEAU 2.2.4.A. SENTIMENT D'INTEGRATION DES ETUDIANTS HANDICAPES

Niveau d'intégration	% (n= 760)
Complétement intégré	51,0
Partiellement intégré	36,0
Pas vraiment intégré	9,0
Pas intégré	4,0
Total	100

TABLEAU 2.2.4.B. QUALITE DE VIE ET SENTIMENT D'APPARTENANCE DES ETUDIANTS HANDICAPES

Qualité de vie et sentiment d'appartenance*	% (n= 760)
Qualité de vie pleinement satisfaisante	47,9
Capacité à vivre en toute indépendance	46,1
Sentiment d'être aussi respectable que les autres étudiants	60,0
Capacité à avoir les mêmes opportunités que les autres étudiants	56,9
Avoir totalement confiance en soi par rapport à la façon dont se déroulent vos études	48,0

Source : Enquête OCDE sur les transitions dans l'enseignement supérieur – Champ : n=760 – Jeunes handicapés (Français, Danois et Tchèques) ayant suivi des études supérieures.

*précisions sur les intitulés

Qualité de vie pleinement satisfaisante : Pourcentage de répondants ayant répondu « totalement » à la question « Pensez-vous que les conditions dans lesquelles se déroulent vos études actuelles vous permettent d'avoir une qualité de vie satisfaisante ? »
Capacité à vivre en toute indépendance : Pourcentage de répondants ayant répondu « totalement » à la question « Pensez-vous que les conditions dans lesquelles se déroulent vos études actuelles vous permettent d'être aussi autonome que vous le souhaitez ? »
Capacité à avoir les mêmes opportunités que les autres étudiants : Pourcentage de répondants ayant répondu « totalement » à la question « Pensez-vous que les conditions dans lesquelles se déroulent vos études actuelles vous permettent d'avoir les mêmes opportunités que les autres étudiants ? »
Avoir totalement confiance en soi par rapport à la façon dont se déroulent vos études : Pourcentage de répondants ayant répondu « totalement » à la question « Pensez-vous que les conditions dans lesquelles se déroulent vos études actuelles vous permettent d'avoir confiance en vous ? »

Au final

Les jeunes adultes handicapés suivent le plus souvent des cursus longs dans des disciplines qui correspondent le plus souvent au projet formulé au lycée. Ils sont inscrits en sciences humaines et sociales pour près des deux cinquièmes d'entre eux et, dans une moindre mesure, en sciences juridiques, économiques et de gestion. Plus des deux cinquièmes travaillent durant leurs études, dont près d'un quart régulièrement et un cinquième sont boursiers. Les parents contribuent financièrement aux coûts de la vie (nourriture et transports). Ils bénéficient essentiellement de soutiens et d'aménagements pédagogiques et, dans une moindre mesure, de soutiens techniques et d'aides humaines. Ils ont par ailleurs la possibilité de rencontrer quelqu'un pour discuter des questions académiques dans un tiers de cas et sont soutenus par des associations spécialisées pour un tiers d'entre eux.

CHAPITRE 3– LE TEMPS DE L'INSERTION PROFESSIONNELLE

3.1 L'INSERTION PROFESSIONNELLE : APPROCHE MULTIDIMENSIONNELLE

J'ai présenté dans la première partie la démarche qui m'a guidé et la méthode utilisée pour une mesure multidimensionnelle de l'insertion professionnelle. Ici est présentée une application de ces résultats à une population particulière. Pour chacune des dimensions de l'indicateur, il s'agit de définir différents critères. Ensuite un score ou indice est attribué à la formation en fonction de la validation de certains critères. Ce mode de construction se rapproche de ce qui est réalisé dans la mesure de la pauvreté relative par les conditions de vie. Cependant, les résultats présentés dans la partie suivante montrent que la seule analyse à partir de la valeur synthétique de cet indicateur (score) ne répond pas totalement aux questions posées. En effet, d'une certaine manière ce serait une nouvelle fois réduire le besoin d'information sur les formations à une seule dimension. Hors plusieurs études ont montré que les processus décisionnels de choix d'études sont multidimensionnels (Service de Pédagogie Universitaire, 2001[167]; Cordazzo, 2008[168]). C'est pourquoi, conjointement à l'indicateur synthétique, je propose une présentation graphique sous la forme de «silhouette». Celle-ci permet de visualiser le poids de chacune des dimensions (emploi, formation, évaluation de la relation formation-emploi).

3.1.1 APPLICATION ET RESULTATS

J'ai travaillé au niveau de l'espace local à des fins d'expérimentation. Cela permet de neutraliser la variable de l'environnement économique local. La zone géographique sélectionnée[169] permet de disposer de données sur des formations à visée professionnelles à trois niveaux de sortie Bac+2 (BTS), Bac+3 (Licence professionnelle) et Bac+5 (Master professionnel) et avec des indicateurs disponibles pour chacune des trois dimensions (emploi, formation et évaluation de la relation formation-emploi). Le travail a été effectué sur chacun des niveaux de formation indépendamment des deux autres car évidement non comparables. Pour chacune des trois dimensions - l'emploi, formation et évaluation de la relation formation-emploi) et pour chaque niveau de formation nous avons sélectionné les indicateurs significatifs. Pour fiabiliser les résultats nous avons ensuite dans chacune des dimensions vérifié qu'aucun des indicateurs n'étaient corrélés. Dans le cas contraire nous avons sélectionné le plus pertinent et écarté l'autre de l'analyse. Les résultats présentés ci-après concernent des formations de BTS.

[167] Service de Pédagogie Universitaire, 2001, Le projet personnel de l'étudiant : un facteur de réussite ?, Réseau, FUNDP, n° 49, 8 p.
[168] CORDAZZO P, 2008, « Poursuite d'études en Master et effet déterminant du marché du travail », Colloque du RESUP : L'enseignement supérieur et les marchés du travail, IREDU, Dijon, 19 et 20 Juin 2008.
[169] Source : rapport ORFS.

A titre d'exemple, les indicateurs retenus pour les formations de BTS sont :

Pour l'emploi : le taux d'emploi (% de diplômés en emploi à 18 mois), la qualité de l'emploi (% de personnes en emploi durable parmi les personnes en emploi à 18 mois), la rapidité d'accès à l'emploi (% de personnes en emploi en moins de 4 mois), le salaire médian (mesure de la rentabilité économique),

Pour l'évaluation de la formation : le niveau de satisfaction global sur la formation, sur l'encadrement, sur les outils et méthodes, sur le niveau d'information en matière d'insertion professionnelle, sur la préparation du stage et sur le suivi du stage.

Pour la dimension évaluation de la relation formation-emploi: satisfaction des diplômés de l'adéquation entre le salaire et le niveau de qualification, satisfaction des diplômés de l'adéquation entre l'emploi et le niveau de formation, satisfaction des diplômés de l'adéquation entre l'emploi et le domaine de formation.

L'étape suivante a été la construction d'une échelle de score pour chaque indicateur sur la base de la méthode des seuils observés. Enfin les valeurs de chacune des échelles et de chacune des dimensions sont homogénéisées. J'ai ainsi pu obtenir un score pour chacune des formations, mais cela n'a pas permis de prendre en considération certains éléments qualitatifs que l'on ne peut pas vraiment mesurer en additionnant des scores. La dernière étape a donc consisté à représenter graphiquement chacune des formations en fonction des trois dimensions. Il en ressort cinq grands types de profils[170].

Globalement, même si on observe des disparités selon les différents types d'indicateurs (taux d'emploi, échelle de score et silhouette), dans aucun cas les trois conduisent à des résultats opposés. En revanche, il existe un profil où tous les signaux sont défavorables, et un autre où presque tous sont favorables. Ainsi, nous avons différents cas de figure pour un même niveau d'indicateur. En effet, les profils 1 et 2 ont tous les deux un score élevé sur l'échelle pour deux taux d'emploi opposés et deux silhouettes dissemblables. Mais, aussi, pour un taux d'emploi faible, nous avons trois niveaux de score sur l'échelle (faible, intermédiaire et élevé). Nous allons maintenant examiner les différents profils pour mesurer plus précisément les éventuelles disparités observées selon le type d'information disponible.

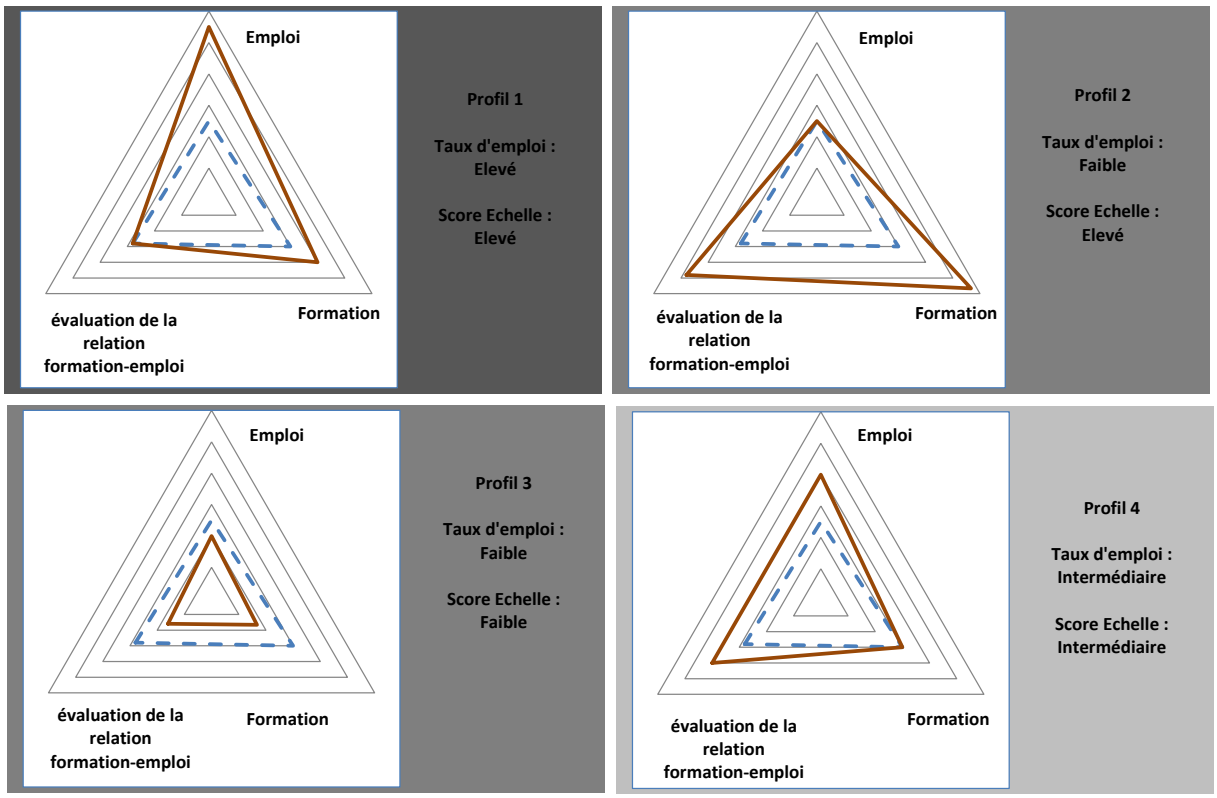
Le profil 1 semble caractériser les formations les «plus performantes». En effet, le taux d'emploi est élevé ainsi que le score d'échelle. Mais quand on regarde la silhouette, on s'aperçoit que si la dimension emploi et la dimension formation ont respectivement un score largement supérieur et au-dessus de la médiane, en revanche la dimension évaluation de la relation formation-emploi est au niveau de la médiane. Paradoxalement, ce sont les diplômés des formations qui ont les salaires médians les plus élevés qui sont plus fréquemment insatisfaits de l'adéquation entre le niveau de salaire et le niveau de qualification.

Le profil 2 correspond aux formations dont le seul indicateur du taux d'emploi sous-estime les performances, voire en donne une image «faussée». En y regardant de plus près, ces formations ont un score élevé sur l'échelle. Ce dernier est la traduction d'un score au niveau de la médiane pour la dimension emploi. En effet, si le taux d'emploi à 18 mois et le niveau de salaire médian sont en-dessous de la médiane, en revanche la proportion d'emplois

[170] A titre illustratif voici pour chaque profil des exemples de formations concernées : profil 1 (BTS force de vente), profil 2 (BTS agricole), profil 3 (BTS assistante de direction), profil 4 (BTS secteur production) et profil 5 (BTS action commerciale)

durables et la «rapidité» d'accès à l'emploi sont favorables. La dimension évaluation de la relation formation-emploi est supérieure à la valeur médiane grâce notamment, et c'est encore un paradoxe, à une très grande satisfaction de l'adéquation salaire et niveau de qualification de l'emploi alors que nous avons vu précédemment que le niveau de salaire médian était faible. Enfin, la dimension formation est caractérisée par un score proche de la valeur maximale. Ce type de profil est «emblématique» de formations qui a priori, si on s'intéresse au seul taux d'emploi 18 mois, ont une image négative, alors qu'une lecture plus attentive montre que non seulement elles bénéficient d'une évaluation très favorable des diplômés, mais de plus ceux-ci sont plus satisfaits que la moyenne de leur insertion professionnelle.

FIGURE 3.1.1A. PROFILS ET « SILHOUETTES » DES FORMATIONS DE BTS



Lecture : Pour chacun des profils est représenté la silhouette accompagnée du niveau du taux d'emploi et du niveau sur l'échelle de score. Pour chacun des deux indicateurs accompagnant la silhouette, trois niveaux ont étés retenus : élevé, intermédiaire et faible. Pour la figure, la silhouette de l'ensemble (valeurs médianes) est présentée avec celle du profil selon les trois dimensions (emploi, formation et évaluation de la relation formation-emploi). Chacune des dimensions a une échelle identique dont les valeurs varient de 1 à 4 (4 étant la plus élevée).

Les formations du profil 3 sont caractérisées par un niveau faible de tous les indicateurs. C'est particulièrement visible sur la silhouette puisque les scores de chacune des dimensions sont inférieurs aux valeurs de l'ensemble. Il faut cependant relativiser ces résultats, car cela ne veut pas dire que l'insertion professionnelle est inexistante, en revanche dans une optique comparative ces formations sont positionnées plus défavorablement que les autres au niveau de toutes les dimensions.

Le profil 4 semble caractériser des formations intermédiaires, ni mieux ni moins bien que la moyenne. Ce sont des formations auxquelles il convient de jeter un regard plus approfondi que celui que l'on pourrait porter sur les seuls indicateurs synthétiques. En effet, en regardant le taux d'emploi et le score sur l'échelle, on observe des niveaux intermédiaires. En revanche,

l'examen de la silhouette fait apparaître une image bien plus favorable de ces formations. La dimension emploi et la dimension évaluation de la relation formation-emploi ont un score supérieur au score médian. Seule la dimension formation est en retrait des deux autres avec un score au niveau de la médiane. On peut raisonnablement penser qu'une amélioration des points faibles de ces formations (encadrement et suivi) pourrait leur permettre d'avoir des scores plus élevés dans tous les domaines.

Les formations du profil 5 sont faibles sur l'emploi tout en bénéficiant d'une évaluation et d'une appréciation relative comparable à l'ensemble des formations. Paradoxalement, le niveau de salaire médian est faible, alors que les diplômés sont très satisfaits de l'adéquation entre leur niveau de salaire et leur niveau de qualification, ainsi que de leur formation. Là encore comme nous l'avons vu précédemment, il y a une dissociation entre la dimension emploi et les autres dimensions.

Au final, les différents profils de formations ne seraient-ils pas représentatifs de certains profils d'étudiants dont les attentes ou projets seraient plus ou moins construits en fonction de la dimension disciplinaire ou l'emploi. C'est entre autres de cela dont nous discuterons dans la partie suivante.

3.1.2 INTERETS ET LIMITES

La réalisation d'un indicateur de mesure de l'insertion professionnelle prenant en compte la dimension évaluation de la relation formation-emploi présente un intérêt qui ne fait aucun doute. Cependant, on doit doublement se questionner sur sa faisabilité et sa légitimité/validité.

Nous avons vu que les limites de la faisabilité d'un tel indicateur sont d'autant plus importantes que l'échelle géographique est importante. Ce qui n'est pas sans poser de problème pour un indicateur se voulant comparatif, même si cela reste réalisable sous certaines conditions. Cependant, la problématique principale concerne l'objet d'un tel indicateur. Au départ, il s'agissait de trouver une mesure de l'insertion professionnelle qui soit plus complète et plus fine que le seul (ou quasi seul) indicateur du taux d'emploi, démarche légitime pour plusieurs raisons.

La première est celle qui sert d'argument principal aux procédures d'évaluation des formations, à savoir le droit des étudiants et des familles à être informés convenablement (ce qui n'est pas le cas avec le seul taux d'emploi) sur les formations, c'est-à-dire aider l'étudiant ou futur étudiant à construire son parcours professionnel. En effet, avec le seul taux d'emploi, c'est une information des plus réductrice qui est mise à sa disposition et qui suppose de manière erronée que son choix ne prendrait pas en compte d'autres éléments (Berthet et al, 2008[171]) liés notamment à la discipline, au contenu de la formation, au niveau d'encadrement mais aussi à son niveau de performance qu'il présuppose (Service de Pédagogie Universitaire, 2001).

La seconde raison est liée au développement des processus d'évaluation (le plus connu pour l'enseignement supérieur est celui de Bologne) qui dans les faits reposent sur des indicateurs de qualité médiocre et donnent une image faussée de la réalité des formations. Ainsi, nous

[171] Berthet Th., Borras I., Boudesseul G., Coinaud C., Grelet Y., Legay A., Romani C., Vivent C., « Les choix d'orientation à l'épreuve du temps », Net-doc, Céreq, 2008 no 42.

nous retrouvons dans une situation de «mythe» des formations performantes et non performantes dont l'information ne repose sur aucun fondement scientifique et qui malheureusement est largement diffusée auprès de l'opinion publique. Ainsi, la dimension politique attachée à la mesure de l'insertion professionnelle des étudiants est d'autant plus prégnante.

La troisième raison est le droit aux formations déjà largement évaluées, de disposer d'une mesure fiable de l'insertion professionnelle de leurs diplômés. Non seulement pour que l'on ne donne pas une image déformée du travail qu'y est effectué, mais aussi pour les aider, s'il en est besoin, leurs contenus et dispositifs de stage.

La quatrième raison est le caractère multidimensionnel du processus d'insertion. Cela est d'ailleurs valable quelle que soit la population étudiée.

L'indicateur calculé propose une première approche permettant de répondre au problème posé. Cependant, il faut reconnaître que la présentation synthétique de l'indicateur sous la forme d'un score sur une échelle peut être réductrice.

En revanche, travailler sur les multi-dimensions simultanément est pertinent. En ce sens, la représentation graphique sous la forme d'un système à trois axes «radar» apporte des résultats très intéressants. Ainsi, nous avons vu que pour un même taux d'emploi, ou un même score sur l'échelle nous pouvions avoir plusieurs «silhouettes». Maintenant, il s'agit de consolider ce travail en prenant en compte plus encore la dimension longitudinale de l'insertion professionnelle. Ainsi, il manque dans ce travail, car non disponible dans l'état actuel des données, des éléments d'analyse des parcours d'insertion entre projet, attentes et situation.

Au final, il est nécessaire d'évaluer les formations pour informer sur l'insertion professionnelle, mais à condition de le faire en réfléchissant à tous les aspects de la question : mesure multidimensionnelle et utilisation des résultats. Cela est rendu d'autant plus difficile, que ce type de résultats pourrait être utilisés de manière à classer les formations (ce qui est le cas avec le taux d'emploi), or il semble acquis que la modification des indicateurs pris en compte au sein de chaque dimension peut faire évoluer un éventuel classement de ces formations. C'est pourquoi, une mesure de l'insertion professionnelle relative des formations de l'enseignement supérieur est envisageable dans une démarche d'aide au choix et non dans de classement unidimensionnel.

3.2 APPROCHE PAR LES PARCOURS DE FORMATION ET LE CAPITAL SOCIAL

Afin de proposer une mesure alternative à la mesure multidimensionnelle de l'insertion professionnelle, tout en prenant en compte les éléments objectivés et ressentis, j'ai choisi avec Magali Jaoul-Grammare[172] de travailler par une approche par le capital social. Il se définit comme «*l'ensemble des ressources auxquelles les individus peuvent accéder du fait de leur réseau relationnel ou les propriétés des relations (confiance, réciprocité) au sein d'une*

[172] Cela a fait notamment l'objet d'un document de travail. D'autres travaux complémentaires sont en cours. CORDAZZO P, JAOUL-GRAMMARE M, Analyse multidimensionnelle de l'insertion professionnelle des étudiants de bac+5 : approche par les parcours de formation et le capital social., Working Paper n° 2010-20

structure sociale» (Ponthieux, 2008, p. 32[173]). On associe généralement la notion de capital social aux travaux de Coleman (1986; 1988[174]), mais bon nombre de travaux de recherche se sont intéressés à ce phénomène, tant sur le plan de l'approche individuelle (Burt, 1992[175]) que collective (Bourdieu-1980, Coleman-1988, Putnam-1995[176]).

Ces diverses approches du capital social peuvent se scinder en deux groupes (Ponthieux, 2008) selon que l'on s'intéresse à la notion de cohésion sociale (Coleman-1988, Putnam-1995) ou à la notion de ressources (Bourdieu-1980, Burt-1992, Lin-2001[177]).
Dans le premier cas, le capital social n'est pas considéré comme un capital mais comme une externalité dans le sens où ceux qui en bénéficient n'en sont pas propriétaires. Pour Coleman, il correspond aux caractéristiques d'une structure sociale au sein de laquelle les individus adoptent des comportements identiques en termes de «droits» et de «devoirs» (attente et obligation mutuelle, information/réputation, normes et sanctions) afin de bénéficier de ce capital social tout en évitant les comportements purement opportunistes. Tout en distinguant le capital social intragroupe (bonding) et le capital social intergroupe (bridging), Putnam généralise la vision de Coleman dans une approche macro sociologique : il considère le capital social comme un attribut des sociétés normalisées qui détermine leurs performances.

Dans le second cas, le capital social résulte de stratégies volontaires d'investissement social dans un réseau souvent durable de relations. Pour Burt et Lin, l'accent est mis sur la position de l'individu au sein du réseau social, notamment en termes de réciprocité des relations entre individus. Ils insistent sur les avantages individuels que l'on peut retirer des réseaux sociaux comme notamment, l'acquisition d'un meilleur statut social (Granovetter, 1973[178]). Bourdieu insiste plutôt sur le capital social comme résultante des rapports de pouvoir entre les différents groupes sociaux.

C'est essentiellement du point de vue de cette seconde approche que s'inscrit notre travail dans le sens où nous souhaitons voir quel est l'impact du capital social individuel sur les parcours de formation et sur l'insertion. En effet, on peut se demander si à niveau d'études identique, les enfants des catégories sociales défavorisées bénéficient de la même insertion professionnelle que les autres. Une réponse – négative – est amenée par Heckman et Carneiro (2002[179]). Selon eux, il existe un lien entre origine sociale et niveau d'études d'une part et entre origine sociale et insertion professionnelle d'autre part : à aptitude identique, les différences d'éducation d'une part et d'insertion professionnelle ensuite, proviennent d'une contrainte de liquidité, à court terme pour le premier cas (due au revenu des parents qui influence les études à un instant t) et à long terme pour le second (due au niveau d'études des

---

[173] PONTHIEUX S, 2008, « Rubrique - Les analyses du capital social : apports et controverses », *Informations sociales*, 3, 147, pp. 32-33

[174] COLEMAN J, 1986, "Social Theory, Social Research, and a Theory of Action", *American Journal of Sociology*, n° 91, pp. 1309-1335.
COLEMAN J, 1988, "Social Capital in the Creation of Human Capital", *American Journal of Sociology*, n° 94, pp. 95-120

[175] BURT R. S, 1992, Structural Holes : the Social Structure of Competition, Cambridge MA, Harvard UP.

[176] .PUTNAM R, 1995, "Bowling Alone : America's Declining Social Capital", *Journal of Democracy*, n° 6(1), pp. 65-78.

[177] Lin N, 2001, Social Capital. A Theory of Social Structure and Action, Cambridge, Cambridge University Press, coll. "Structural Analysis in the Social Sciences", 278 p.

[178] Granovetter M., 1973, "The Strength of Weak Ties", American Journal of Sociology, n° 78, pp.1360-1380.

[179] Carneiro, P., Heckman, J. J., 2002, "The Evidence on Credit Constraints in Post-secondary Schooling", Economic Journal, 112, pp. 705-734.

parents et à leur CSP qui influencent l'ensemble de la scolarité et la profession future), imposée par l'imperfection des marchés financiers[180].

Outre l'impact du milieu social d'origine, il nous semble que l'effet filière -prestigieuse ou non- (Beaud, 2008[181]) présente aussi un caractère en lien avec le capital social. Il est ainsi, possible de décomposer le capital social d'un individu en deux éléments : le capital social *transmis* d'une part, et le capital social *acquis* ensuite (Lin, 2001). Le capital social transmis fait référence au capital social reçu au sein du cercle familial et qui résulte de la structure sociale; *a contrario*, le capital social acquis fait référence au capital social que l'individu ne possède pas *a priori* mais qu'il va peu à peu obtenir du fait de son action individuelle et notamment par ses choix éducatifs de telle ou telle orientation et l'obtention du diplôme associé.

On peut voir dans cette distinction une autre formulation des états du capital culturel de Bourdieu (1980[182]). Celui-ci distingue en effet trois états du capital culturel : *l'état incorporé* qui résulte d'un investissement personnel individuel permettant de s'approprier le capital culturel; *l'état objectivé* qui peut être transmissible matériellement et appropriable si l'individu dispose de l'état incorporé associé[183]; *l'état institutionnalisé*, qui se manifeste sous forme de titres scolaires et permet ainsi une certaine comparaison des titulaires de ces titres.

Ainsi, le capital social transmis peut être appréhendé comme une forme de l'état objectivé tandis que le capital social acquis peut s'appréhender comme une forme de l'état institutionnalisé. Si l'individu a un capital culturel faible au regard de l'état objectivé -c'est-à-dire, s'il possède un capital social transmis faible (il est issu d'un milieu social relativement pauvre)-, il peut accéder à l'état institutionnalisé –il peut avoir un capital «acquis» élevé-, mais cette acquisition risque d'être plus longue et sinueuse et sa transformation en capital social par une bonne insertion professionnelle peut également être contrariée.

Dans cette optique, nous distinguerons ici le capital «transmis» que nous évaluerons par le milieu social d'origine (mesuré par les PCS des parents), du capital «acquis» que nous évaluerons par le parcours scolaire (retard et filière de l'enseignement supérieur).

Cela, ne devra pas occulter le fait que la mesure de l'insertion professionnelle, ne peut se mesurer au seul taux d'emploi. C'est pourquoi, la mesure du phénomène prendra en compte deux mesures de l'insertion professionnelle selon que celle-ci soit «objectivée» ou «subjective». Pour cela, différentes méthodes statistiques seront mises en place, après avoir au préalable décomposé la population étudiée en sous-groupes les plus homogènes possible et ainsi avoir limité les biais éventuels liés à la structure de la population. Enfin, nous nous interrogerons sur les perspectives professionnelles des étudiants en fonction de la mesure «objectivée» et «subjective» de leur insertion professionnelle.

---

[180] En effet, dans le cas contraire, tous les individus ayant un certain talent pourraient quel que soit leur milieu social d'origine, recourir au crédit pour financer leurs études, impliquant une certaine égalité de chances.

[181] Béaud S, 2008, « Enseignement supérieur : la 'démocratisation scolaire' en panne », Formation Emploi, n°101, pp. 149-165.

[182] Bourdieu, P, 1980, Le capital social. In: Actes de la recherche en sciences sociales. vol. 31, pp. 2-3.

[183] Bourdieu prend l'exemple des biens culturels : ceux-ci sont transmissibles matériellement mais leur maîtrise est conditionnelle à la possession du capital incorporé associé.

3.2.1 Creation d'une typologie a partir du capital transmis et acquis

Caractériser les étudiants à Bac + 5 est la première étape avant de mesurer leur insertion professionnelle. L'objet de cette première étape est de regrouper les étudiants en groupes les plus homogènes possible. Pour cela, une approche prenant en compte deux types de capital, «acquis» et «transmis» a été retenue.

La base de données utilisée est extraite de la base Génération 2004 du CEREQ[184](cf. présentation de l'enquête partie I, chapitre 2, sous partie 2.3.2). Parmi les individus composant la base de données, nous avons sélectionné ceux ayant un niveau de formation I[185] parmi lesquels nous avons ôté les doctorants. Nous avons ensuite exclu les individus dont les parents appartenaient à la PCS «Agriculteur» en raison de la spécificité de cette branche. Enfin, afin d'avoir une base totalement renseignée, nous n'avons conservé dans l'analyse, que les individus pour lesquels toutes les variables étaient parfaitement connues.
L'étude porte sur 2480 individus pour lesquels nous avons retenu dans un premier temps, les variables suivantes :

Tableau 3.2.1a. repartition de la population des diplomes a Bac+5 selon differentes caracteristiques sociodemographiques

Echantillon	Modalité	Effectif	Fréquence (%)
Genre	Femme	1104	45
	Homme	1376	55
Age en 2004	24 ans et moins	1612	65
	25 ans et plus	868	35
Filière	Prestigieuse (Ecole ingénieur ; Santé)	1013	41
	Classique (Ecole de commerce ; LSH/droit/gestion ; Maths/Sciences/Staps)	1467	59
Catégorie socioprofessionnelle du père	Artisan	262	11
	Cadre	1181	48
	Employé	385	16
	Ouvrier	285	11
	Profession intermédiaire	367	15
Catégorie socioprofessionnelle de la mère	Artisan	112	5
	Cadre	733	30
	Employé	1231	50
	Ouvrier	171	7
	Profession intermédiaire	233	9

Source : Enquête Génération 2004 – Cereq. Champ : Sortants de l'enseignement supérieur en 2004 avec un niveau d'études égal ou supérieur à Bac+5.

Dans un premier temps, nous nous intéressons au capital «acquis», soit encore le parcours scolaire de l'individu. Celui-ci est caractérisé par le niveau d'études acquis d'une part, et la

[184] Centre d'Etudes et de Recherche sur les Qualifications.
[185] Niveau 4 = Bac ; Niveau 4+ = Bac+1 ; Niveau 3 = Bac+2 ; Niveau 2 = Bac +3 et 4 ; Niveau 1 = Bac + 5 et au-delà.

filière de formation ensuite. En ce qui concerne le niveau de formation, il y a homogénéité de la population étant donné que nous travaillons sur une population d'individus de diplôme Bac+5. En ce qui concerne la filière de formation, afin de former des sous-groupes homogènes, nous regroupons chaque filière en fonction du prestige qui leur est accordé généralement par les individus (Beaud, 2008) et de la hiérarchisation des orientations qui en découle (Convert, 2003[186]). Nous considérons ainsi comme filières 'prestigieuses' les filières de la santé ainsi que les écoles d'ingénieur. Nous regroupons au sein des filières 'moins prestigieuses', les filières universitaires scientifiques, littéraires (L-L-SHS-Droit)[187] et les écoles de commerce. Afin d'évaluer le parcours antérieur des individus, il est habituel de considérer 3 modalités «Retard», «Avance» et «A l'heure». Ici, nous avons considéré que les individus ayant 1 seule année de retard au moment où ils quittent l'enseignement supérieur au niveau bac+5 (en 2004), ont accompli un parcours relativement correct. Aussi, afin d'évaluer le parcours scolaire, nous avons considéré 2 modalités : «24 ans et moins» qui concerne les individus ayant un parcours avec au maximum une année de retard, «25 ans et plus» pour les individus ayant plus d'une année de retard. A partir de ces deux indicateurs (prestige et retard), nous déterminons trois niveaux de capital «acquis» (tableau 3.2.1b) : faible, moyen, fort.

TABLEAU 3.2.1B. LES TROIS NIVEAUX DE CAPITAL ACQUIS

		Filière	
		Non prestigieuse	Prestigieuse
Age en 2004	24 ans et moins	Moyen (0,42)*	Fort (0,23)
	25 ans et plus	Faible (0,26)	Moyen (0,09)

Source : Enquête Génération 2004 – Cereq. Champ : Sortants de l'enseignement supérieur en 2004 avec un niveau d'études égal ou supérieur à Bac+5. * Fréquence entre parenthèses

Pour déterminer le capital «transmis», nous avons recours à la PCS des parents. Ceci est discutable dans la mesure où la profession des parents peut être appréhendée comme un capital culturel (Bourdieu et Passeron, 1970[188]). Toutefois dès lors que l'on ne tient plus seulement compte de la profession des parents, mais également du réseau social qui lui est associé (Degenne et Forsé, 2004[189]), on peut considérer la profession des parents comme une sorte de capital social. A cette fin, nous avons tenu compte à la fois de la PCS du père et de la mère car il existe un impact différent des professions des parents. Dans le cas du parcours scolaire, la PCS de la mère a tendance à impacter la réussite alors que celle du père influence l'orientation. De même, l'impact de la PCS du père ou de la mère varie selon le genre de l'individu, la PCS du père étant plus favorable aux garçons et celle de la mère étant plus favorable aux filles (Boumahdi et Lemistre, 2007[190]). Dans le cas de l'insertion professionnelle, la PCS du père et de la mère agissent également de manière différente (Gary-

[186] Convert B, 2003, « Des hiérarchies maintenues. Espace des disciplines, morphologie de l'offre scolaire et choix d'orientation en France, 1987-2001 », Actes de la recherche en Sciences Sociales - Les contradictions de la « démocratisation » scolaire, n°4, pp. 61-73.

[187] Les regroupements établis au niveau du diplôme englobent des catégories parfois assez différentes (Lettres/Droit/SHS), notamment au regard des débouchés, des qualifications requises ou encore en termes de salaires ; ces divers regroupements ne sont cependant pas arbitraires. Ils résultent en effet d'une analyse des données préalable réalisée sur l'ensemble des filières et dont les résultats soulignaient des similitudes de profils pour ces orientations.

[188] Bourdieu P. et Passeron J-.C, 1970, La reproduction. Eléments pour une théorie du système d'enseignement, Paris, Editions de Minuit.

[189] Degenne A. et Forse M, 2004, Les réseaux sociaux, 2e édition, Armand Colin, 294 p.

[190] Boumahdi R & Lemistre P. (2007). « Devenir cadre : une affaire de famille, de genre ou d'éducation ? », Revue d'Economie Appliquée, n°2, pp.123-156.

Bobo, Prieto et Picard, 2004[191]). Comme pour le capital «acquis», à partir des PCS des deux parents (en 5 classes) nous déterminons trois niveaux de capital «transmis» (tableaux 3.2.1c et 3.2.1d) : faible (f), moyen (M) et fort (F).

TABLEAU 3.2.1.C LES TROIS NIVEAUX DE CAPITAL TRANSMIS

Père / Mère	Ouvrier	Employé	Profession intermédiaire	Cadre	Artisan, CE
Ouvrier	f	f	f	M	M
Employé		f	f	M	M
Profession intermédiaire			M	F	M
Cadre				F	F
Artisan, CE					F

TABLEAU 3.2.1D. FREQUENCES DES TROIS NIVEAUX DE CAPITAL TRANSMIS

Faible (f)	32
Moyen (M)	33
Fort (F)	35

Source : Enquête Génération 2004 – Cereq. Champ : Sortants de l'enseignement supérieur en 2004 avec un niveau d'études égal ou supérieur à Bac+5

Dès lors, il est possible de décomposer notre échantillon en sous-groupes homogènes au regard des deux types de capital (tableau 3.2.1e).

TABLEAU 3.2.1E. PARTITION DE L'ECHANTILLON SELON LES DEUX TYPES DE CAPITAL

Capital transmis / Capital acquis	Faible	Moyen	Fort	Total
Faible	202	424	181	807
Moyen	210	412	191	813
Fort	239	411	210	860
Total	651	1247	582	2480

Source : Enquête Génération 2004 – Cereq. Champ : Sortants de l'enseignement supérieur en 2004 avec un niveau d'études égal ou supérieur à Bac+5

3.2.2 APPROCHE BIDIMENSIONNELLE DE L'INSERTION PROFESSIONNELLE : «OBJECTIVEE» ET SUBJECTIVE

Nous distinguerons dans cette étude deux dimensions de l'insertion professionnelle. La première dimension est celle «objectivée» et elle se traduit souvent par l'indicateur du taux d'emploi[192]. Elle demande une harmonisation, car derrière cet indicateur se cachent des définitions différentes. Nous avons considéré ici la trajectoire professionnelle des individus à leur sortie de l'enseignement supérieur.

La deuxième dimension est subjective puisqu'elle tient compte du niveau de satisfaction des diplômés et des éventuels effets promotion. Il s'agit ici de relativiser les données précédentes en se basant sur des questions relatives à la perception de l'insertion professionnelle par les sortants de l'enseignement supérieur. Nous avons retenu pour cela l'opinion qu'ont les

[191] Gary-bobo R., Prieto A. et Picard N., 2004, « Birth Order, and Sibling Sex-Composition Effects in the Study of Education and Wages », Working Papers CEPR n°5514.
[192] Nous prenons ici en compte le dernier emploi occupé par l'individu.

individus sur leur situation. Le tableau (3.2.2a) synthétise les variables retenues pour évaluer les deux dimensions ou approches.

TABLEAU 3.2.2.A. DESCRIPTIF DES VARIABLES PAR DIMENSION

Dimension	Variable	Modalités
«Objectivée »	Trajectoire professionnelle	Emploi rapide durable
		Emploi différé
		Formation
		Emploi instable ou chômage
«Subjective »	Opinion sur la situation actuelle	Convient
		Ne convient pas

Source : Enquête Génération 2004 – Cereq. Champ : Sortants de l'enseignement supérieur en 2004 avec un niveau d'études égal ou supérieur à Bac+5

A partir de là, nous avons réalisé une analyse des correspondances multiples afin d'étudier pour chacune des dimensions de l'insertion professionnelle, le rôle du capital transmis et acquis. L'Analyse des Correspondances Simples Multiples (ACM) est une méthode d'analyse sur variables qualitatives décrivant exhaustivement le phénomène à étudier. Proposée dans les années 1960 par Benzécri, l'analyse des correspondances est devenue la méthode privilégiée des descriptions de données qualitatives, notamment en sociologie. Elle est basée sur le fait que l'existence de cooccurrences puisse mettre en évidence, sans hypothèse préalable et de manière inductive, certaines structures de dépendance, pas toujours évidentes, entre les variables analysées. Concrètement, il s'agit de représenter sur un même graphique les modalités de toutes les variables afin de voir la symétrie des rôles joués par l'ensemble des modalités. Même si les graphiques constituent les résultats les plus significatifs, il faut toutefois tenir compte de la quantité d'information contenue dans les données (Contribution relative) ainsi que de l'apport à l'étude des diverses modalités étudiées (Contribution absolue).

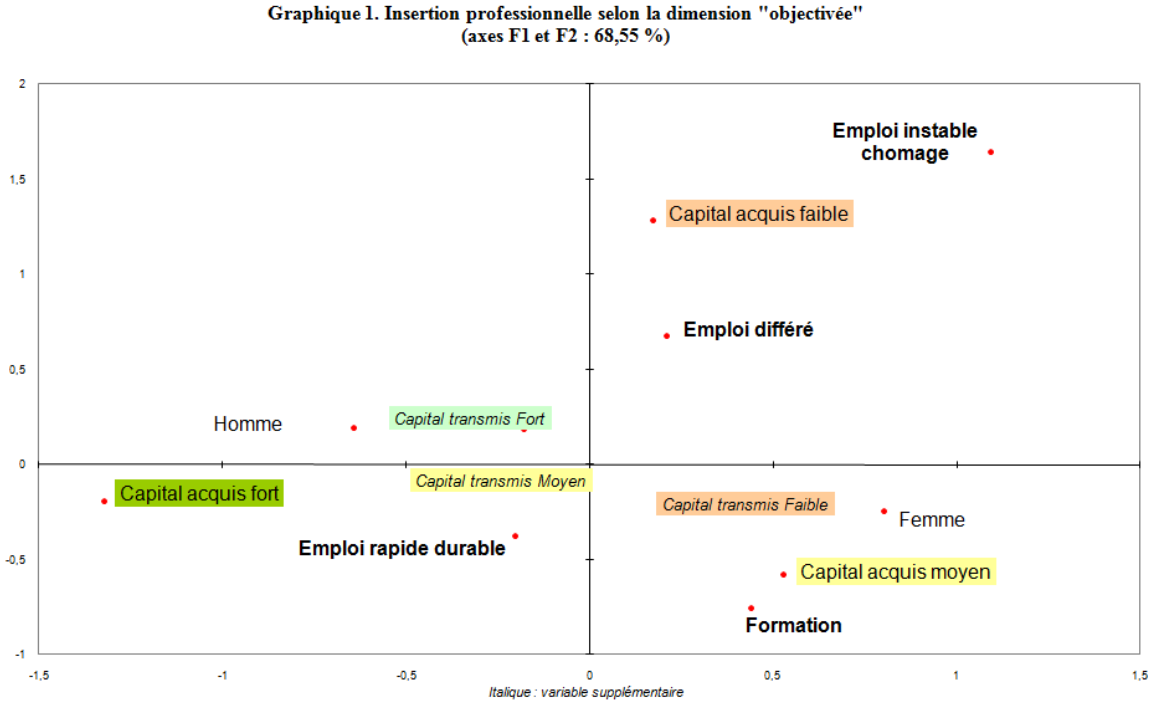
Nous avons retenu comme variables le genre, le capital transmis et le capital acquis ainsi que l'ensemble des variables déterminant les dimensions subjective et objectivée de l'insertion professionnelle. Nous procédons selon plusieurs analyses complémentaires, pour lesquelles nous ne présentons que l'étape graphique.

3.2.2.1. LA DIMENSION «OBJECTIVEE»

La dimension «objectivée» de l'insertion professionnelle est fortement liée aux deux types de capital (Figure 3.2.2.1a). En effet, un emploi durable rapide semble garanti par un capital fort tant du point de vue «acquis» que »transmis». Cependant, le poids du capital «acquis» est plus important. Ainsi, on observe des associations entre capital «acquis» fort et emploi durable et rapide, capital «acquis» moyen et formation et enfin capital «acquis» faible et emploi différé ou instable.

En outre, le genre est semble-t-il discriminant dans la trajectoire. Ainsi, les femmes sont plus fréquemment associées à la poursuite d'études tandis que les hommes le sont à l'emploi durable et rapide. Cette distinction est peut-être le fait d'une répartition différenciée des hommes et des femmes selon le capital «acquis» ou «transmis». En d'autres termes les deux types de capital peuvent jouer le rôle de variables de «confusion» dans la relation genre – emploi – formation.

FIGURE 3.2.2.1A : INSERTION PROFESSIONNELLE SELON LA DIMENSION «OBJECTIVEE»



Source : Enquête Génération 2004 – Cereq. Champ : Sortants de l'enseignement supérieur en 2004 avec un niveau d'études égal ou supérieur à Bac+5. Effectifs : 2 480.

L'analyse par la régression logistique (Tableau 3.2.2.1a) ou «toutes choses égales par ailleurs» va nous permettre de le mesurer. Ainsi, on s'aperçoit qu'effectivement les deux types de capital jouent le rôle d'une variable de confusion. La probabilité, d'être en emploi quel que soit le type d'emploi ou d'être en formation n'est pas significativement différente selon le genre. Dans les types de trajectoires «intermédiaires», poursuite d'études et emploi différé, on n'observe aucune différence significative si ce n'est une influence négative du capital «acquis» sur la probabilité d'être en formation quel que soit le capital «transmis».

En revanche, l'analyse selon la typologie en fonction du capital «acquis» et «transmis» met en évidence des différences significatives. Ainsi, le fait d'avoir un capital «acquis» fort ou moyen augmente significativement la probabilité d'avoir un emploi durable et rapide. Celle-ci est plus élevée quand le capital «acquis» est fort que quand il est moyen (odds ratio = 1,9 contre 1,4) quel que soit le niveau du capital «transmis».

Dans l'autre extrême, l'emploi instable ou le chômage, là encore le capital «acquis» joue un rôle primordial. Ainsi, avoir un capital «acquis» fort ou moyen, quel que soit le capital transmis protège de l'emploi instable ou du chômage.

TABLEAU 3.2.2.1A. PROBABILITE DE CONNAITRE CHACUNE DES QUATRE TRAJECTOIRES PROFESSIONNELLES SELON LES DEUX TYPES DE CAPITAL ET LE SEXE POUR LES INDIVIDUS EN EMPLOI DURABLE

	Emploi rapide durable		Formation		Emploi différé		Emploi instable, chômage	
Variables	odds ratio	significativité	odds ratio	significativité	odds ratio	significativité	odds ratio	Significativité
Constante		***		***		***		***
Capital transmis								
Faible	réf		Réf		réf		réf	
Fort	1,059	-	1,710	-	0,911	-	0,899	-
Moyen	1,004	-	1,393	-	0,983	-	0,947	-
Capital acquis								
Faible	réf		Réf		réf		réf	
Fort	1,904	***	0,934	-	0,661	**	0,381	***
Moyen	1,404	***	1,425	-	0,797	*	0,588	***
Sexe								
Femme	réf		Réf		réf		réf	
Homme	1,063	-	0,987	-	1,045	-	0,752	-

Niveau de significativité : * p < 0,05, ** p< 0,01, *** p<0,001.

Effectifs 2480 Source : Estimations à partir de Génération 2004

Lecture : le fait d'avoir un capital «acquis» fort ou moyen augmente significativement la probabilité d'avoir un emploi durable et rapide

3.2.2.2. LA DIMENSION «SUBJECTIVE»

Avoir un capital «acquis» fort a une influence positive sur la dimension subjective des individus quant à leur situation et ce de manière d'autant plus importante que le capital «transmis» est faible (Figure 3.2.2.2a). Ceci est lié à la dimension objective de l'insertion professionnelle, le fait d'être en emploi rapide durable étant associé à une situation «qui convient». Cette influence apparaît[193] d'autant plus importante que les individus sont des hommes. Il semblerait que les femmes, compte tenu de leurs conditions de travail (carrière, possibilité d'emploi) aient intériorisé (Halde, 2010[194]) à niveau égal (étude, origine, travail effectif) les diverses formes de discrimination négative par rapport aux hommes (salaires, reconnaissance, regard). Si on analyse, à situation identique, l'approche subjective de l'emploi, on constate que pour ceux qui sont en emploi rapide et durable, il n'existe pas de différences selon le genre, et le capital «transmis». En revanche, le fait d'avoir un capital «acquis» fort augmente significativement la probabilité que la situation convienne (Tableau 3.2.2.2a).

Au final la mesure multidimensionnelle de l'insertion professionnelle par les parcours de formation et le capital prend tout son sens au vu des résultats obtenus. Ainsi, les disparités observées selon le capital des individus - capital «transmis» (PCS des parents) et capital «acquis» (niveau d'études et prestige de la filière) - mettent en exergue l'importance de ce facteur dans la mesure du phénomène. En outre, le capital n'a pas qu'une explication linéaire des variations observées. En effet, l'analyse de la mesure des différentes dimensions de

[193] Le manque de puissance lié à un échantillon trop petit font que les résultats ne sont pas significatifs et ne permettent pas de mettre en évidence les régularités qui semblent exister.

[194] Halde, 2010, "Rapport de la HALDE", 92 p.

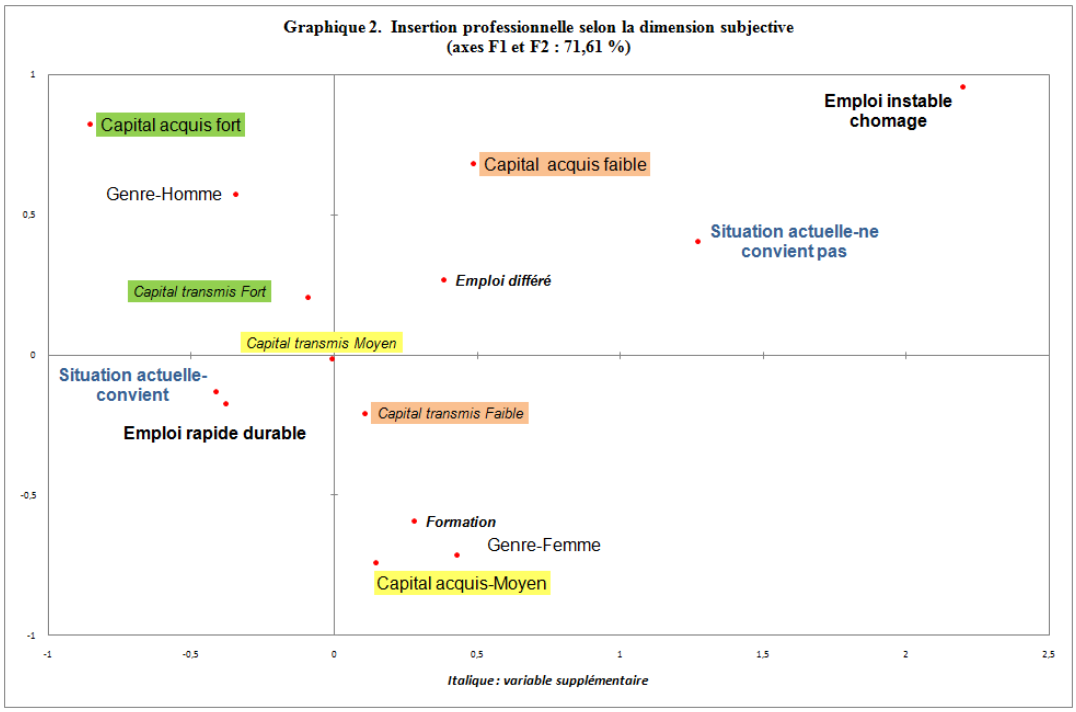
l'insertion professionnelle selon les deux aspects du capital – «acquis » ou « transmis» – montrent que chacun joue un rôle prépondérant selon l'objet d'étude. Ainsi, si l'on étudie indépendamment les deux aspects du capital, on observe que pour le capital «acquis», les personnes issues des catégories sociales les plus favorisées ont de meilleurs résultats par rapport à l'insertion professionnelle quelle que soit la dimension étudiée «objectivée» ou «subjective ».

TABLEAU 3.2.2.2A. PROBABILITE QUE LA SITUATION CONVIENNE SELON LES DEUX TYPES DE CAPITAL ET LE SEXE POUR LES INDIVIDUS EN EMPLOI DURABLE

	Situation convient	
Variables	odds ratio	significativité
Constante		***
Capital transmis		
Faible	réf	
Fort	1,209	-
Moyen	1,137	-
Capital acquis		
Faible	réf	
Fort	1,749	**
Moyen	1,291	-
Sexe		
Femme	réf	
Homme	1,287	-

Niveau de significativité :
* p < 0,05, ** p< 0,01, *** p< 0,001.
Effectifs : 1695 (individus en emploi rapide durable)
Source : Estimations à partir de Génération 2004

FIGURE 3.2.2.2A : INSERTION PROFESSIONNELLE SELON LA DIMENSION «SUBJECTIVE»



Source : Enquête Génération 2004 – Cereq. Champ : Sortants de l'enseignement supérieur en 2004 avec un niveau d'études égal ou supérieur à Bac+5. Effectifs : 2 480.

3.3 TRAJECTOIRES PROFESSIONNELLES, DECOHABITATION ET PROCESSUS DE VULNERABILISATION

3.3.1 EXPLOITATION DE L'ENQUETE GENERATION 2004

Les jeunes connaissent aujourd'hui des parcours d'entrée dans la vie adulte de plus en plus complexes, dans un contexte de crise économique qui dégrade leurs conditions d'insertion professionnelle. La littérature scientifique sur le sujet a mis en évidence l'entrée de plus en plus fréquente des jeunes dans des processus de vulnérabilisation au regard du logement et de l'emploi. Dans ce chapitre, je présenterais les résultats d'une exploitation des données longitudinales issues de l'enquête génération 2004 du Cereq (cf. présentation de l'enquête partie I, chapitre 2, sous partie 2.3.2) visant à apporter des éléments de réflexion à l'existence d'une relation entre les processus de vulnérabilité professionnelle et résidentielle.

3.3.1.1 UN CALENDRIER MENSUEL POUR RECONSTITUER LES TRAJECTOIRES PROFESSIONNELLES ET RESIDENTIELLES

Une des spécificités des enquêtes générations est la mise en place d'un calendrier qui décrit mois par mois la situation des jeunes. Il permet ainsi de construire des typologies à partir de la description de ces situations. Ces typologies offrent une vision synthétique des premières années sur le marché du travail : trajectoire d'accès rapide à l'emploi, trajectoire d'accès différé à l'emploi, trajectoire de décrochage, etc. En ce qui concerne les enquêtes génération du Céreq, en plus du calendrier professionnel, il existe un calendrier du mode de cohabitation. Ce calendrier collecte les états suivants : vit chez les parents, vit en couple[195], vit seul. L'intérêt réside dans la possibilité de croiser les deux calendriers afin de mettre en relation les trajectoires professionnelles et résidentielles, c'est-à-dire de confronter le calendrier des différentes étapes du passage à l'âge adulte : la fin des études, l'entrée sur le marché du travail et la décohabitation. La confrontation des deux peut notamment permettre de mesurer l'impact éventuel des trajectoires de vulnérabilisation économique sur la re-cohabitation.

Plus généralement collecter pour chaque événement renouvelable (emploi, inactivité, chômage, formation) ou pas (1er emploi) la date de survenue (mois de survenue de l'événement pour l'enquête génération par exemple) permet de mesurer l'intensité (fréquence) et le calendrier (durée écoulée /depuis) du phénomène étudié, ici l'insertion professionnelle. De plus, puisque nous connaissons la date d'obtention du diplôme ou de fin des études, la décomposition de la population en cohortes ou sous-cohortes les plus homogènes est rendue possible (Blayo C, 1991, 1995[196]).

Nous disposons donc des séquences mensuelles professionnelles et de cohabitations des sortants de l'enseignement supérieur en 2004. Cela permet d'analyser les parcours, en mettant en avant l'étude des transitions ou par les «trajectoires types» (Nicolas Robette, 2011[197]).

[195] La situation « vit chez les parents » est prioritaire à la situation « vit en couple », ainsi un jeune qui vit en couple chez ses parents sera enregistré comme vivant chez les parents.

[196] BLAYO Chantal, (1991), « Choix des cohortes et des sous-cohortes : règles générales et application à l'avortement », *Population*, n° 6, pp. 1379-1404.
BLAYO Chantal, (1995), « La condition d'homogénéité en analyse démographique et en analyse statistique des biographies », *Population*, nº6, pp. 1501-1517.

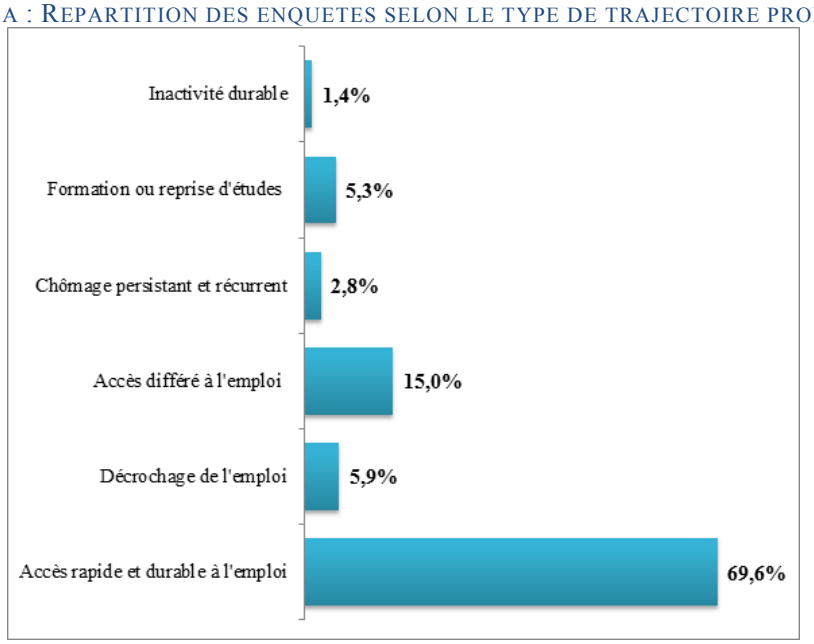
[197] ROBETTE Nicolas, (2011), « Explorer et décrire les parcours de vie : les typologies de trajectoires », *Les clefs pour*, CEPED, 80 p.

Pour mieux appréhender le processus dynamique, le choix s'est porté sur la construction de trajectoires professionnelles et résidentielles. Six trajectoires professionnelles sont retenues (accès rapide et durable à l'emploi, décrochage de l'emploi, accès différé à l'emploi, chômage persistant et récurrent, formation ou reprise d'études et inactivité durable) et quatre résidentielles (cohabitation durable chez les parents, décohabitation différée ou tardive, décohabitation durable ou rapide et retour chez les parents). La population étudiée correspond aux sortants de l'enseignement supérieur, soit 15 465 individus. De plus, comme les personnes ont été enquêtées au 2ème trimestre 2007 et qu'elles sont sorties de l'enseignement supérieur entre octobre 2003 et octobre 2004, le calendrier des trajectoires porte sur la durée de suivi minimal commune, soit 30 mois.

3.3.1.2 DES TRAJECTOIRES MARQUEES PAR UN ACCES RAPIDE ET DURABLE A L'EMPLOI ET UNE DECOHABITATION DURABLE OU RAPIDE

Près de 70 % des jeunes connaissent une trajectoire professionnelle avec un accès rapide et durable à l'emploi (Figure 1). Pour les autres, les trajectoires sont plus ou moins défavorables. Ainsi, 15 % ont un accès différé à l'emploi, 5,9 % décrochent de l'emploi, 2,8 % connaissent un chômage persistant et récurrent. Enfin, 5,3 % reprennent des études et 1,4 % connaissent une inactivité durable. Il est plus difficile d'associer ces deux dernières trajectoires à un processus de vulnérabilisation. Cependant, ils sont 36 % pour la trajectoire «reprise d'études» et 39 % pour «l'inactivité durable» à déclarer que leur situation actuelle ne leur convient pas.

FIGURE 3.3.1.2A : REPARTITION DES ENQUETES SELON LE TYPE DE TRAJECTOIRE PROFESSIONNELLE



Source : Enquête génération 2004 - Céreq - Pondération redressée à la taille de l'échantillon 15 465 - Champ : Durée d'observation 30 mois - Sortants de l'enseignement supérieur en France en 2004

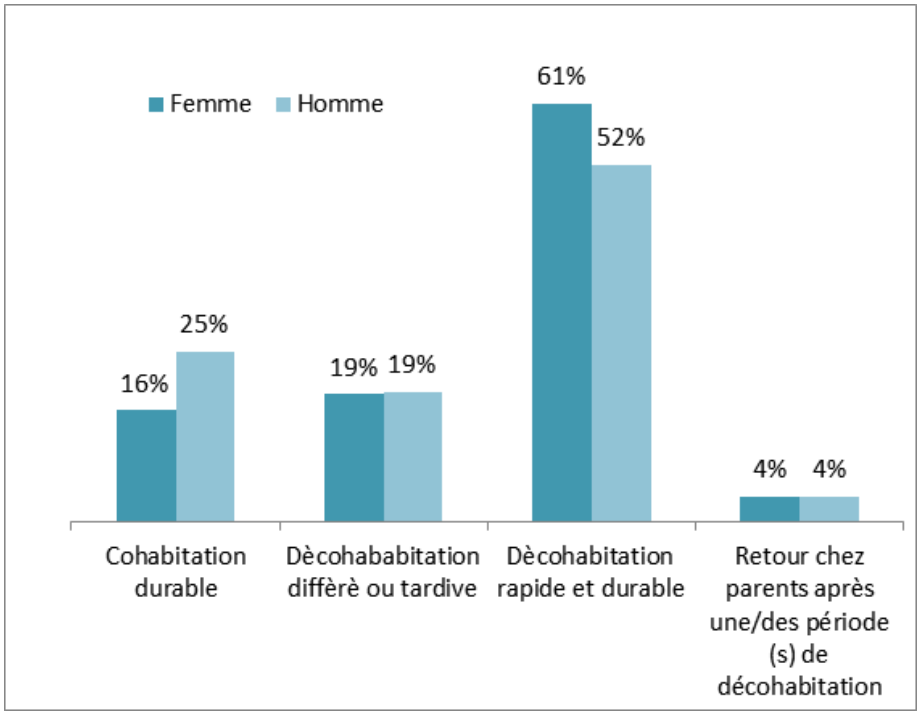
La majorité des enquêtés (57,4 %) a connu une décohabitation durable ou rapide (Tableau 3.3.1.2a). Ce sont principalement des personnes qui étaient déjà décohabitantes durant leurs études et qui sont restées, soit en logement seule[198] (26,1 %), soit en couple cohabitant (23,4 %). Les trois autres trajectoires résidentielles concernent la re-cohabitation plus ou moins durable chez les parents : 20,1 % des enquêtés vivaient au foyer parental à la fin de leurs études et y sont restés durant les 30 mois qui ont suivi et 18,8 % sont concernés par une décohabitation différée ou tardive (départ de chez les parents plus de 6 mois après la fin des études). Enfin, la trajectoire la moins fréquente (3,7 %), mais qui a une valeur symbolique importante de par la vulnérabilité qu'elle suppose, est celle des jeunes sortant de l'enseignement supérieur qui sont partis du foyer parental à la fin de leurs études ou après, et qui y sont retournés. La population enquêtée, à l'image de l'ensemble de la population des jeunes, est caractérisée par une décohabitation plus importante des femmes (Figure 3.3.1.2b) qui augmente avec l'âge (Figure 3.3.1.2c). Pour les deux autres trajectoires de décohabitation différée et de retour chez les parents, il n'y a pas de différence selon le sexe et la première diminue avec l'âge à la fin des études.

TABLEAU 3.3.1.2A : REPARTITION DES ENQUETES SELON LE TYPE DE TRAJECTOIRE RESIDENTIELLE

Type de trajectoire résidentielle		**%**	**Effectifs**
Cohabitation durable chez les parents (20,1%)	Cohabitation durable	20,1%	3116
Décohabitation différé ou tardive (18,8%)	Décohabitation différée (seul (e))	2,7%	412
	Décohabitation tardive (seul (e))	5,4%	839
	Décohabitation différée (couple)	3,6%	556
	mise en couple Décohabitation tardive (couple)	7,1%	1105
Décohabitation durable ou rapide (57,4%)	Décohabitation rapide (seul (e))	2,4%	355
	Décohabitation durable (seul (e))	26,1%	4039
	Décohabitation rapide (couple)	5,5%	854
	Mise en couple durable (couple)	23,4%	3624
Retour chez les parents (3,7%)	Retour différé et durable chez les parents	1,1%	176
	Alternance périodes cohabitation et décohabitation	0,8%	113
	Retour chez les parents après décohabitation	1,1%	174
	Retour chez les parents rapide et durable	0,7%	103
Total		100,0%	15465
Source : Enquête génération 2004 - Céreq - Pondération redressée à la taille de l'échantillon 15 465 - Champ : Durée d'observation 30 mois - Sortants de l'enseignement supérieur en France en 2004			

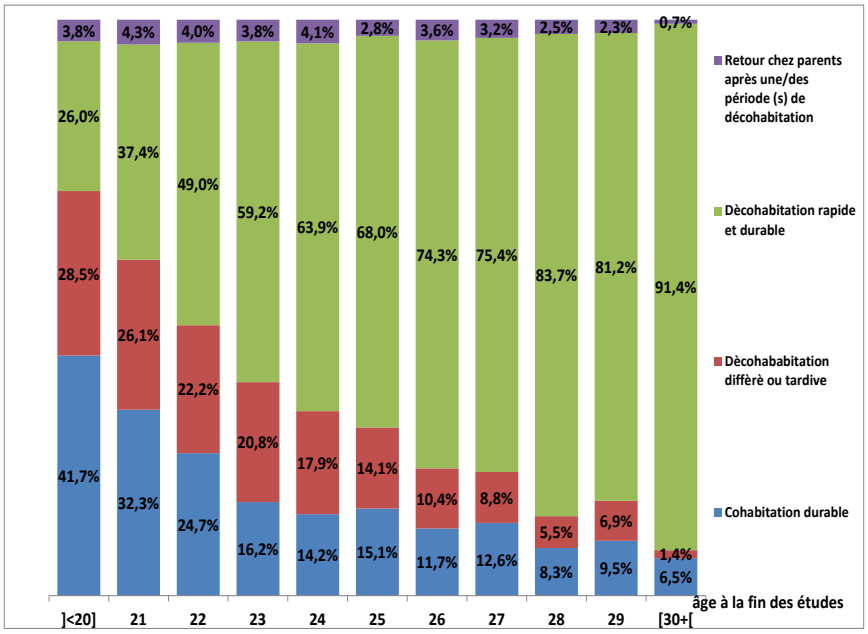
[198] Les données à notre disposition ne permettent pas de mesurer parmi eux la part de couples décohabitants.

FIGURES 3.3.1.2B : REPARTITION DES ENQUETES SELON LE TYPE DE TRAJECTOIRE RESIDENTIELLE PAR SEXE



Source : Enquête génération 2004 - Céreq - Pondération redressée à la taille de l'échantillon 15 465 - Champ : Durée d'observation 30 mois - Sortants de l'enseignement supérieur en France en 2004

FIGURES 3.3.1.2C : REPARTITION DES ENQUETES SELON LE TYPE DE TRAJECTOIRE RESIDENTIELLE PAR AGE A LA FIN DES ETUDES



Source : Enquête génération 2004 - Céreq - Pondération redressée à la taille de l'échantillon 15 465 - Champ : Durée d'observation 30 mois - Sortants de l'enseignement supérieur en France en 2004

3.3.1.3 UNE DECOHABITATION DURABLE MOINS FREQUENTE DANS LES TRAJECTOIRES PROFESSIONNELLES PRECAIRES

L'analyse des trajectoires a été décomposée en deux, en fonction de la situation résidentielle à la fin des études : vivre chez les parents ou avoir décohabité. Pour les jeunes qui vivent chez leurs parents à la fin des études (Tableau 3.3.1.3a), 42 % seront toujours dans cette situation 30 mois plus tard. Mais la fréquence de cohabitation durable varie en fonction des trajectoires professionnelles. Ainsi, cette situation ne concerne que 37,4 % de ceux qui ont accès rapidement et durablement à l'emploi contre 78,3% de ceux qui ont connu un chômage persistant et récurrent et 65,8 % de ceux qui sont en inactivité de manière durable. Les jeunes qui ont la trajectoire professionnelle la plus favorable connaissent plus fréquemment que les autres une décohabitation rapide et durable (20,7 %) et ont majoritairement une trajectoire résidentielle caractérisée par une décohabitation différée ou tardive (40,3 %).

En revanche, les jeunes qui se distinguent par une trajectoire professionnelle précaire ne connaissent que rarement une décohabitation rapide et durable, au mieux elle est différée ou tardive. En outre, dès que la trajectoire professionnelle s'apparente à une vulnérabilité durable, la fréquence et la durée de la décohabitation du foyer parental est faible. De sorte que, pour les jeunes vivant chez leurs parents à la fin de leurs études, les trajectoires professionnelles les plus défavorables sont moins fréquemment liées à une trajectoire résidentielle traduisant le passage à l'âge adulte. Le retour chez les parents est plus courant chez les jeunes qui reprennent des études (8,8 %) ou qui connaissent un décrochage de l'emploi (4,4 %).

TABLEAU 3.3.1.3A : REPARTITION DES TRAJECTOIRES RESIDENTIELLES PAR TRAJECTOIRE PROFESSIONNELLE POUR LES JEUNES VIVANT CHEZ LEURS PARENTS A LA FIN DE LEURS ETUDES

Situation à la fin des études	Type de trajectoire professionnelle	Type de trajectoire résidentielle					
		Cohabitation durable	Décohabitation différée ou tardive	Décohabitation rapide et durable	Retour chez parents après une/des période (s) de décohabitation	%	Effectifs
Cohabitation parents	Accès rapide et durable à l'emploi	37,4%	40,3%	20,7%	1,7%	100	4848
	Décrochage de l'emploi	52,5%	31,7%	11,4%	4,4%	100	432
	Accès différé à l'emploi	46,3%	44,1%	7,5%	2,1%	100	1318
	Chômage persistant et récurrent	78,3%	17,3%	3,0%	1,3%	100	247
	Formation ou reprise d'études	45,0%	37,7%	8,6%	8,8%	100	477
	Inactivité durable	66%	22%	10%	2%	100	89
	Ensemble	**42,0%**	**39,3%**	**16,3%**	**2,3%**	**100**	**7410**

Source : Enquête génération 2004 - Céreq - Effectifs pondérés - Champ : Durée d'observation 30 mois - Sortants de l'enseignement supérieur en France en 2004 - Test d'indépendance sur les effectifs (G^2 de Wilks et méthode Monte Carlo) / P-value < 0,0001 pour alpha = 0,05.

Les jeunes sortants de l'enseignement supérieur et décohabitant au moment de la fin de leurs études (Tableau 3.3.1.3b) connaissent très majoritairement une décohabitation durable (95,1 %). Là encore, le retour chez les parents, après une période de décohabitation, concerne plus

fréquemment les jeunes caractérisés par une reprise d'études (12,9 %) ou un décrochage de l'emploi (11 %). Dans une moindre mesure, le retour au foyer parental concerne les autres trajectoires professionnelles «vulnérables» pour 7 à 8 % d'entre eux. Les résultats présentés ici ne permettent pas de conclure à une relation de cause à effet entre les trajectoires professionnelles et les trajectoires résidentielles des enquêtés. En revanche, les jeunes ayant des trajectoires professionnelles marquées par un processus de vulnérabilisation connaissent la décohabitation de manière moins systématique, moins durable et plus tardive.

TABLEAU 3.3.1.3B : REPARTITION DES TRAJECTOIRES RESIDENTIELLES PAR TRAJECTOIRE PROFESSIONNELLE POUR LES JEUNES DECOHABITANT A LA FIN DE LEURS ETUDES

Situation à la fin des études	Type de trajectoire professionnelle	Type de trajectoire résidentielle			
		Décohabitation durable	Retour chez parents après une/des période (s) de décohabitation	%	Effectifs
Décohabitation	Accès rapide et durable à l'emploi	96,8%	3,2%	100%	5920
	Décrochage de l'emploi	89,0%	11,0%	100%	484
	Accès différé à l'emploi	92,0%	8,0%	100%	995
	Chômage persistant et récurrent	92,7%	7,3%	100%	185
	Formation ou reprise d'études	87,1%	12,9%	100%	347
	Inactivité durable	92,9%	7,1%	100%	124
	Ensemble	**95,1%**	**4,9%**	**100%**	**8055**

Source : Enquête génération 2004 - Céreq - Effectifs pondérés - Champ : Durée d'observation 30 mois - Sortants de l'enseignement supérieur en France en 2004 - Test d'indépendance sur les effectifs (G^2 de Wilks et méthode Monte Carlo) / P-value < 0,0001 pour alpha = 0,05.

3.3.1.4 LES FACTEURS INFLUENÇANT LA PROBABILITE DE CONNAITRE OU NON LA DECOHABITATION DU FOYER PARENTAL

Les résultats observés précédemment ont permis de mesurer la fréquence des trajectoires résidentielles des sortants de l'enseignement supérieur en fonction des trajectoires professionnelles. Ils ont aussi montré que les trajectoires résidentielles étaient différenciées selon le sexe et l'âge. C'est pourquoi la mise en place de régressions logistiques[199] va nous permettre d'affiner les résultats, en contrôlant d'éventuels effets de structure. Trois modèles sont présentés ici : le premier évalue la probabilité de connaître une décohabitation différée, le deuxième une cohabitation durable et le dernier un retour au foyer parental après une période de décohabitation (Tableau 3.3.1.4a). En plus des variables explicatives (trajectoires professionnelles, sexe et âge), la variable «arrêt des études pour raisons financières» a été introduite dans le modèle. Elle mesure l'existence éventuelle d'un processus de vulnérabilisation antérieur à la fin des études.

[199] La régression logistique ne contrôle que les effets de structure liés aux variables introduites dans le modèle : type de trajectoire, sexe, âge à la fin des études et arrêt des études pour des raisons financières.

TABLEAU 3.3.1.4A : FACTEURS INFLUENÇANT LA PROBABILITE DE CONNAITRE UNE DECOHABITATION DIFFEREE, OU UNE COHABITATION DURABLE OU UN RETOUR CHEZ LES PARENTS VERSUS NE PAS LA CONNAITRE (MODELE LOGIT, ODDS RATIO)

	Décohabitation différée		Cohabitation durable chez les parents		Retour chez les parents après décohabitation	
Variables	odds ratio	significativité	odds ratio	significativité	odds ratio	significativité
Type de trajectoire professionnelle						
Accès rapide et durable à l'emploi	réf		réf		réf	
Décrochage de l'emploi	0,81	*	1,78	***	3,34	***
Accès différé à l'emploi	1,67	***	1,93	***	2,08	***
Chômage persistant et récurrent	0,66	**	6,00	***	2,17	***
Formation ou reprise d'études	1,05	-	1,72	***	4,79	***
Inactivité durable	0,64	-	1,96	***	2,63	***
Age à la fin des études en 2004						
20 ans et moins	réf		réf		réf	
26 ans et plus	0,18	***	0,10	***	0,73	-
25 ans	0,46	***	0,21	***	0,84	-
24 ans	0,56	***	0,22	***	1,25	-
23 ans	0,70	***	0,27	***	1,10	-
22 ans	0,76	***	0,46	***	1,14	-
21 ans	0,90	-	0,70	***	1,17	-
Sexe						
Masculin	réf		réf		réf	
Féminin	0,95	-	0,51	***	0,99	-
Arrêt des études pour raisons financières						
Non	réf		réf		réf	
Oui	1,03	-	1,04	-	1,11	-

Niveau de significativité : * p < 0,05, ** p< 0,01, *** p< 0,001. Source : Enquête génération 2004 - Céreq - Pondération redressée à la taille de l'échantillon 15 465 - Champ : Durée d'observation 30 mois - Sortants de l'enseignement supérieur en France en 2004.

De manière attendue, par rapport à la mesure faite en statistique descriptive précédemment, le type de trajectoire professionnelle influence la probabilité de connaître l'une des trois trajectoires résidentielles. En revanche, l'âge ne joue un rôle que pour deux d'entre elles, le sexe seulement dans un cas et l'arrêt des études pour raisons financières n'influence la probabilité dans aucune des situations.

Si être une femme influence donc négativement la probabilité de rester vivre chez les parents (odds ratio = 0,51), le sexe n'influence pas la probabilité de connaître les deux autres types de trajectoires résidentielles étudiés. L'âge joue un rôle aussi : plus la personne enquêtée est âgée, plus la probabilité de connaître une décohabitation différée ou tardive ou de rester vivre chez les parents diminue significativement. En revanche, cette variable n'agit pas sur la probabilité de connaître un retour chez les parents. Cependant, cette situation pourrait être vécue différemment selon l'âge. Ainsi, *«l'âge de 25 ans est posé comme une limite à ne pas franchir, … reflétant en cela l'intériorisation de normes stigmatisant la cohabitation tardive»* (Van de Velde, 2013[200]).

[200] VAN DE VELDE C, (2013), « Une jeunesse qui dure plus longtemps : une génération Tanguy ?», in *L'état de la jeunesse en France,* Alternatives économiques*,* Hors-série, Février, en partenariat avec Injep et Afev.

Les trajectoires professionnelles pèsent significativement sur la probabilité de connaître l'une des trois trajectoires résidentielles étudiées. Donc, le fait de connaître une trajectoire professionnelle plus ou moins marquée par la vulnérabilité influence positivement les probabilités de connaître un retour chez les parents après une décohabitation et de rester vivre chez les parents. Pour le retour chez les parents, la probabilité est plus élevée pour les jeunes en reprise d'études (odds ratio = 4,79) et ceux en situation de décrochage de l'emploi (odds ratio = 3,34). En ce qui concerne la cohabitation durable au foyer parental, la probabilité est plus importante pour les jeunes en situation de chômage persistant et récurrent (odds ratio = 6,00). Enfin, l'accès différé à l'emploi impacte positivement la probabilité de connaître une décohabitation différée (odds ratio = 1,67).

Au final, l'analyse statistique longitudinale présentée ici, apporte des éléments quantitatifs qui confortent les analyses plus qualitatives sur la relation entre les trajectoires de vulnérabilisation professionnelle et l'accès à l'autonomie résidentielle des jeunes. Si la relation entre les deux est complexe, la vulnérabilité des trajectoires professionnelles influence négativement la probabilité de quitter le foyer parental rapidement et durablement. Le passage par des périodes de précarité professionnelle augmente le risque de retourner chez les parents.

Les analyses exposées ici amènent donc des éléments de mesure de la relation entre des trajectoires de vulnérabilisation professionnelle des jeunes et leur impact éventuel sur la décohabitation du foyer parental. Toutefois, elles ne renseignent pas sur les trajectoires de vulnérabilisation professionnelle des parents qui conduiraient à une *non décohabitation* ou à une re-cohabitation de la part d'enfants dans une trajectoire professionnelle favorable, c'est-à-dire un phénomène de *solidarité à double sens.* Ainsi «*Les formes de cohabitation prolongée relèvent davantage de situations subies que choisies. Et elles ne sont pas nécessairement synonymes de dépendance financière. […] au-delà d'un certain âge, la rhétorique associée à la construction parallèle d'une autonomie à l'intérieur du foyer.*» Van de Velde Cécile (2008[201]). A l'inverse, la décohabitation du ménage parental qui caractérise bien souvent cette période est, quant à elle, une source d'autonomie qui n'est pas toujours synonyme d'indépendance sociale (Phan-ké-Shon, 2010[202]).

3.3.1.5 Utilisation de l'analyse des sequences pour determiner des trajectoires types

Une autre manière d'analyser le lien entre les trajectoires professionnelles et résidentielles des jeunes à la sortie des études supérieures est d'utiliser l'analyse des séquences. Il ne s'agit plus seulement d'essayer d'expliquer les trajectoires, mais de décrire, à partir d'une analyse statistique, de la manière la plus précise possible les trajectoires types. L'appariement optimal (*optimal matching)* occupe une place centrale dans le corpus des méthodes descriptives d'analyses des séquences (Robette, 2011). Les analyses de séquences sont particulièrement appropriées pour traiter de trajectoires biographiques ou de carrières professionnelles. L'objet de notre travail est justement d'analyser des séquences liées aux trajectoires professionnelles et biographiques (ici, le départ du foyer parental). Pour ce faire, j'ai utilisé le logiciel R qui

[201] Van De Velde C, (2008), *Devenir adulte. Sociologie comparée de la jeunesse en Europe,* Paris, Presses universitaires de France.
[202] Pan-Ke-Shon JL, (2010), « Partir de chez ses parents de 1968 à aujourd'hui », *Idées,* 162, pp. 33-41.

propose actuellement (Robette, 2011), la méthode la plus complète et la plus puissante en matière d'analyse de séquences (cf. encadré méthodologique R).

Dans cette perspective je me suis appuyé sur l'enquête Génération 2004 du Cereq (cf. présentation de l'enquête partie I, chapitre 2, sous partie 2.3.3)) de 15 465 sortants de l'enseignement supérieur en 2004 pour lesquels le calendrier mensuel professionnel (emploi, chômage, inactivité, études) et résidentiel (vit chez les parents, décohabitation en couple, décohabitation seul) sont disponibles sur 30 mois. Pour faciliter l'analyse des séquences, les événements des deux types de trajectoires sont couplés (Tableau 3.3.1.5a), ce qui donne douze états possibles après recodage.

TABLEAU 3.3.1.5A : COUPLES D'EVENEMENTS

	Description Etat
1	vit en couple et au chômage
2	vit en couple et en emploi
3	vit en couple et en études
4	vit en couple et inactif
5	vit seul et au chômage
6	vit seul et en emploi
7	vit seul et en études
8	vit seul et inactif
9	vit chez les parents et au chômage
10	vit chez les parents et en emploi
11	vit chez les parents et en études
12	vit chez les parents et inactif

Encadré Méthodologique R

Package principal utilisé : TraMineR

Références bibliographiques et méthodologiques utilisées :

Studer, Matthias (2012).*Étude des inégalités de genre en début de carrière académique à l'aide de méthodes innovatrices d'analyse de données séquentielles*, Chapitre : Le manuel de la librairie WeightedCluster : Un guide pratique pour la création de typologies de trajectoires en sciences sociales avec R. Thèse SES 777, Faculté des sciences économiques et sociales, Université de Genève.

Robette Nicolas (2012), L'analyse de séquences : une introduction avec le logiciel R et le package TraMineR <http ://quanti.hypotheses.org/686>

Gabadinho, A., Ritschard, G., Müller, N.S. & Studer, M., (2011), «Analyzing and visualizing state sequences in R with TraMineR», /*Journal of Statistical Software*/, 40(4), pp.1-37.

Andrew Abbott and Alexandra HrycakSource (1990), Measuring Resemblance in Sequence Data : An Optimal Matching Analysis of Musicians' CareersAuthor(s) : *American Journal of Sociology*, Vol. 96, No. 1 (Jul., 1990), pp. 144-185 Published

Dans une deuxième étape, les individus ont été répartis en quatre sous cohortes en fonction du niveau d'études à la sortie de l'enseignement supérieur : Bac + 2 (6 776), Bac+3 (3 865), Bac+5 (3 068) et Doctorat (1 756). En effet en décomposant selon le niveau d'études on réduit l'hétérogénéité selon l'âge (variable fortement corrélée avec le départ du foyer parental) et le diplôme (variable influençant la probabilité d'accès à l'emploi).

Après analyse du dendrogramme et de la courbe des sauts d'inertie, une partition en cinq classes a été retenue (Tableau 3.3.1.5.b). Les classes 1, 2, 4 et 5 sont plutôt homogènes et représentent plus de 93 % des individus. Les trajectoires les plus fréquentes (33,5 %, classe 1) sont celles de jeunes cohabitant en couple et en emploi (Figure 3.3.1.5.a1). C'est la principale trajectoire des femmes (40,5 %). Dans certains cas, ce type de trajectoire est marqué par une première période de moins de 6 mois où, la personne vit toujours chez les parents.

Le deuxième type de trajectoire le plus fréquent (27,7 %) est celui de jeunes vivants chez les parents et en emploi (classe 4). C'est la trajectoire principale des hommes (39,3 %). Dans la très grande majorité, ces diplômés à Bac+2 vivaient au foyer parental pendant leurs études.

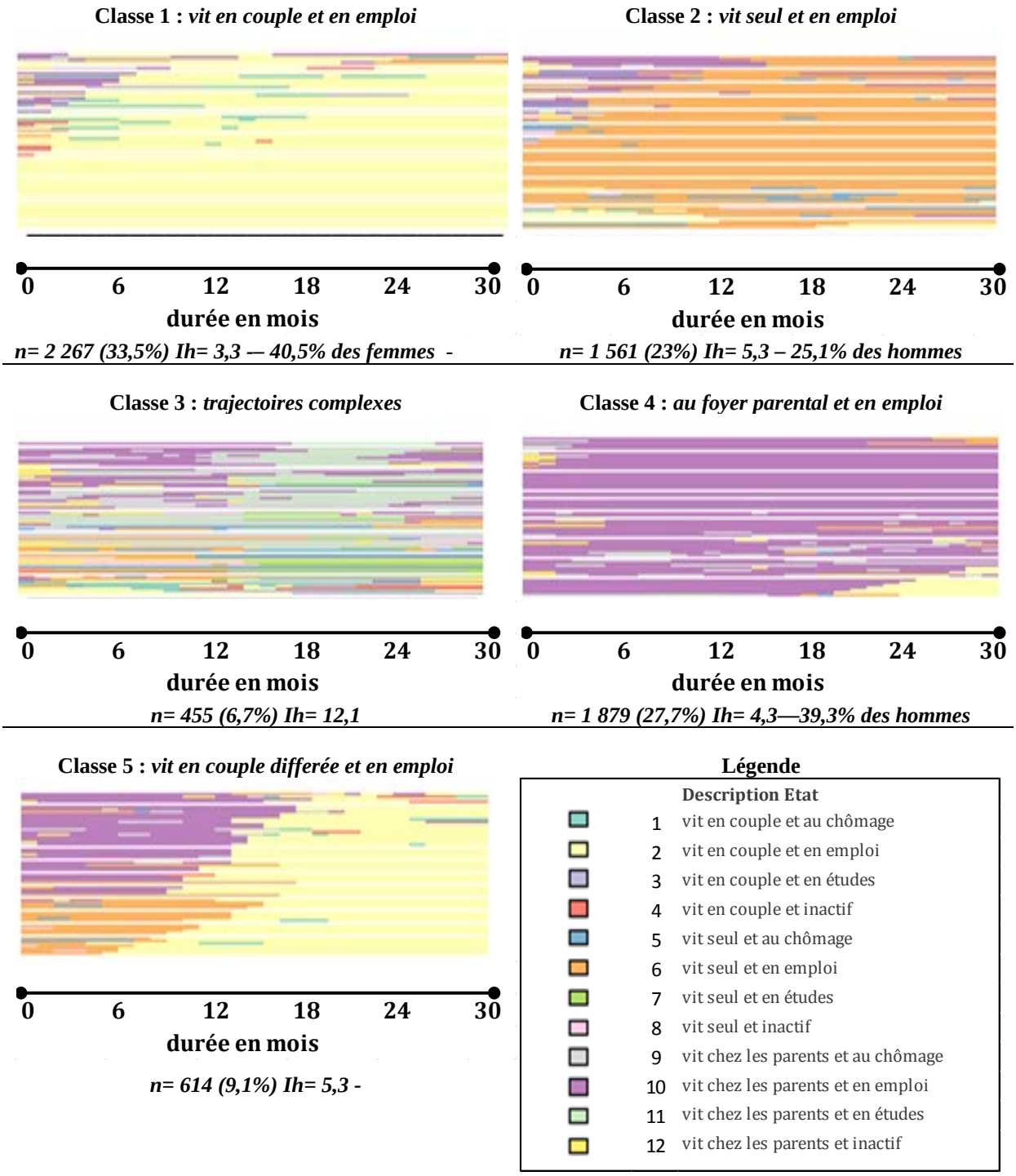
23 % des jeunes (classe 2) ont une trajectoire de décohabitation seule tout en étant en emploi. C'est un type de trajectoire qui est presque aussi fréquent chez les hommes (25,1%) et les femmes (22,0%). Les personnes de la classe 5 (9,1 %), sont caractérisées par une cohabitation en couple différée tout en étant en emploi (12 mois ou plus après la sortie de l'enseignement supérieur). Cette période a été précédée soit d'une période de solitude résidentielle ou chez les parents.

TABLEAU 3.3.1.5B : CARACTERISTIQUES DES DIFFERENTES CLASSES POUR LES SORTANTS A BAC +2

Sortants à Bac+2					
Classes	Effectifs	%	Indice d'homogénéité (Ih)*	% Femmes	% Hommes
Classe 1	2267	33,5	3,3	40,5	19,7
Classe 2	1561	23,0	5,3	22,0	25,1
Classe 3	455	6,7	12,1	5,3	9,4
Classe 4	1879	27,7	4,3	21,8	39,3
Classe 5	614	9,1	5,3	10,4	6,5
total	6776	100		100	100
* indice d'homogénéité : Il s'agit de la distance moyenne des séquences d'une classe au centre de la classe. Plus il est proche de 0 et plus la classe est homogène.					

Enfin, le dernier groupe (6,7 %), le plus hétérogène regroupe des trajectoires moins linéaires. Ce sont principalement des trajectoires professionnelles où l'emploi est peu présent. L'analyse plus fine de ces trajectoires (Figure 3.3.1.5.a1) permet de distinguer des parcours durables au chômage (au foyer parental ou ailleurs), parfois avec une période temporaire en emploi ou en reprise d'études.

FIGURE 3.3.1.5.A1 : SEQUENCES TRIEES EN «TAPIS» (*INDEX PLOTS*) POUR LES SORTANTS A BAC+2

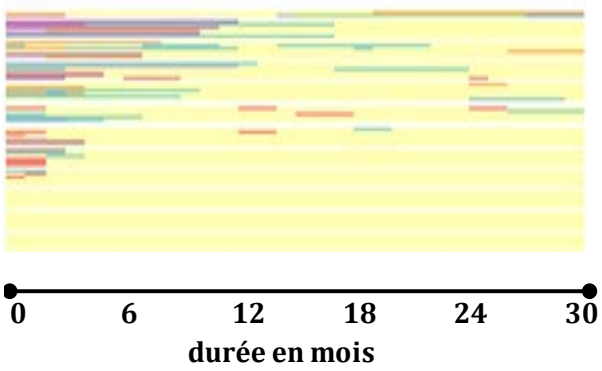


Source : enquête Génération 2004. Champ : Ensemble des sortants de l'enseignement supérieur en 2004 à Bac+2 (n= 6 776) – trajectoires sur 30 mois. (Ih)*= Indice d'homogénéité

Après analyse du dendrogramme et de la courbe des sauts d'inertie, une partition en cinq classes a été retenue. Les caractéristiques des classes sont présentées dans le tableau 3.3.1.5c. Les classes 1, 2, 4 sont plutôt homogènes et représentent près de 75 % des individus (Figure 3.3.1.5b). Les trajectoires les plus fréquentes sont comme pour les sortants à Bac+2, un accès rapide et durable à l'emploi en vivant en couple (29,0 %), seul (24,4%) ou chez les parents (22,4 %). Les femmes ont plus fréquemment une trajectoire d'accès rapide et durable à l'emploi en vivant en couple (33,2% - classe1). Tandis que les hommes connaissent plus fréquemment des trajectoires d'accès rapide et durable à l'emploi en vivant seuls (28,1%-classe 4) ou en vivant au foyer parental (26,9% - classe 2).

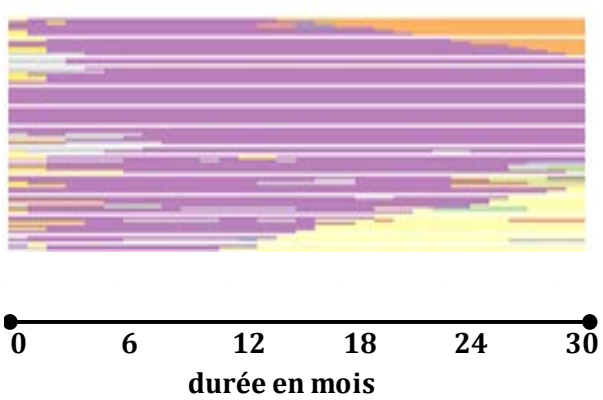
FIGURE 3.3.1.5.B : SEQUENCES TRIEES EN «TAPIS» (*INDEX PLOTS*) POUR LES SORTANTS A BAC+3

Classe 1 : ***accès rapide et durable à l'emploi, vivant en couple***



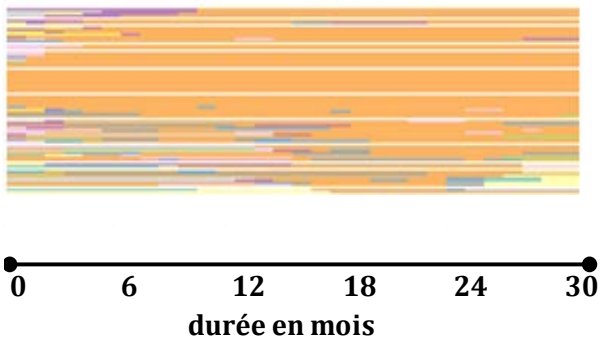
n= 1 122 (29%) Ih= 3,9 – 33,2% des femmes -

Classe 2 : ***accès rapide et durable à l'emploi, vivant chez les parents***



n= 867 (22,4%) Ih= 5,6 – 26,9% des hommes

Classe 4 : ***acès rapide et durable à l'emploi, vivant seul***



n= 942 (24,4%) Ih= 5,1 -28,1% des hommes et 21,8% des femmes -

Légende

	Description Etat
1	vit en couple et au chômage
2	vit en couple et en emploi
3	vit en couple et en études
4	vit en couple et inactif
5	vit seul et au chômage
6	vit seul et en emploi
7	vit seul et en études
8	vit seul et inactif
9	vit chez les parents et au chômage
10	vit chez les parents et en emploi
11	vit chez les parents et en études
12	vit chez les parents et inactif

Source : enquête Génération 2004. Champ : Ensemble des sortants de l'enseignement supérieur en 2004 à Bac+3 (n= 3 865) – trajectoires sur 30 mois. (Ih)*= Indice d'homogénéité

Les deux classes les plus hétérogènes concernent des trajectoires moins linéaires. Pour la classe 3 (12,1 %), la trajectoire débute le plus souvent par une période de solitude résidentielle en dehors du foyer parental en emploi suivi d'une période de cohabitation en couple au bout de 12 mois. Les individus de la classe 5 sont principalement caractérisés par

une cohabitation durable chez les parents et une trajectoire professionnelle précaire (chômage durable, accès différé à l'emploi après une période de chômage ou une inactivité durable).

TABLEAU 3.3.1.5C : CARACTERISTIQUES DES DIFFERENTES CLASSES POUR LES SORTANTS A BAC +3

Sortants à Bac+3					
Classes	Effectifs	%	Indice d'homogénéité*	% Femmes	% Hommes
Classe 1	1122	29	3,9	33,2	23,1
Classe 2	867	22,4	5,6	19,3	26,9
Classe 3	520	13,5	12,1	15,6	10,3
Classe 4	942	24,4	5,1	21,8	28,1
Classe 5	414	10,7	10,9	10,1	11,6
total	3865	100		100	100
* indice d'homogénéité : Il s'agit de la distance moyenne des séquences d'une classe au centre de la classe. Plus il est proche de 0 et plus la classe est homogène.					

SORTANTS A BAC+5

Après analyse du dendrogramme et de la courbe des sauts d'inertie, une partition en trois classes a été retenue. Les classes sont plutôt homogènes avec un indice d'homogénéité variant de 5,4 à 8,3).

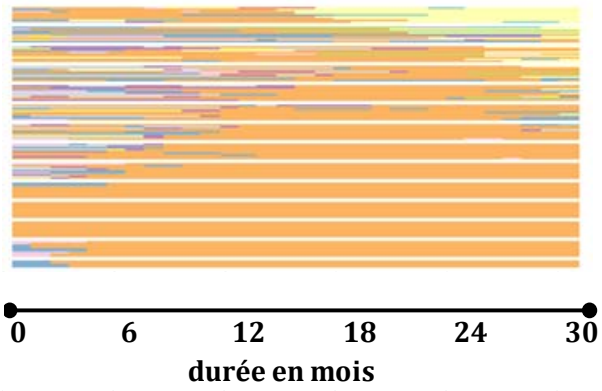
TABLEAU 3.3.1.5D : CARACTERISTIQUES DES DIFFERENTES CLASSES POUR LES SORTANTS A BAC +5

Sortants à Bac+5					
Classes	Effectifs	%	Indice d'homogénéité*	% Femmes	% Hommes
Classe 1	1315	42,8	6,2	35,7	48,8
Classe 2	1195	39,0	5,4	46,9	32,4
Classe 3	558	18,2	8,3	17,4	18,8
total	3068	100		100	100
* indice d'homogénéité : Il s'agit de la distance moyenne des séquences d'une classe au centre de la classe. Plus il est proche de 0 et plus la classe est homogène.					

Les deux principales trajectoires (Figure 3.3.1.5c) sont un accès rapide et durable à l'emploi soit en vivant seules (classe 1, 42,8 %) ou en couple (classe 2, 39,0 %). Cependant si cela traduit plutôt fidèlement les trajectoires après 6 à 8 mois après la fin des études, l'entropie transversale décrivant l'évolution de l'homogénéité de la classe montre une forte dispersion (0,7) en début de trajectoire (Figure 3.3.1.5d). Comme pour les sortants à bac+3 ou bac+2, mais avec une différence qui diminue, la trajectoire de la classe 1 (accès rapide et durable à l'emploi en vivant seul) est la plus fréquente chez les hommes (48,8 %) et la trajectoire de la classe 2 (accès rapide et durable à l'emploi en vivant en couple) est la plus fréquente chez les femmes (46,9 %). Concernant la classe 3, moins homogène, elle est marquée principalement par des trajectoires d'emploi en vivant chez les parents. Généralement, la période de cohabitation avec les parents en emploi est soit précédée d'une période de vie chez les parents au chômage et/ou suivi d'une période de départ du logement parental pour vivre seul ou en couple.

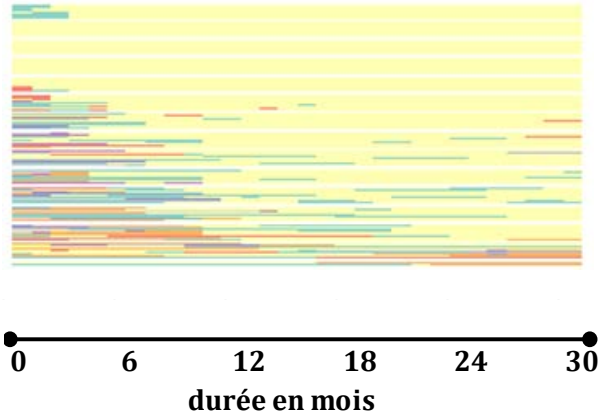
FIGURE 3.3.1.5.C : SEQUENCES TRIEES EN «TAPIS» (*INDEX PLOTS*) POUR LES SORTANTS A BAC+5

Classe 1 : ***acès rapide et durable à l'emploi, vivant seul***



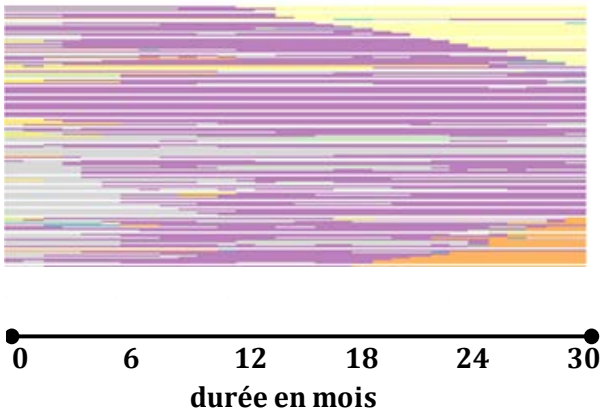
n= 1 315 (42,8%) Ih= 6,2– 48,8% des hommes -

Classe 2 : ***accès rapide et durable à l'emploi, vivant en couple***



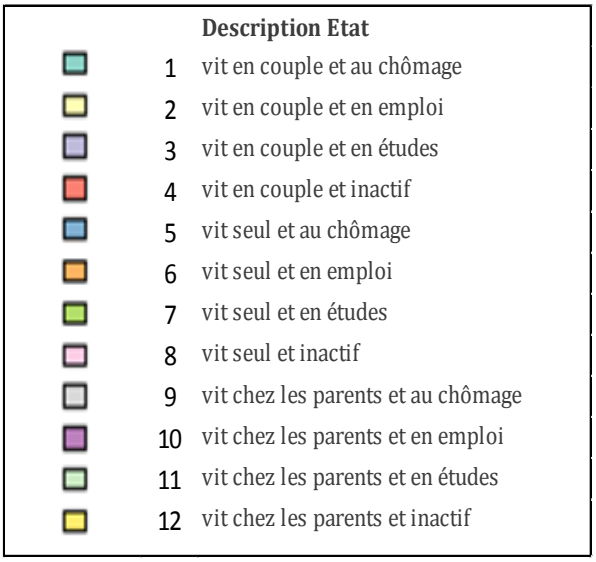
n= 1 195 (39%) Ih= 5,4 – 46,9% des femmes

Classe 3 : ***vit chez les parents et en emploi***



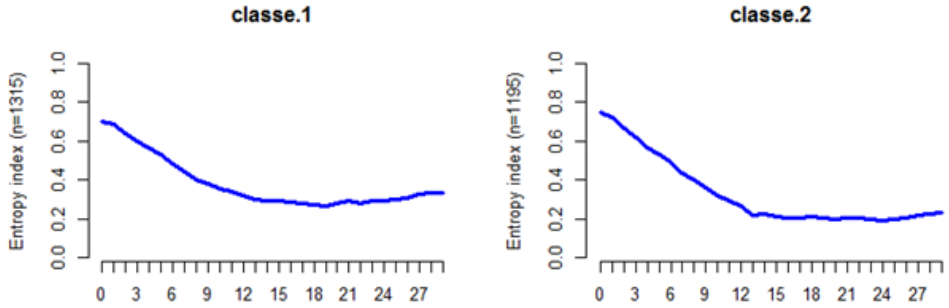
n= 558 (18,2%) Ih= 8,3 -17,4% des hommes et 18,8% des femmes –

Légende



Source : enquête Génération 2004. Champ : Ensemble des sortants de l'enseignement supérieur en 2004 à Bac+5 (n= 3 068) – trajectoires sur 30 mois. (Ih)*= Indice d'homogénéité

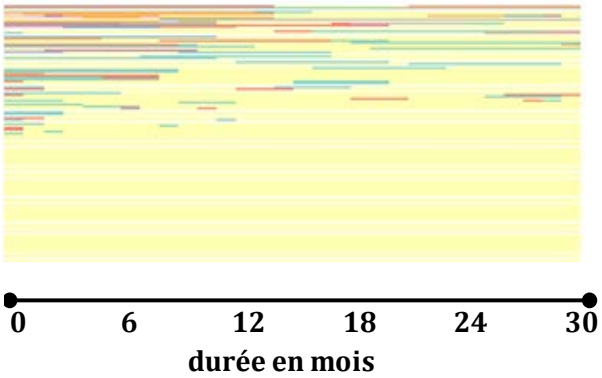
FIGURE 3.3.1.5.D : ENTROPIE TRANSVERSALE DES CLASSES 1 ET 2 POUR LES SORTANTS A BAC+5



Après analyse du dendrogramme et de la courbe des sauts d'inertie, une partition en quatre classes a été retenue. Comme pour les sortants à bac+5, les deux principales trajectoires (Tableau 3.3.1.5.e) sont un accès rapide et durable à l'emploi soit en vivant couple (classe 1, 58, 2 %) ou seul (classe 2, 26.5 %). Là encore, les différences entre hommes et femmes se réduisent, les deux sont très majoritairement dans la trajectoire de la classe 1 (accès rapide et durable à l'emploi en vivant en couple). La classe 3 (4,4 %), plutôt homogène (5,9) comme les classes 1 et 2 (respectivement 3,6 et 4,1) est marquée par des trajectoires professionnelles précaires, c'est-à-dire vivant en couple avec un chômage durable, ou un accès différé à l'emploi ou une alternance de périodes de chômage et d'emploi (Figure 3.3.1.5.e).

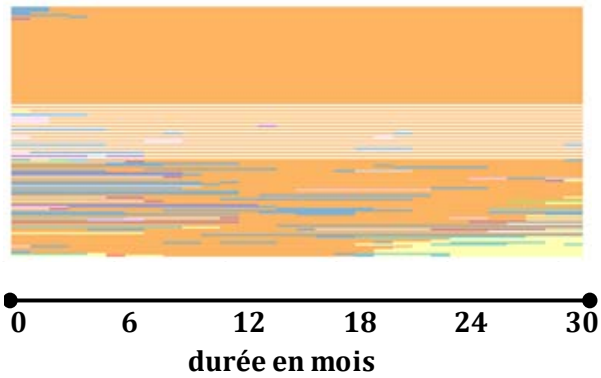
FIGURE 3.3.1.5.E : SEQUENCES TRIEES EN «TAPIS» (*INDEX PLOTS*) POUR LES SORTANTS DE DOCTORAT

Classe 1 : ***acès rapide et durable à l'emploi, vivant en couple***



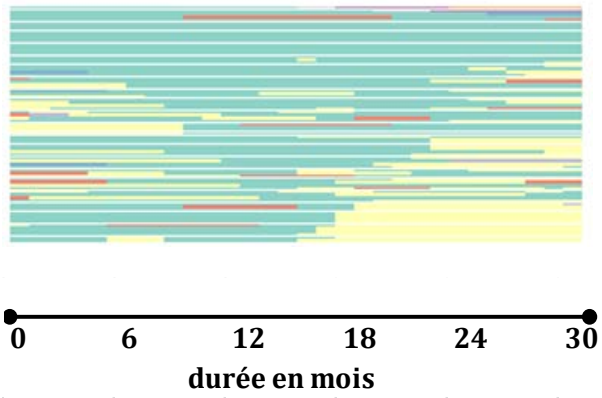
n= 1 022 (58,2%) Ih= 6,2– 56% des hommes et 61,1% des femmes -

Classe 2 : ***accès rapide et durable à l'emploi, vivant seul***



n= 466 (26,5%) Ih= 4,1 – 23,2% des femmes et 29% des hommes

Classe 3 : ***trajectoires précaires***



n= 77(4,4%) Ih= 5,9 -5,8% des femmes –

Légende

	Description Etat
1	vit en couple et au chômage
2	vit en couple et en emploi
3	vit en couple et en études
4	vit en couple et inactif
5	vit seul et au chômage
6	vit seul et en emploi
7	vit seul et en études
8	vit seul et inactif
9	vit chez les parents et au chômage
10	vit chez les parents et en emploi
11	vit chez les parents et en études
12	vit chez les parents et inactif

Source : enquête Génération 2004. Champ : Ensemble des sortants de l'enseignement supérieur en 2004 avec un doctorat (n= 1 756) – trajectoires sur 30 mois. (Ih)*= Indice d'homogénéité

La classe 4 (19,9 %), la moins homogène (12,1 %) est constituée principalement de deux groupes en termes de trajectoire résidentielle, ceux qui vivent chez leurs parents et ceux qui vivent seuls. Pour ceux qui vivent chez leurs parents, leur trajectoire professionnelle est un accès rapide et durable à l'emploi pour la majorité et un accès différé à l'emploi pour les autres. Pour ceux qui vivent seuls, leur trajectoire professionnelle est soit un accès différé à l'emploi soit un chômage ou une inactivité durable.

TABLEAU 3.3.1.5E : CARACTERISTIQUES DES DIFFERENTES CLASSES POUR LES SORTANTS DE DOCTORAT

Sortants Doctorat					
Classes	Effectifs	%	Indice d'homogénéité*	% Femmes	% Hommes
Classe 1	1022	58,2	3,6	61,1	56
Classe 2	466	26,5	4,1	23,2	29
Classe 3	77	4,4	5,9	5,8	3,4
Classe 4	191	10,9	12,1	9,9	11,6
total	1756	100		100	100
* indice d'homogénéité : Il s'agit de la distance moyenne des séquences d'une classe au centre de la classe. Plus il est proche de 0 et plus la classe est homogène.					

FAITS SAILLANTS

L'analyse des trajectoires obtenues selon le niveau d'études des sortants de l'enseignement supérieur amène plusieurs remarques et questions. Les trajectoires professionnelles sont majoritairement marquées par un accès rapide et durable à l'emploi et les trajectoires résidentielles par une décohabitation du foyer parental pour une vie en couple. La combinaison de ces deux trajectoires est la plus fréquente. Plus le niveau d'études des sortants est élevé et plus le fait de vivre en couple et d'être en emploi est fréquent. Ce phénomène étant attendu comme le fait que les femmes quittent plus fréquemment et plus précocement le foyer parental pour vivre en couple. Au-delà de ces trajectoires principales, relativement continues, ce travail a permis de faire ressortir différentes trajectoires « discontinues » plus fréquentes chez les sortants à bac+3 et moins fréquentes chez les sortants à bac+5. Le prolongement de ce travail consiste à prendre en compte des variables âge et espace géographique de résidence des parents et des études pour une analyse spécifique des trajectoires les plus discontinues.

3.4 LE DEVENIR DES JEUNES «HANDICAPES» : ENTRE FORMATION, EMPLOI ET PASSAGE A L'AGE ADULTE

Cette partie a fait l'objet d'une exploitation complémentaire des données françaises de l'Enquête menée pour l'OCDE. Si la loi du 11 février 2005 «pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées» a notamment affirmé le droit pour chacun à une scolarisation en milieu ordinaire et à un parcours scolaire continu et adapté, le devenir des jeunes adultes handicapés à l'issue de l'enseignement secondaire reste toutefois encore peu connu. Le manque d'informations et de données, voire l'hétérogénéité

même des données existantes[203], sont autant d'éléments qui participent de la méconnaissance des conditions de scolarisation, d'accès à l'enseignement supérieur ou à l'emploi à l'issue du lycée, quand on sait par ailleurs que la période qui suit le second cycle de l'enseignement secondaire se confond avec – en même temps qu'elle consacre – le passage à l'âge adulte. Période de changement plus ou moins marquée et marquante pour l'ensemble des jeunes adultes, elle semble l'être d'une manière toute particulière pour les jeunes adultes présentant une déficience, une maladie invalidante ou des troubles des apprentissages.

L'accès à l'enseignement supérieur marque par exemple le passage du statut d'élève dont la scolarité est prescrite et très encadrée à celui d'étudiant supposé plus autonome, invité à (se) «projeter» (dans) un avenir professionnel et social alors même que nombre d'incertitudes peuvent exister à cet égard (Galland, 2009[204]). La confrontation au marché de l'emploi exige, quant à elle, des dispositions et des compétences fort distinctes de celles demandées à l'élève ou à l'étudiant et peut être difficile pour celles et ceux ne les possédant pas, notamment lorsqu'elle est synonyme d'emploi précaire et de chômage de longue durée (Amrous et Barhoumi, 2012[205], Giret et Grelet, 2007). La décohabitation du ménage parental qui caractérise bien souvent cette période est, quant à elle, une source d'autonomie qui n'est pas toujours synonyme d'indépendance sociale (Phan-ké-Shon, 2010[206]).

Plus marquante encore pour les jeunes présentant une déficience, une maladie invalidante ou un trouble de l'apprentissage, cette période prolongeant le second cycle de l'enseignement secondaire les confronte en effet au changement de traitement du handicap marquant administrativement le passage à l'âge adulte et redéfinissant les conditions d'éligibilité aux aides et aux soutiens : l'accès aux droits dépend dès lors de leur aptitude à les faire valoir en signalant leurs «besoins particuliers» auprès de l'établissement d'enseignement supérieur et en s'assurant de la qualité des soutiens (Rick et Ebersold, 2011[207]). En France, l'engagement des universités en la matière est corrélé à la signature d'une charte avec le ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche reflétant leur volonté «d'offrir une égalité des chances aux étudiants comme aux personnels, quel qu'en soit le statut, en rendant lisibles les formations et recherches relatives au handicap ainsi que les dispositifs d'accessibilité offerts, cette volonté dépendant de l'investissement personnel des acteurs qu'il s'agisse des vice-présidents en charge du handicap, des chargés de mission handicap ou encore des membres du corps enseignant» (Charte Université/Handicap, 2012[208]). L'accès à l'enseignement supérieur

[203] Il est en effet encore difficile de précisément cerner la population dont il est question, tant les catégories mobilisées sont floues : élèves « handicapés », jeunes « en situation de handicap », élèves à « besoins éducatifs particuliers » (BEP), ou encore plus largement « population vulnérable ». Dans la mesure où ce texte se veut aussi être un espace de questionnements des catégories et qu'il nous fallait, pour des raisons de lisibilité notamment, faire un « choix » des mots, nous avons décidé d'employer le terme « handicapé », celui-ci restant, dans un certain sens commun et au moins légalement et à tous les âges, celui qui semble « qualifier » les personnes que cette recherche visait à interroger. Cf. *Infra*.

[204] Galland Olivier, (2009), Les jeunes, Paris, La Découverte (coll. Repères

[205] Amrous Nadia, Barhoumi Meriam, (2012), « Emploi et chômage des personnes handicapées », Synthèse. stat, DARES, n°1, novembre.

[206] Pan-Ké-Shon Jean-Louis, (2010), « Partir de chez ses parents de 1968 à aujourd'hui », *Idées,* 162, pp. 33-41.

[207] Rick Olivia, Ebersold Serge, (2011), Lycéen, et après ? Les parcours vers l'enseignement supérieur et l'emploi, INS HEA, Suresnes

[208] Établie et signée une première fois en 2007 entre les ministres de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, du Travail, de l'Emploi et de la Santé, des Solidarités et de la Cohésion sociale et le Président de la conférence des présidents d'université. Une même charte est signée en 2008 par la Conférence des Grandes Écoles qui s'engagera alors à son tour pour que les étudiants handicapés bénéficient des mêmes conditions d'étude et de réussite que les autres.

peut par ailleurs être synonyme de difficultés, voire d'échec, notamment lorsque les étudiants présentent un trouble d'apprentissage, des troubles du comportement ou des troubles émotionnels (Wagner *et al.*, 2006[209]; Ebersold, 2008[210]). Ces difficultés peuvent engendrer des ruptures et des discontinuités, sources de vulnérabilité professionnelle. Comme pour l'ensemble des étudiants, l'échec ou l'abandon sont d'ailleurs bien souvent facteurs d'exclusion professionnelle contribuant d'autant à la précarité et à la pauvreté. Le choix du cursus et des établissements d'enseignement supérieur est en outre conditionné par leur niveau d'accessibilité (Rick, 2012[211]) alors même que l'accès à l'emploi ou aux stages peut dépendre de l'adaptation de postes de travail et que la décohabitation familiale peut être tributaire de l'existence d'appartements adaptés. Ces difficultés contribuent ainsi à reproduire et à renforcer les inégalités d'accès aux savoirs et à l'emploi – et par là même à l'indépendance et l'appartenance sociale – entre les jeunes adultes handicapés et l'ensemble de la population.

3.4.1 Lyceens handicapes et apres ?

Si l'on s'intéresse au devenir des jeunes adultes handicapés sortis de terminale au moment de la première vague d'enquête, dans une proportion supérieure à la population générale[212], près de 80 % d'entre eux poursuivaient leurs études, et ce par «transition directe» puisque la grande majorité (83,2 %) s'étaient inscrits dans un établissement d'enseignement supérieur moins de trois mois après l'obtention du baccalauréat. 13 % exerçaient un emploi alors que 7 % déclaraient être sans activité.
En croisant, comme présentés dans le tableau 2, les caractéristiques sociodémographiques des individus avec les éléments de parcours (activité exercée deux ans après le lycée), on s'aperçoit que l'âge au bac, la catégorie socioprofessionnelle de la mère et du père sont fortement discriminants, quand ni le sexe ni les caractéristiques du handicap (type de déficience[213] et date d'apparition/diagnostic) ne sont significatifs. Ainsi, de même que dans la population générale, le retard scolaire accumulé dans l'enseignement primaire et secondaire est un facteur déterminant de la suite des parcours possibles : la proportion de ceux qui poursuivent des études est en effet significativement plus élevée pour ceux qui n'ont connu aucun «accident de parcours», obtenant leur diplôme dans les temporalités socialement normées (84 %) à l'inverse des plus âgés qui, ayant redoublé au moins une fois au cours de leur scolarité, ont davantage tendance à avoir accédé à l'emploi (22 %) ou à être inactif (14 %) à l'issue de la terminale.

Par ailleurs, l'origine sociale, objectivée par le niveau de formation et la catégorie socioprofessionnelle des parents, est un autre facteur explicatif : l'accès à l'enseignement supérieur est ainsi plus fréquemment observé auprès des jeunes adultes handicapés provenant de milieux socio-économiques favorisés (de 86 % à 88 % selon la CSP du père ou de la mère

[209] Wagner, M, Newman, L., Cameto, R., Levine, P., (2006). The academic achievement and functional performance of youth with disabilities. A report of findings from the national longitudinal study-2 (NLTS2). Menlo Park : SRI International
[210] Ebersold, Serge, (2008), « L'adaptation de l'enseignement supérieur au handicap : évolutions, enjeux et perspectives », L'enseignement supérieur à l'horizon 2030, Volume 1 : Démographie, Paris, OCDE
[211] Rick Olivia, (2012), « Accès à ou accessibilité de l'enseignement supérieur pour les étudiants handicapés ? Quand la rampe ne fait pas l'étudiant », Communication au colloque international L'enseignement supérieur est-il accessible à tous ? Lille, 28-29 septembre
[212] Le taux d'inscription dans l'enseignement supérieur pour la population générale était à la même époque de 71,7 % (*Repères et références statistiques* – RERS –, Ministère de l'éducation nationale, 2008).
[213] Ici selon le regroupement en deux catégories retenu par l'OCDE.

contre 71 %) : leurs parents sont en effet proportionnellement plus nombreux à avoir suivi une formation d'enseignement supérieur et à exercer des fonctions à responsabilités. Ils se distinguent en cela de celles et ceux exerçant un emploi et dont les parents sont proportionnellement plus nombreux à avoir cessé leurs études à l'issue de l'enseignement secondaire et à ne pas avoir d'activité d'encadrement. Ainsi, 20 % à 21 % d'enfants de parents ouvriers ou employés sont en emploi contre 9 % d'enfants de parents provenant de milieux aisés. Ils se démarquent également de ceux qui sont inactifs et dont les parents sont eux-mêmes proportionnellement plus souvent inactifs (9 % à 12 %). En d'autres termes, et contre tout présupposé qui tendrait à (faire) croire que la déficience serait le premier facteur explicatif des difficultés rencontrées, les conditions d'accès à l'enseignement supérieur des jeunes adultes handicapés ne diffèrent pas fondamentalement de celles qui prévalent pour l'ensemble de la population et sont prioritairement conditionnées par leur origine sociale et leur proximité aux normes scolaires : principalement titulaires d'un baccalauréat général[214], ils ont dans l'ensemble le même âge que leurs congénères, n'ont pas redoublé et disposent du capital scolaire requis par l'enseignement supérieur.

TABLEAU 3.4.1A : ACTIVITE EXERCEE PAR LES JEUNES ADULTES HANDICAPES DEUX ANS APRES LA SORTIE DU LYCEE EN FONCTION DE CARACTERISTIQUES SOCIODEMOGRAPHIQUES

		Devenir		
Variables	**Modalités**	**Poursuite d'études**	**En emploi**	**Sans activité**
Age en 2007 p-value <0,0001	19 ans et moins	84%	9%	7%
	20 ans et plus	64%	22%	14%
Date d'apparition du handicap p-value =ns	Naissance	73%	12%	16%
	Scolarité (primaire)	81%	12%	7%
	Scolarité (secondaire)	77%	16%	7%
CSP du père p-value=0,034	Favorisée	86%	9%	5%
	Intermédiaire	71%	21%	8%
	Défavorisée	71%	17%	12%
CSP de la mère p-value=0,019	Favorisée	88%	9%	3%
	Intermédiaire	70%	20%	11%
	Défavorisée	79%	12%	9%
Sexe p-value=ns	Féminin	81%	13%	5%
	Masculin	76%	13%	11%
Type de Handicap p-value=ns	Déficience ou maladie invalidante (CNC-A)	77%	13%	10%
	Troubles de l'apprentissage (CNC-B)	79%	17%	4%
Total France (n = 293)		80%	13%	7%

Test d'indépendance entre les lignes et les colonnes (Khi² avec correction de continuité de Yates) avec niveau de signification au seuil alpha = 0,05, ns = non significatif.

Notons enfin, et bien que cela ne soit pas significatif, que plus de la moitié des jeunes adultes interrogés s'estimaient difficilement en mesure de faire face aux exigences de l'enseignement supérieur (et encore moins à celles du marché du travail), et ce d'autant plus qu'ils présentaient une déficience les plaçant à distance des normes scolaires, que ce soit du point de vue des apprentissages ou du point de vue comportemental (troubles des apprentissages,

[214] 75 % de ceux qui suivaient des études à l'issue du lycée avaient obtenu un baccalauréat général, quand le taux d'obtention d'un baccalauréat général de la population lycéenne interrogée était supérieur à celui de la population générale : 70 % pour 53,7 % dans la population générale (RERS 2008)

déficience psychiques notamment) (Gori, 2011[215]). A l'inverse, celles et ceux présentant une déficience motrice ou sensorielle (auditive ou visuelle) estimaient avoir davantage acquis les savoirs nécessaires à la poursuite d'études. En ce sens, ces premières données laissent à supposer que ce qui *fait* handicap ou en d'autres termes, «restriction de participation» selon la loi de 2005, serait d'abord à comprendre en saisissant ce qui fait »environnement» et qui contribue à le produire, à savoir dans notre cas, l'Ecole et plus précisément la manière dont les professionnels de l'éducation reconfigurent (ou non) leurs pratiques vis-à-vis de ces «nouveaux» élèves d'abord considérés comme ne répondant pas aux attentes et normes d'attitude et de réussite scolaires.

Si l'ensemble des données recueillies auprès des 293 jeunes adultes ayant quitté le lycée en 2007 sont riches en informations, leur densité (plus de 1 500 variables ont pu être extraites) n'a cependant pas facilité leur exploitation. C'est pourquoi, en partant de la construction du questionnaire, nous avons opté pour la création de variables synthétiques[216].

L'analyse du rapport entre les parcours scolaires et le devenir des jeunes adultes à l'issue du lycée est donc adossée à six variables synthétiques retenues[217] : «rapport au futur», «soutiens», «capital fonctionnel», «propriétés scolaires», «transition» et «capital familial». Les résultats obtenus (tableau 3.4.1b) confirment les analyses précédentes, tendant ainsi à renforcer la relation entre proximité à la norme scolaire («réussite scolaire »), volume et structure du capital hérité et position occupée/activité exercée à l'issue du lycée, en même temps qu'ils donnent de nouvelles pistes d'analyses. On observe une nouvelle fois que poursuivre des études dans l'enseignement supérieur est, comme c'est le cas pour la population générale, fortement conditionné par les résultats scolaires : plus les propriétés scolaires sont fortes et plus la proportion de jeunes adultes poursuivant des études supérieures à l'issue du secondaire est élevée.

A l'inverse, plus elles sont faibles et plus la proportion de jeunes en emploi (23 %) ou sans activité (15 %) à l'issue de la terminale est significativement élevée ($p < 0,0001$). Or, ce qui

[215] Gori Roland, (2011), « La traque des Dys », in Sire-Marin Evelyne (dir.), Filmer, ficher, enfermer. Vers une société de surveillance, Paris, Ed. Syllepse (Notes et documents de la fondation Copernic), pp. 13-28.

[216] Les variables synthétiques sont des agrégations de modalités de réponse à différentes questions. Calculées à partir de Classifications Ascendantes Hiérarchiques, elles rendent possible et facilitent l'analyse des données. Par ailleurs, les descripteurs représentés par chacune des variables synthétiques peuvent être aisément confrontées dans le cadre d'une Analyse des Correspondances Multiples

[217] La variable « rapport au futur » a été conçu à partir de questions portant sur le degré de préparation des jeunes aux exigences post-bac et leur perception de leur futur. La variable « soutiens » a été conçue à partir de questions permettant de révéler la perception qu'ont les jeunes des soutiens obtenus au cours de leur scolarisation, en termes notamment d'effet capacitant ou invalidant. La variable « capital fonctionnel » a été conçue à partir de questions révélant la perception qu'ont les jeunes de leur progression scolaire, de l'obtention ou non de soutiens adaptés leur permettant notamment de concilier leurs études aux contraintes liées à leurs troubles. La variable « propriétés scolaires » a été conçue à partir de questions portant sur le projet de formation à l'entrée en terminale, le milieu de scolarisation, le redoublement, le type de diplôme obtenu ou non à la fin du secondaire. La variable « transition » a été conçue à partir de questions relatives aux soutiens obtenus lors de la transition, à la perception de cette aide et de son impact par les jeunes et sur la durée de la transition. La variable « capital familial » a été conçue à partir de questions relatives aux soutiens familiaux dont les jeunes ont pu bénéficier. Pour concevoir ces variables synthétiques, nous avons transformé ces variables qualitatives en variables binaires (1,0 : valeur 1 si l'enquêté a répondu par l'affirmative, et 0 dans l'autre cas), et avons procédé à une Classification Ascendante Hiérarchique (CAH) en utilisant la méthode de Ward et la distance euclidienne. Le résultat de la CAH classe les individus en trois ou quatre groupes les plus homogènes possibles. Compte tenu des caractéristiques de chacun de ces groupes, nous avons pu déterminer trois ou quatre profils correspondant à trois ou quatre modalités : Faible, Moyen, Fort et Très fort.

peut être ici considéré comme une «réussite», au sens où elle est socialement et scolairement normée, ne peut être saisi qu'en relation avec la manière dont l'année de terminale s'est déroulée et plus précisément au regard du type de soutiens dont les intéressés ont pu bénéficier comme à leur degré d'adaptation à leurs «besoins» : en effet, celles et ceux qui poursuivaient leurs études après le lycée (82 %) sont proportionnellement plus nombreux à déclarer avoir pu bénéficier d'un fort niveau de soutiens institutionnels et familiaux et sont moins fréquemment sans activité (2 %) quand, au contraire, un faible niveau de soutien perçu semble réduire les «chances» d'accès à l'enseignement supérieur et renforcer la probabilité d'être sans activité à l'issue du lycée (11 %).

TABLEAU 3.4.1B : ACTIVITE EXERCEE DEUX ANS APRES LA SORTIE DU LYCEE SELON DES ELEMENTS DE TRAJECTOIRES

		Devenir		
Variables	**Modalités**	**Poursuite d'études**	**En emploi**	**Sans activité**
Rapport au futur p-value =0,003	Faible	77%	11%	13%
	Moyen	88%	11%	1%
	Fort	75%	22%	3%
Soutiens p-value =0,016	Faible	79%	10%	11%
	Moyen	76%	11%	13%
	Fort	82%	16%	2%
Capital fonctionnel p-value =ns	Faible	73%	13%	14%
	Fort	80%	15%	5%
	Très fort	86%	9%	5%
Propriétés scolaires p-value <0,0001	Faible	62%	23%	15%
	Moyenne	82%	12%	6%
	Forte	94%	5%	1%
Transition p-value=0,000	Faible	62%	22%	16%
	Moyenne	85%	9%	5%
	Forte	86%	14%	0%
Capital familial p-value=0,008	Faible	80%	8%	12%
	Moyen	73%	19%	8%
	Fort	81%	13%	6%
Total France (n = 293)		**80%**	**13%**	**7%**

Test d'indépendance entre les lignes et les colonnes (Khi² avec correction de continuité de Yates) avec niveau de signification au seuil alpha = 0,05, ns = non significatif.

Mais si l'accès à une scolarité «ordinaire» et peut-être surtout la «réussite scolaire» apparaissent comme aussi fortement conditionnés, pour les jeunes adultes handicapés, par les aides et aménagements mis en œuvre au sein des établissements scolaires, nous avons néanmoins observé que plus de la moitié des enquêtés associent d'abord cette réussite aux soutiens de leur famille qui leur a notamment permis de surmonter les difficultés, les contraintes liées à leur déficience ou leurs troubles, voire les préjugés des professionnels éducatifs. De la même manière, celles et ceux poursuivant leurs études attribuent plus largement cette inscription «rendue possible» à l'investissement de leur parents (61 %), et cette dimension apparaît très clairement dans la plupart des entretiens que nous avons pu réaliser, à la mesure de cette jeune fille qui disait que si ses parents ne l'avaient pas «sans cesse poussée et encouragée», elle aurait «déjà laissé tomber l'idée d'aller à la fac» ou encore ce jeune homme dont le père est formateur professionnel, pour qui trouver une formation en

alternance aurait été «impossible» sans que le «réseau de collègues» et les connaissances internes des centres de formation ne soient mobilisés.

Ces facteurs sont ainsi autant d'éléments contribuant à déterminer « l'orientation» post-bac, ou en d'autres termes, contribuant à façonner *l'espace des possibles* des jeunes intéressés : une transition «réussie» semble ainsi d'autant plus probable que les soutiens ont été importants, d'autant plus observée auprès de celles et ceux qui poursuivent des études supérieures (86 %); à l'inverse, le manque de soutiens, le manque de préparation au cours de l'année de terminale à la période de transition qui suit l'obtention du bac sont plus fréquemment rapportés par les jeunes enquêtes sans activité (16 %) ou exerçant une activité professionnelle (22 %) à l'issue du lycée et qui s'estimaient peu «armés» pour satisfaire aux exigences de l'enseignement supérieur. De la même manière, le degré de préparation au futur perçu par les jeunes adultes interrogés et leur capacité à se projeter à plus ou moins long terme semblent les distinguer aux extrémités. Ainsi, de manière presqu'évidente, celles et ceux étant inactifs à l'issue du lycée n'estimaient avoir que peu de perspectives d'inscription sociale et professionnelle à plus ou moins long terme, (13 % contre 3 % ou moins) quand pouvoir poursuivre des études et par là envisager d'élever son niveau de diplôme semble davantage ouvrir au moins à un avenir professionnel et une reconnaissance sociale plus probable (75% au moins). Enfin, celles et ceux déclarant exercer une activité professionnelle à l'issue de la terminale, ont plutôt tendance, bien que dans une moindre mesure, à entrevoir un avenir plus certain, ce au moins au regard d'une probable indépendance financière et ce qu'elle peut permettre en terme d'existence plus autonome à certains niveaux (22 % contre 11 %). Néanmoins, il est important de noter que si l'indépendance financière peut être source de plus d'autonomie (en termes de logement, de sorties, etc.), celles et ceux qui occupaient un emploi après la terminale déclaraient majoritairement l'occuper «à défaut» d'avoir pu poursuivre leurs études et n'avoir que peu d'intérêt pour ces postes ne requérant que peu de diplôme. Enfin, exercer une activité professionnelle ne garantit en rien la reconnaissance et l'inscription sociale : un jeune travailleur rencontré expliquait qu'en raison de ses troubles du comportement, il disait se sentir toujours plus mal au travail : brimé, moqué «l'air de rien» par ses collègues de bureau qui le traitaient comme «le débile de service», sa seule envie était de quitter cette entreprise.

3.4.2 LE PASSAGE A L'AGE ADULTE AU PRISME DU HANDICAP

L'étude du devenir des jeunes handicapés permet en outre de s'intéresser à d'autres dimensions ou «étapes» (Sebille, 2009[218] et 2013) qui participent de la construction, pour les jeune adultes, d'un devenir en train de se faire. Les données nous permettent ainsi d'aborder la question de la première décohabitation, étape ayant une valeur symbolique importante dans le processus de passage à l'âge adulte, et de la mise en couple. Il ressort des travaux réalisés sur le sujet que la situation a un peu évolué au cours des dix dernières années et que l'âge à la première décohabitation se situe en moyenne vers 22 ans. De plus, ce phénomène est associé à un processus de transition, parfois qualifié de «marche progressive vers l'indépendance» (Régnier-Loilier, 2011[219]). Au recensement de la population de 2009, l'Insee comptabilisait chez les jeunes de 18-24 ans, 49 % de décohabitants dont 17,4 % de couples. Parmi les jeunes enquêtés en 2009 et ayant en grande majorité entre 18 et 24 ans (96 %), près de 40 % déclaraient ne plus vivre chez leurs parents et 8,4 % disaient être en couple (tableau 3.4.2a). Ainsi, et bien que les données ne soient pas tout à fait comparables, la fréquence de la

[218] SEBILLE Pascal, (2009), « Un passage vers l'âge l'adulte en mutation ? », in RÉGNIER-LOILIER Arnaud (dir.), Portraits de famille, Paris, Ined (coll. Grandes Enquêtes), pp. 315-340.

[219] Gori Roland, (2011), « La traque des Dys », in Sire-Marin Evelyne (dir.), Filmer, ficher, enfermer. Vers une société de surveillance, Paris, Ed. Syllepse (Notes et documents de la fondation Copernic), pp. 13-28.

décohabitation et de la mise en couple des jeunes adultes handicapés apparaît plus faible que la population générale.

TABLEAU 3.4.2A : REPARTITION DE LA POPULATION SELON LA DECOHABITATION ET LA MISE EN COUPLE

	Modalités	Effectifs	%
Décohabitation	non	129	60,3
	oui	85	39,7
Mise en couple	non	196	91,6
	oui	18	8,4

La mise en place de régressions logistiques permet d'affiner les résultats en contrôlant d'éventuels effets de structures. Deux modèles sont présentés ici : le premier évalue la probabilité de décohabiter et le deuxième de se mettre en couple (tableau 3.4.2b).

TABLEAU 3.4.2B : FACTEURS INFLUENÇANT LA PROBABILITE DE DECOHABITER OU D'ETRE EN COUPLE (MODELE LOGIT, ODDS RATIO)

				Décohabitation		Mise en couple	
Variables	**Modalités**	**Effectifs**	**%**	**Pr > Khi²**	**Odds ratio**	**Pr > Khi²**	**Odds ratio**
Age en 2007	19 ans et moins	163	76,2		réf		réf
	20 ans et plus	51	23,8	-	1,28	*	3,89
Sexe	Masculin	126	58,9		réf		
	Féminin	88	41,1	*	0,51	*	0,06
Catégorie sociale du Père	Favorisée	144	67,3		réf		réf
	Sans activité	26	12,1	*	0,3	-	0,67
	Défavorisée	44	20,6	-	0,87	-	1,64
Type de Handicap	Apprentissage	74	34,6		réf		réf
	Polyhandicap	45	21	*	0,39	-	1,72
	Psychique	26	12,1	*	0,16	-	2,91
	Moteur	36	16,8	*	0,34	-	1,09
	Sensoriel	33	15,4	-	0,71	-	1,87
Date d'apparition du handicap	Scolarité (Secondaire)	81	37,9		réf		réf
	Scolarité (Primaire)	81	37,9	-	0,55	-	1,31
	Naissance	52	24,3	-	0,58	-	0,36
Indépendance financière	Non	170	79,4		réf		réf
	Oui	44	20,6	*	2,12	*	2,76
Aide famille/transition	Oui	160	74,8		réf		réf
	Non	54	25,2	-	0,65	*	0,25

Niveau de significativité : * p < 0,05, ** p< 0,01, *** p< 0,001. Source : Enquête OCDE-INSHEA 2011. Le mode a été pris comme modalité de référence.

De manière attendue, en raison de la faiblesse des effectifs, on observe peu de différences significatives. L'âge (très regroupé), la date d'apparition du handicap et l'aide de la famille au

moment de la période de transition n'influencent pas différemment la probabilité de quitter le domicile parental. En revanche, en éliminant les effets de structure, on observe que le sexe, la profession du père, le type de handicap ou encore la situation financière sont significativement corrélés au fait d'avoir son propre logement : ainsi être une femme, avoir un père sans emploi, être financièrement dépendant et présenter une déficience motrice, psychique ou un polyhandicap, sont autant de facteurs qui rendent difficile une existence dans un logement autonome.

Il est toutefois difficile de dire si ces résultats sont liés à un biais de sélection de notre échantillon ou à des comportements spécifiques aux jeunes adultes handicapés, ils demanderaient donc à être encore vérifiés. Toutefois, ces premiers éléments contribuent à renforcer l'idée que celles (et peut-être aussi ceux) dont les parents n'ont pas les moyens financiers d'aider à payer le loyer et qui, au regard de leur déficience, sont notamment plus dépendants que les autres du niveau « d'accessibilité» des logements comme des soutiens (souvent humains) aux gestes de la vie quotidienne se trouvent fortement défavorisés au regard de ce que «devenir adulte» peut signifier. Par ailleurs, l'âge (20 ans et plus), le sexe (être un homme), le degré d'indépendance financière (autonomie relative) et le soutien effectif de la famille à l'issue du lycée semblent être des facteurs favorisant la décohabitation en couple : renvoyant d'une part à la structure sociale et la division homme/femmes dans le rapport domestique (Bourdieu, 1998) ces résultats rappellent, d'autre part, que l'assurance de voir les charges (loyer, nourriture notamment) réglées (grâce à un salaire et/ou au soutien des parents) est une dimension importante favorisant la prise de distance des parents et une vie à deux «tant espérée» par les jeunes adultes de cette tranche d'âges. Après les préoccupations liées à l'avenir professionnel, l'ensemble des jeunes que nous avons rencontrés nous indiquaient souvent en second lieu leurs craintes de ne pouvoir avoir un(e) petit(e) ami(e) ou de ne pouvoir vivre «comme les autres ».

TABLEAU 3.4.2C : RAPPORT AU FUTUR ET ETAPES DU PASSAGE A L'AGE ADULTE

		Etapes du passage à l'âge adulte					
		Décohabitation		**Mise en Couple**		**Emploi**	
Variables/ Rapport au futur	**Modalités**	**Non**	**Oui**	**Non**	**Oui**	**Non**	**Oui**
Avoir le sentiment d'être autonome	oui	55,6	74,4	60,5	88,9	62,5	63,6
	non	44,4	25,6	39,5	11,1	37,5	36,4
	test chi2	*p-value 0,005*		*p-value 0,032*		*p-value ns*	
Se sentir capable de fonder une famille	oui	24,5	34,4	25,1	66,7	25,0	48,5
	non	75,5	65,6	74,9	33,3	75,0	51,5
	test chi2	*p-value ns*		*p-value 0,005*		*p-value 0,010*	

Test d'indépendance entre les lignes et les colonnes (Khi² avec correction de continuité de Yates) avec niveau de signification au seuil alpha = 0,05, ns = non significatif.

Afin d'essayer de voir dans quelle mesure le fait d'expérimenter ces «étapes» constitutives du passage à l'âge adulte permettent aux jeunes enquêtés de «se projeter» dans un avenir à plus ou moins long terme, nous avons croisé la décohabitation, les mises en couple et l'accès à l'emploi avec le sentiment (déclaré) de pouvoir être autonome et en mesure de fonder une famille (tableau 3.4.2c). On observe ainsi que les trois «évènements» ne jouent pas de la même manière sur la structuration du rapport au futur : seul le fait d'être en couple semble influencer et renforcer la projection possible dans un avenir à la fois de manière «autonome» et en famille. L'activité professionnelle semble davantage favoriser les projets de famille (comme si la question de l'autonomie ne se posait plus au regard de sources de revenus

assurées), tandis que le fait de vivre à distance de ses parents apparaît comme profondément marquant et signe d'une autonomie possible, peut-être parce que déjà «en marche».

3.4.3 Pistes de reflexion quant a la dynamique des parcours

La seconde vague de l'enquête longitudinale nous a permis d'éclairer, à la mesure des réponses obtenues, certains aspects d'évolution des parcours de ces jeunes adultes un an après (en 2010-2011, soit trois ans après leur sortie du lycée). Les répondants à la 1ère vague d'enquête ont été invités à répondre à un nouveau questionnaire un an plus tard : néanmoins, si les 135 répondants à la 2ème vague sont représentatifs (sexe, âge, csp des parents, situation en T2) des 293 répondants de la 1ère vague, la faiblesse des effectifs et l'attrition relativement importante conduisent à considérer les résultats présentés ici comme des pistes de réflexion.

Lorsque l'on s'intéresse ainsi au devenir de ces jeunes adultes, un an après la première vague, on observe une évolution certaine des situations, ce au regard de l'origine sociale (facteurs sociodémographiques) comme de la situation familiale et des conditions d'existence. Près de la moitié des jeunes adultes interrogés (46 %) ont en effet vu leur situation changer un an après (Tableau 7) : si 62,5 % des jeunes intéressés qui poursuivaient alors des études supérieures, ne font état que de peu de changement, laissant penser à une forme de continuité de leur parcours (voire de leurs projets), ce n'est en revanche pas le cas de celles et ceux qui exerçaient un emploi ou étaient inactifs lors de la première vague, déclarant dans 80 % des cas, que leur situation a changé un an après : 10 % des jeunes en emploi avaient alors accédé à une formation et 5 % de ceux qui étaient inactifs occupaient une nouvelle activité (tableau 3.4.2d.).

Ces éléments permettent d'émettre plusieurs hypothèses : d'une part, l'accès à l'emploi à faible niveau de diplôme, ne laissant que peu de perceptives en termes d'inscription socioprofessionnelle notamment, pourrait être perçu comme une alternative temporaire «par défaut», sorte de voie de relégation, pour celles et ceux qui n'ont pu accéder à l'enseignement supérieur à l'issue du lycée, et tâchant d'y entrer alors plus tardivement (10 % d'entre eux). De la même manière, on peut supposer que la poursuite d'études – visant à l'obtention d'un diplôme plus élevé favorisant l'entrée sur le marché du travail – n'a de sens que si elle conduit les jeunes adultes à atteindre au moins la Licence, permettant d'expliquer, au moins en partie, que celles et ceux qui y ont accédé à l'issue du lycée y soient encore lors de la seconde vague, et ceux qui n'y étaient pas ont cherché à y accéder : 19 des 27 jeunes adultes interrogés qui ne poursuivaient pas d'études lors de la 1ère vague déclaraient avoir entamé des études lors de la seconde vague. C'est ainsi d'abord l'activité et la position occupée un an après qui semble déterminer le degré de changement de situation, révélant dans le même temps, et au moins en partie, le poids du niveau de diplôme recherché, comme c'est le cas dans la population générale, contribuant d'autant à «faire» continuité ou rupture dans les parcours. Si l'on observe l'ensemble de la population étudiante, la grande majorité des étudiants ayant obtenu une Licence ont d'ailleurs tendance à poursuivre en Master : selon une note d'information de l'enseignement supérieur (Favre et Frydel, 2007[220]), deux tiers des diplômés de Licence générale en 2005 poursuivaient en Master, 12 % en IUFM et près de 3 % entamaient une nouvelle Licence. Les études localisées des observatoires des étudiants plus récentes montrent en outre une tendance à l'augmentation de la proportion des licenciés à poursuivre des études.

[220] Favre Edouard, Frydel Yves, (2007), « Deux titulaires d'une Licence sur trois poursuivent en Master », Note d'information, n°07-30, juin, DEPP – MENSR

TABLEAU 3.4.2D : ÉVOLUTION DE LA SITUATION A T+2 ET T+3

		Evolution de la situation de t+2 à t+3	
Variable	**Modalités**	**Changement**	**Continuité**
Situation à t+2 p-value <0,0001	Etudes sup	37.5%	62.5%
	Hors études	80%	20%
Total France (n = 135)		**46% (n=62)**	**54% (n=73)**

Test d'indépendance entre les lignes et les colonnes (Khi² avec correction de continuité de Yates) avec niveau de signification au seuil alpha = 0,05, ns = non significatif.
Lecture : sur les 135 répondants à la 2ème vague, 73 (54 %) n'ont pas changé de situation («continuité »).

Avec la «mastérisation »[221], on peut raisonnablement estimer à plus de 80 % la proportion de titulaires de Licence qui poursuivront en Master. Toutefois, les récentes études menées par le ministère de l'enseignement supérieur (HandiU, 2012), tendent à montrer qu'au-delà de la Licence, les jeunes étudiants handicapés seraient largement sous-représentés, posant alors la question, relativement au niveau de diplôme recherché, des conditions dans lesquelles ces jeunes adultes suivent leurs études comme du degré d'ouverture des établissement d'enseignement supérieur à la problématique du handicap (Rick, Ebersold, 2011).

Les jeunes adultes répondants à la 2ème vague (tableau 3.4.2e) font ainsi état d'une évolution marquée de leur situation en seulement un an (entre la 1ère vague d'enquête à t+2 et la deuxième à t+3) et cela semble être plus particulièrement le cas pour celles et ceux qui exercent une activité professionnelle : 14 des 18 jeunes initialement en emploi déclarent en effet avoir quitté le marché du travail lors de la seconde vague alors 27 des 30 déclarant être en poste lors la seconde vague ne l'étaient pas l'année d'avant. Ce qui *fait* alors rupture semble se situer dans l'accès à l'enseignement supérieur : alors que les trajectoires observées mettent en lumière un passage majoritaire de l'enseignement supérieur vers l'emploi (50 %), l'inverse n'apparaît pas de manière aussi fréquente.

TABLEAU 3.4.2E : DESCRIPTIONS DES TRAJECTOIRES DE T+2 A T+3

Situation lors de la vague 1 (2009-2010)	**Situation de lors de la vague 2 (2010-2011)**
En Emploi (13%)	Poursuite d'études supérieures : 10% En emploi : 2% Sans activité : 1%
Poursuite d'études supérieures (80%)	Poursuite d'études supérieures : 50% En emploi : 19% Sans activité : 11%
Sans activité (7%)	Poursuite d'études supérieures : 4% En emploi : 1% Sans activité : 2%
n= 135 – Lecture sur les 135 répondants à la 2ème vague, 50% étaient toujours en études à la vague 2	

En effet, peu de jeunes interrogés déclarent avoir quitté le marché du travail au profit d'une reprise d'études «rapide» (au minimum moins d'un an après, au maximum trois ans après), posant la – voire (re)mettant en – question la valeur accordée au niveau de diplôme, ou peut-être volontiers, celle des conditions qui sont faites aux jeunes adultes à BEP *dans et par*

[221] Réforme de l'enseignement supérieur qui a conduit à trois niveaux diplômant – Licence (1er cycle, bac+2), Master (2eme cycle, bac+5) et Doctorat (3ème cycle, bac+8 et plus). Sur l'origine et les conséquences de cette réforme, nous invitons à consulter Abélard, *Universitas calamitatum : Le livre noir des réformes universitaires*, Ed. du croquant (Savoir/agir), Paris, 2003.

l'enseignement supérieur. Dans le même temps, cela invite à s'interroger sur le type de postes (et des contrats) obtenus à niveau bac : il est probable que, peu qualifiés, les jeunes adultes interrogés n'obtiennent que des contrats précaires et/ou que ces emplois «par défaut» ne présentant que peu d'intérêt au regard des projets qu'ils ambitionnaient, ne soient occupés que sur des courtes durées.

3.4.3.1 UNE EVOLUTION PLUS MARQUANTE POUR LES JEUNES EXERÇANT UNE ACTIVITE PROFESSIONNELLE

Dans le prolongement des réflexions permises par ces données, et au moyen d'une analyse multivariée, certaines dimensions de ces évolutions à un an ont pu être mises en valeur. Si la qualité des données recueillies ne permet pas de relier significativement les ruptures observées dans les cheminements à la qualité des soutiens et à la performance du système éducatif, l'ACM ici présentée[222] n'empêche toutefois pas de cerner dans une certaine mesure, le rôle affiliateur de l'emploi, de la décohabitation (et donc de la distance aux parents), l'impact important des propriétés scolaires et le rôle joué par les familles. D'autre part, elle met en lumière l'effet invalidant que peut avoir l'état de santé sur l'espace des possibles des jeunes interrogés.

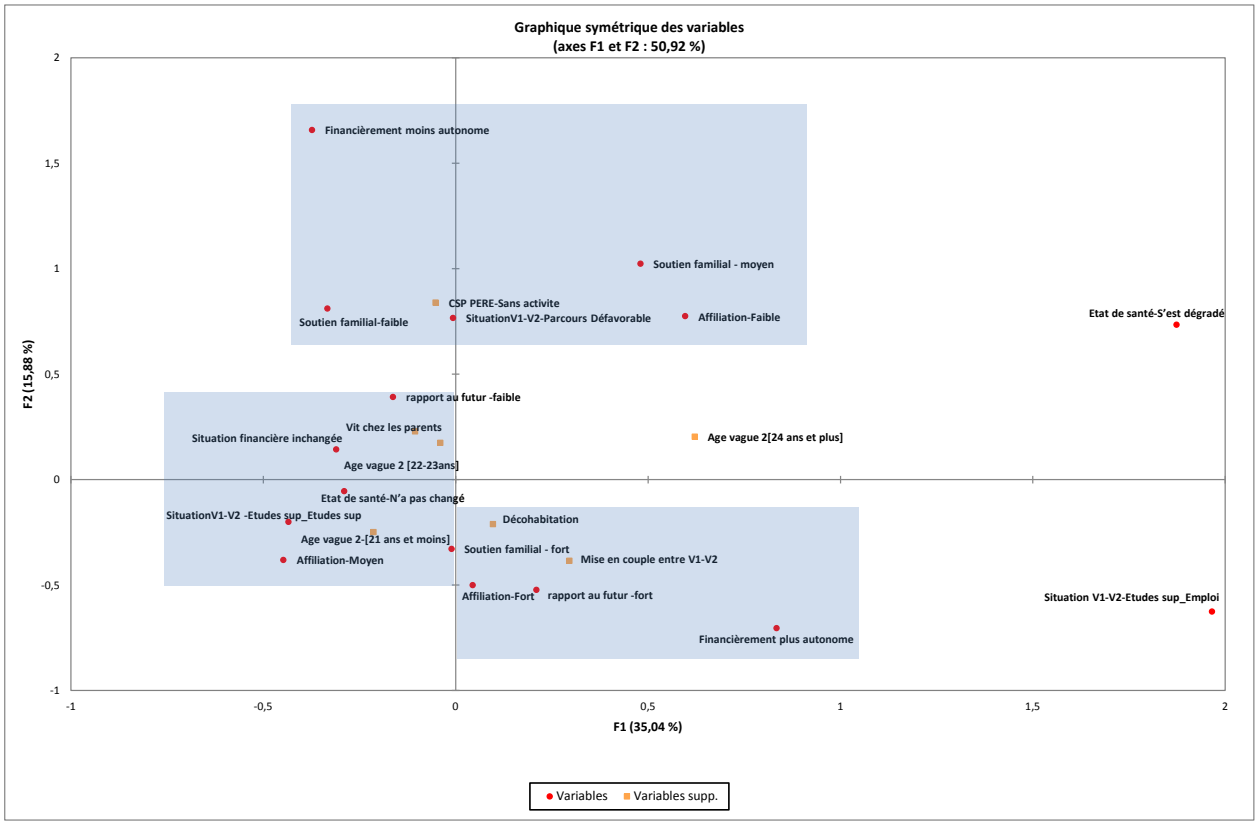
L'analyse factorielle (Figure 3.4.3.1a) distingue ainsi sur le 1er facteur (35,0 %) les jeunes adultes dont la situation reste inchangée de ceux qui jugent qu'elle a évolué entre la première et la seconde vague. A l'extrémité gauche figurent les enquêtés qui sont proportionnellement plus nombreux à continuer les études entamées et à juger que leur situation financière est, au mieux, inchangée, voire plus délicate, leurs revenus n'ayant pas augmenté depuis la 1ère vague, et que leur état de santé est stable. Disposant d'un capital scolaire fort, ils sont jeunes (ne présentent pas de retard scolaire), sont plutôt d'origine sociale moyenne ou défavorisée et déclarent davantage que la moyenne ne pas avoir bénéficié d'un soutien important de la part de leur famille et/ou amis.

Figurent à l'inverse, à l'extrémité droite de l'axe, les jeunes adultes estimant que leur situation a évolué ou ne s'est pas améliorée. Ces enquêtés sont proportionnellement plus âgés que la moyenne et ont des propriétés scolaires plutôt faibles, laissant entendre un probable retard scolaire. Ayant principalement accédé à l'emploi depuis la 1ère vague, ils estiment plus fréquemment avoir connu une évolution financière et une augmentation de leurs revenus propres (salaires). Les enquêtés exerçant un emploi jugent à ce titre, pour les deux tiers d'entre eux, que la formation suivie a été déterminante dans l'obtention de l'emploi et qu'elle les y a préparés, même si l'accès à l'emploi est souvent (dans près de la moitié des cas) toutefois jugé difficile et pas toujours en lien avec ce qu'ils ou elles avaient projeté. Tel est notamment le cas de cette jeune femme regrettant les «changements d'avis soudains» de la part d'employeurs apprenant sa surdité (qu'elle n'indique pas sur les CV) ou encore de cet autre enquêté jugeant que l'emploi exercé au moment de l'entretien «valait toujours mieux que rien» (Rick, 2011). Ces enquêtés se jugent plus autonomes financièrement, indiquant un salaire mensuel net moyen de 1172 euros, et se disant satisfaits de leur rémunération dans un quart des cas. Plus des deux tiers d'entre eux considèrent que leur problème de santé n'interfère pas dans leur capacité de travail, même si certains reconnaissent que leur état de santé s'est dégradé. Lorsque c'est le cas, ils disent surtout ne pas pouvoir travailler aussi

[222] Cette analyse met en relation la situation des jeunes adultes inscrits en terminale en 2006-2007 ayant répondu à la 1ère vague de recueil des données avec celle de la seconde vague ainsi que les caractéristiques sociodémographiques suivantes : âge, évolution familiale, logement, impact de la famille et caractéristiques socioprofessionnelles des parents.

longtemps qu'ils le souhaiteraient ou être aussi réactifs que leurs collègues. S'ils estiment ne pas nécessiter de soutiens ou de conseils de la part de services d'accompagnement dans plus des deux tiers des cas, ils sont pour près de la moitié d'entre eux fortement soutenus par leur famille et leurs amis. L'impact positif de pratiques compensatoires de leur famille est d'ailleurs plus fréquent pour ces jeunes.

FIGURE 3.4.3.1A : ÉVOLUTION DE LA SITUATION DES ENQUETES ENTRE LA 1ERE VAGUE ET LA 2EME VAGUE[223].



Source Enquête OCDE/INSHEA – Champ : Jeunes adultes handicapés français inscrits en terminale en 2006-2007 (n=135). Construction de l'ACM : coordonnées principales sur l'axe 1 et 2. Dans un souci de lisibilité seules les variables contributives et/ou corrélées et dont le cos2 est pertinent sont représentées. Lecture : le 1er axe (35,0 %) distingue les jeunes adultes dont la situation reste inchangée de ceux qui jugent qu'elle a évolué entre la première et la seconde vague.

34.3.2 DECOHABITATION ET MISE EN COUPLE, FACTEUR PRIMORDIAL DE L'INTEGRATION/AFFILIATION

Le second axe de l'analyse factorielle (contribution 15,9 %) relie quant à lui l'évolution des situations au niveau d'affiliation perçu par les intéressés au regard de leur situation familiale et de leurs conditions d'existence. A l'extrémité supérieure du second axe figurent ainsi les enquêtés qui jugent leur niveau d'inscription sociale moins élevé que lors de la 1ère vague. Ce sont celles et ceux qui se retrouvent sans activité lors de la deuxième vague et principalement, parmi eux, celles et ceux qui poursuivaient des études supérieures lors de la 1ère vague. Ils ont plus fréquemment des propriétés scolaires faibles, estiment que leur état de santé s'est

223

dégradé, ne sont pas financièrement autonome, déclarent n'avoir été que peu soutenus par leur famille et ne se sentent que peu ou mal intégrés et reconnus.

A l'extrémité inférieure de l'axe figurent les enquêtés qui se trouvent dans la situation inverse. Ils jugent en effet leur niveau d'inscription sociale plus élevé que par le passé, ce de manière plus marquante pour les jeunes adultes handicapés ayant quitté le domicile des parents et vivant en couple. Ainsi, pour les jeunes adultes handicapés, comme pour l'ensemble de la population (Galland, 2009), la mise en couple semble jouer un rôle important dans le processus d'affiliation. Par ailleurs plus fréquemment d'origine sociale favorisée, ces jeunes ont plus souvent un capital scolaire fort et ont profité des pratiques compensatoires développées par leur famille, cet appui familial étant repéré comme déterminant. Ainsi, pour les enquêtés comme pour la population générale, «la modification des contextes sociaux et familiaux va permettre à certains jeunes de mobiliser leurs réseaux familiaux et de faire appel à une entraide nécessaire au franchissement de certains seuils, comme la décohabitation du ménage parental» (Sebille, 2013).

L'analyse factorielle, corrélant ici l'activité exercée des enquêtés en 2010-2011 à celle occupée un an plus tôt ainsi qu'à leurs caractéristiques sociodémographiques, souligne le rôle de l'accès à l'emploi comme condition d'indépendance financière. Elle relève également l'importance des stratégies considérant la continuité et la cohérence des cheminements ainsi que les formes d'affiliation qu'engendre l'activité exercée. Notons que si l'accès à l'emploi contribue à augmenter les revenus, il peut néanmoins participer dans le même temps au processus de production du handicap et être source de marginalisation, voire d'exclusion, lorsque le poste de travail n'est pas aménagé ou lorsque les conditions de travail n'offrent pas les formes de reconnaissance sociale, à l'instar de cette jeune femme sourde rencontrée qui, bien qu'occupant un poste à responsabilité (bac+7), ne rêve que de quitter la multinationale qui l'emploie. Après un parcours qu'elle définit comme «très difficile mais très riche», et malgré tout l'intérêt qu'elle porte à son secteur professionnel, elle recherche aujourd'hui un poste dans une entreprise «plus humaine, qui corresponde plus à [son] identité» et où elle n'aurait plus l'impression «d'être une plante verte avec les entendants». L'analyse factorielle rappelle en cela que les établissements d'enseignement (secondaire comme supérieur) n'accordent pas toujours la même importance au devenir professionnel des jeunes handicapés qu'à celui des autres élèves et étudiants. Elle rappelle en outre que l'accès à l'emploi ou l'accès aux stages fait rarement partie des stratégies d'admission et d'accompagnement des services d'accueil et d'accompagnement des étudiants handicapés et que l'emploi des handicapés ne fait d'ailleurs que très rarement partie intégrante de la politique des services d'aide à l'insertion professionnelle, cette question étant déléguée aux services d'aide et d'accompagnement des étudiants handicapés (Ebersold, 2011).

Elle souligne enfin le rôle important joué par la mise en union et la décohabitation du ménage parental dans le processus d'affiliation. Notamment déterminé par l'origine sociale, le volume et la structure de capital, elle reste fortement associée (et de l'ordre du possible) grâce aux soutiens de la famille et d'amis que les jeunes intéressés sont disposés à solliciter. La capacité à franchir ces seuils, voire ces rites importants que sont la fin des études, le premier emploi, la décohabitation du ménage parental et la première mise en union vont favoriser de manière différentielle l'intégration des jeunes handicapés, en ce sens qu'ils vont «orienter» et façonner un ordre des avenirs possibles.

Au final, le devenir des jeunes adultes handicapés à l'issue du secondaire apparaît donc fortement conditionné, comme pour l'ensemble de la population, par leur origine sociale, leur

proximité aux normes scolaires et le rapport qu'entretiennent ces espaces ordinaires que sont notamment l'Ecole et le marché de l'emploi à la différence. En cela, l'analyse rappelle que le retard scolaire – produit en même temps qu'il est producteur d'inégalités sociales et scolaires – opère un effet plus large sur les possibilités d'affiliation et de participation sociale des jeunes adultes handicapés. Aussi, les soutiens et les aménagements, loin de pouvoir être résumés à leurs dimensions techniques, ont une composante symbolique qui conditionne non seulement les possibilités de réussite, mais aussi les possibilités d'accès à l'emploi. Ce dernier semble d'ailleurs bien souvent résulter des difficultés d'accès à l'enseignement supérieur (mais aussi au second cycle de l'enseignement secondaire) et relever d'un choix parfois contraint qui n'est pas toujours synonyme d'indépendance financière ou d'autonomie sociale. Aussi, les difficultés du système éducatif à être «accessible» à celles et ceux dont le besoin éducatif trouve sa source dans la distance aux normes scolaires, que cela soit du point de vue des apprentissages ou d'un point de vue comportemental, est importante à prendre en considération.

La qualité des parcours universitaires et professionnels dépend par ailleurs bien souvent des stratégies compensatoires développées par les étudiants, leurs familles, mais aussi les professionnels travaillant dans les universités, pour réunir plus ou moins formellement les conditions nécessaires à l'accès à l'environnement éducatif, déterminant dans la construction d'un *devenir toujours en train de se faire*. Ces stratégies compensatoires sont liées aux conceptions entourant les stratégies d'accompagnement développées par les établissements (Rick, Ebersold, 2011). Dans les faits, ce sont avant tout les stratégies compensatoires des familles qui sont mobilisées.

Parmi les problèmes que posent cette enquête, les plus centraux sont ceux qu'imposent les catégories et les limites des espaces des (im)possibles construits par et dans l'école, de la connaissance de trajectoires scolaires et professionnelles de ces jeunes, et plus particulièrement des stratégies compensatoires mises en œuvre par les familles et les jeunes adultes eux-mêmes, conditionnant toujours plus leur à-venir. Dans un espace supposé de la «réussite», cette recherche, qui demande à être prolongée, aura toutefois permis d'éclairer davantage certaines des conditions d'entrée possible (parce que socialement établies, politiquement légitimées et institutionnellement codifiées et catégorisées et par conséquent inégales) dans un monde ordinaire où la norme continue à faire la différence.

3.5 Le declassement

Les travaux présentés dans ce chapitre traitent de nos approches originales sur la problématique du déclassement des sortants de l'enseignement supérieur. Le premier sous chapitre interroge les trajectoires des diplômés de l'enseignement supérieur qui bénéficient de l'aide sociale. Trajectoires particulières d'entrée dans la vie professionnelle entre «déclassement statutaire» et pauvreté intégrée. Le deuxième sous chapitre aborde les mesures statistiques usuelles du déclassement présentées dans la première partie par le prisme des territoires.

3.5.1 Le declassement des diplomes de l'enseignement superieur qui passent par l'aide sociale

Les travaux présentés dans ce sous-chapitre sont pour une grande partie issus de recherches menées avec Nicolas Sembel[224]. La cinquième sous-partie présente les résultats d'une exploitation complémentaire de l'enquête génération 2001 du Cereq visant à apporter des éléments de réponse aux discussions suscitées par ces travaux à l'Ined[225]. C'est donc d'une approche originale ou différente de la mesure traditionnelle du déclassement que cette partie traite.

3.5.1.1 Un contexte particulier

Actuellement, l'orientation que les étudiants prennent à la fin de leur Master 1 à bac + 4 ou Master 2 à bac + 5 peut s'inscrire dans des logiques classiques de poursuite d'études ou de recherche d'emploi, ou relever au contraire d'un déclassement statutaire spectaculaire avec l'entrée au Revenu Minimum d'Insertion (RMI), devenu Revenu de Solidarité Active (RSA). Bien que statistiquement très minoritaire, cette «orientation» concerne néanmoins un nombre non négligeable d'étudiants, pouvant être diplômés jusqu'à bac + 5. Elle possède en outre une valeur qualitative très forte, de par le fonctionnement du système scolaire et social qu'elle révèle et dont elle remet en question certains postulats, notamment en termes d'impératifs politiques de mobilité sociale ascendante. Et ceci, quand bien même un diplôme du supérieur reste la première protection contre le chômage et, a fortiori, contre la nécessité de recours aux minimas sociaux.

La mesure de ce phénomène, et la discussion théorique de ses caractéristiques et conséquences sont les objectifs de cet article. Sans reprendre tout ce qui a été écrit sur les problèmes de l'insertion des diplômés, notre propos s'inscrit dans le prolongement d'un ensemble de travaux sur le déclassement des diplômés, qui montrent l'existence de pistes dont nous reprenons certains résultats et nous nous démarquons aussi, puisque les données produites jusqu'à présent ne mettent pas en lien direct l'enseignement supérieur et l'aide sociale au-delà du phénomène du chômage, non négligeable, des bacs + 3 et + 4. En n'allant pas plus «haut» que les bacs + 4 et pas plus «bas» que le chômage, les données existantes sont plus limitées, dans l'amplitude du déclassement que nos trajectoires de bacs + 5 (catégorie peu touchée par le chômage) s'inscrivant directement au RMI (qui constitue un déclassement plus fort que l'inscription au chômage et n'est jamais pris en compte dans les enquêtes).

D'un certain point de vue, l'existence d'un important déclassement n'est pas complètement surprenant (Forgeot & Gautié, 1997[226]). Un déclassement salarial «immédiat et durable»

---

[224] Cordazzo P, Sembel N, 2012, « Du Master à l'aide sociale : déclassement immédiat, « piège statutaire », nouvelles trajectoires de précarisation», *L'orientation scolaire et professionnelle [En ligne], 41/1 | 2012*.
Cordazzo P, Sembel N, 2009, « Un déclassement statutaire a priori spectaculaire : les carrières de diplômés à Bac + 4 et + 5 bénéficiaires du Revenu Minimum d'Insertion (R.M.I.) », Colloque international du RESUP : Les inégalités dans l'enseignement supérieur et la recherche, Lausanne 18-20 juin.

[225] Cordazzo P, 2013, « Diplômés de l'enseignement supérieur à l'aide sociale : entre « déclassement statutaire » et trajectoires de précarisation », Les *Lundi de l'INED*, 14 janvier. A cette occasion, l'auteur tient à remercier Delphine Rémillon (Ined) et Eva Lelievre (Ined) qui ont permis de suggérer ces exploitations complémentaires.

[226] Forgeot, G., & Gautié, J. (1997). Insertion professionnelle des jeunes et processus de déclassement, Économie et statistique, 304-305, pp. 53-74

existe, il touche 14 % des diplômés qui ont le bac et plus (Nauze-Fichet & Tomasini, 2005[227]). Après 3 ans, selon les données du Centre d'étude et de recherche sur les qualifications (Cereq) / «Génération 2004», le chômage touche plus les diplômés des anciens Deug et Licence (19 % d'entre eux) que des BEP/ CAP (14 %) et des bacs professionnels (13 %). La crise de 2008 n'a pas amélioré la situation des jeunes diplômés, «durement frappés» et «principales victimes» (Cochard, Cornilleau, & Heyer, 2010[228]) : les difficultés d'insertion «laisseront probablement des traces durables sur la trajectoire des jeunes diplômés» (Cochard et al., 2010) et sur leurs carrières ultérieures (Darroyon & Nouveau, 2010[229]), en particulier, les contrats temporaires qui sont des «voies de garage» plus que des «tremplins» (Blasco & Givord, 2010[230]).

Cependant, le déclassement objectif doit être complété et affiné par la mesure d'un déclassement subjectif, d'un «sentiment de déclassement», qui touche 39 % des déclassés; il y a donc 61 % de déclassés qui sont malgré tout plus ou moins satisfaits de leur situation (ce que nous appelons «ressenti favorable »), (Nauze-Fichet & Tomasini, 2005). Il faut aussi prendre en compte les parcours antérieurs de formation (educationnal paths), et pas seulement le diplôme final (Béduwé, Fourcade, & Giret, 2009[231]; Dauty & Lemistre, 2010[232]). Plus généralement, l'individualisation des formations et des compétences pose la question de la «qualité», qui peut être très variable pour un même niveau, des diplômes délivrés (Felouzis, 2008[233]).

Faute d'enquêtes portant directement sur le passage de l'enseignement supérieur à l'aide sociale aussitôt les études terminées, nous avons dû construire nos données par traitement secondaire ou par induction. Notre matériau est issu d'une analyse secondaire de données de l'enquête nationale du Centre d'étude et de recherche sur les qualifications (Cereq) / «Génération 2001»; et d'une enquête globale sur l'entrée au RMI en Gironde, que nous avons resserré sur la population des bacs + 4 et + 5 de 25 à 29 ans. Nos données proviennent donc de deux domaines, l'enseignement supérieur et le travail social, rarement mis en relation, alors qu'ils le sont structurellement, ce qui a pour effet de biaiser les analyses. Ainsi, du côté de l'enseignement supérieur, sont mises en avant des réussites scolaires et des insertions professionnelles exceptionnelles d'étudiants d'origine sociale populaire, produits de politiques de formation et d'orientation exemplaires. Du côté du travail social, sont étudiées les trajectoires scolaires vers la relégation sociale d'élèves issus d'une position sociale déjà défavorisée et étant au plus loin des ambitions et des résultats scolaires de ceux qui parviennent «normalement» à obtenir un diplôme à bac + 5. Les recherches en éducation ont leur part de responsabilité dans ce cloisonnement séparant le scolaire du social (Poupeau,

---

[227] Nauze-Fichet, E., & Tomasini, M. (2002). Diplôme et insertion sur le marché du travail : approches socio-professionnelle et salariale du déclassement, Économie et statistique, 354, pp. 21-43.

[228] Cochard, M., Cornilleau, G., & Heyer, E. (2010). Les marchés du travail dans la crise, Économie et statistique, 438-440, pp. 181-204.

[229] Darroyon, J., & Nouveau, C. (2010). Diversité des réactions des marchés du travail face à la crise, Économie et statistique,
438-440, pp. 205-210.

[230] Blasco, S., & Givord, P. (2010). Les trajectoires professionnelles en début de vie active : quel impact des contrats tempo- raires ?, Économie et statistique, 431-432, pp. 73-93.

[231] Béduwé, C., Fourcade, B., & Giret, J.-F. (2009). De l'influence du parcours de formation sur l'insertion : le cas des diplô- més scientifiques, Formation-emploi, 106, pp. 5-23.

[232] Dauty, F., & Lemistre, P. (2010). Diversité des parcours éducatifs : quel impact sur le chômage et les salaires ?, Formation- emploi, 111, pp. 5-18.

[233] Felouzis, G. (2008). Des mondes incertains : les universités, les diplômés et l'emploi, Formation-emploi, 101, pp. 135-147.

2003), qui fonctionne grâce à des définitions substantialistes de la réussite scolaire comme un phénomène homogène et positif, et au contraire de l'échec scolaire comme «problème social».

Ce contexte méthodologique, théorique, social et scolaire ne facilite pas la tâche de description de ce qui est perçu comme une chute sociale a priori inattendue d'étudiants ayant pourtant connu le succès scolaire (même si celui-ci peut être apprécié de façon relative) dans l'enseignement supérieur. L'irruption de la question sociale dans l'enseignement supérieur n'est pas nouvelle : les profondes inégalités sociales dans le domaine des stages et des «petits boulots», le travail gratuit, la pauvreté étudiante déjà évoquée, la prostitution estudiantine, les inscriptions fictives et le recours à l'aide sociale sont connues à défaut d'être suffisamment reconnues, et pèsent de plus en plus sur les trajectoires des étudiants, population qui n'échappe pas plus que d'autres au creusement des inégalités. Il n'est donc pas illogique, finalement, que le moment-clé du passage entre enseignement supérieur et insertion professionnelle soit caractéristique de l'extension du domaine de la pauvreté estudiantine. Mais la forme prise par cette extension – l'inscription au RMI de diplômés de haut niveau – éclaire sous un jour nouveau les conditions sociales de production de ce que l'on appelle trop commodément l'exclusion (Verdès-Leroux, 1978[234]; Castel, 2009[235]), et, conséquemment, les réponses politiques que l'on peut y apporter. La question se pose de savoir si le terme d'exclus à propos de détenteurs de bacs + 4 et + 5 entrant directement au RMI après l'obtention de leur diplôme reste pertinent. L'exclusion comme la pauvreté doivent être, plus que jamais, contextualisées, définies relationnellement (Paugam, 2005[236]), et non en soi. Le dispositif du RMI a été pris, depuis le début, dans des contextes sociaux auxquels ses stricts aspects juridiques originels ne le prédestinaient pas (Laborde, 1990[237]). L'étude des relations entre système éducatif et inégalités sociales gagne à intégrer les notions relationnelles de déclassement (Bourdieu-1978[238], Peugny-2009[239]), de misère de position (Bourdieu, 1993[240]), de logiques de stigmatisation (Goffman, 1975[241]), qui toutes contribuent à expliquer les carrières de déclassés et le «piège statutaire» dans lequel tombent certains diplômés du supérieur inscrits au RMI. Cette carrière et ce piège sont le produit de la rencontre entre des logiques individuelles et des logiques structurelles particulières. Seule la combinaison des deux registres d'analyse permet de cerner complètement, selon nous, le phénomène que nous étudions. En effet, l'oubli de la structure désocialise et conduit à réduire le rapport au RMI à une théorie des jeux, des calculs et des «bonnes» raisons qui ne décrivent qu'une partie des phénomènes étudiés. Ces descriptions sont ensuite intégrées dans des paradigmes économistes, psychologisants, moralisateurs ou idéologiques qui ne sauraient constituer une théorie sociologique. A contrario, l'oubli de l'individu réifie la pauvreté : les pauvres seraient indifféremment assujettis, la pauvreté serait un état sans processus ni différenciations. Cette remarque de sociologie générale appliquée à notre objet particulier n'est pas que théorique : elle conditionne la façon de poser le problème et de construire l'objet qui nous intéresse dans ce texte.

---

[234] Verdès-Leroux, J. (1978). Les exclus, Actes de la Recherche en Sciences Sociales, 19, pp. 61-65.
[235] Castel, R. (2009). La montée des incertitudes. Paris : Le Seuil
[236] Paugam, S. (2005). Les formes élémentaires de la pauvreté. Paris : Presses Universitaires de France.
[237] Laborde, J.-P. (1990). RMI et Liberté, éléments pour une première approche, Droit Social, 1, pp. 33-36.
[238] Bourdieu, P. (1978). « Classement, déclassement, reclassement », Actes de la Recherche en Sciences Sociales, 24, pp. 2-22.
[239] Peugny, C. (2009). Le déclassement. Paris : Grasset.
[240] Bourdieu, P., dir. (1993). La misère du monde. Paris : Le Seuil.
[241] Goffman, E. (1975). Stigmate. Les usages sociaux du handicap. Paris : Minuit.

De fait, plusieurs questions se posent : avec le déclassement statutaire, qui constitue notre objet d'étude, sommes-nous en présence d'un «effet pervers» de politiques éducatives et de solidarité qui seraient inefficaces ? D'une régulation structurelle brutale de la «massification» de l'enseignement supérieur ? Quelles sont les caractéristiques individuelles, subjectives, du déclassement objectif de ces diplômés ? Enfin, quelles réponses apporter en termes de politiques d'orientation : accompagner ces trajectoires de déclassés comme étape, malgré tout, d'un projet plus subi que choisi ? Ou lutter résolument contre des trajectoires trop paradoxales pour relever d'une quelconque rationalité, notamment en termes d'orientation ?

À partir de données de cadrage de dimension nationale, tirées de l'enquête «Génération 2001», et de dimension locale, avec l'échantillon girondin (N = 2 742) de diplômés en Licence et en Master entrés directement après leurs études au RMI en 2004, 2005 et 2006, et de leur «fiches parcours», résumant les informations individuelles, contextuelles et vœux professionnels renseignés par les travailleurs sociaux, nous décrirons, dans les limites des données disponibles, les étapes, modalités et mécanismes individuels et institutionnels de cette «chute» sociale de diplômés s'inscrivant au RMI, de leur retard scolaire à leur déclassement statutaire, puis de leur déclassement statutaire à leur projet professionnel, pour enfin discuter nos résultats en termes de «misère de position» (Bourdieu, 1993) et de carrière de déclassé, et conclure sur le développement de la pauvreté intégrée (Paugam, 2005) dans un système démocratique

3.5.1.2 DU RETARD SCOLAIRE AU DECLASSEMENT STATUTAIRE

Les conséquences d'un «retard» scolaire antérieur

Une des principales conditions d'entrée au RMI, en plus d'un revenu situé en dessous d'un certain seuil, est d'avoir 25 ans ou plus, sauf si on a des enfants. Le public pris en compte dans notre recherche a obtenu un diplôme de niveau bac + 4 ou + 5. Le parcours scolaire «idéal» d'un point de vue institutionnel, mais souvent différent en réalité, pour un bac + 5, est de 23 ans à l'obtention du diplôme, et de 22 ans pour un bac + 4. Dans le cas de la *transition directe* entre les diplômés de l'enseignement supérieur et les bénéficiaires du RMI de 25 à 29 ans, les entrants à bac + 5 ont au minimum 2 ans de «retard» dans leur parcours scolaire (25 - 23 = 2) et ceux à bac + 4 au maximum 7 ans (29 - 22 = 7), l'écart grandissant dès que l'on descend de niveau d'études et/ou que l'âge à l'entrée au RMI augmente.

Nous sommes donc, dans le cas des 1 279 entrants directs de notre échantillon girondin, en présence d'individus qui ont connu un ralentissement scolaire variable aisément mesurable. Celui-ci s'apparente, de par sa dimension objective par rapport à la «norme» scolaire et des effets de celle-ci sur les étudiants qui s'en éloignent, moins à du décrochage et plus à un «retard», synonyme d'une sorte de pré-déclassement, au sens à la fois scolaire et social du terme, avec deux années plus au moins, redoublements et/ou réorientations, par rapport au statut d'élève «idéal». Toutefois les parcours «lents» peuvent aussi être le fait d'une diversification des certifications, voulue par des étudiants qui souhaitent par exemple renforcer leur cursus en doublonnant, plus ou moins volontairement, un Master. Nous ne disposons pas de données suffisantes pour mesurer le poids et les effets du parcours scolaire antérieur pour l'ensemble des entrants. Cela fera l'objet d'une étude particulière auprès d'un autre sous-groupe, sur la base de nouveaux calculs, et également d'entretiens, particulièrement appropriés pour étudier les récits d'insertion (Demazière & Dubar, 1997[242]),

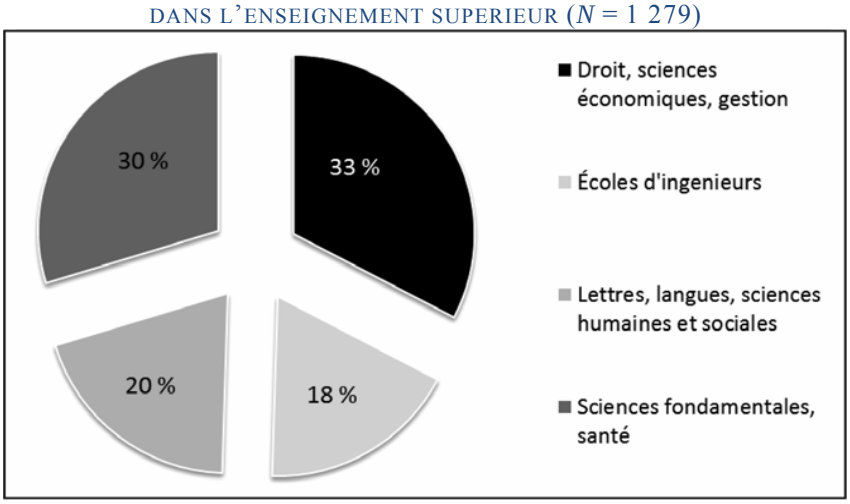
[242] Demazière, D., & Dubar, C. (1997). Analyser les entretiens biographiques. L'exemple des récits d'insertion. Paris : Na- than.

et notamment les raisons précises de l'entrée au RMI, ainsi que de sa sortie (Dubet & Vérétout, 2001[243]).

Des entrants à l'origine scolaire parfois surprenante

Nous avons déjà présenté dans la partie précédente les caractéristiques communes de la population étudiée qui ont conduit à la constitution de ce sous-groupe le plus homogène possible, de diplômés de l'enseignement supérieur âgés de 25-29 ans, n'ayant jamais travaillé ou pour des emplois saisonniers, avec un diplôme bac + 4 ou + 5 et dont c'était la première entrée au RMI. Il s'agissait de caractériser les entrants directs au RMI.

FIGURE 3.5.1.2B. REPARTITION DES ENTRANTS AU RMI EN GIRONDE SELON LE SECTEUR D'ORIGINE DANS L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR (*N* = 1 279)



Source : Enquête Génération 2001.

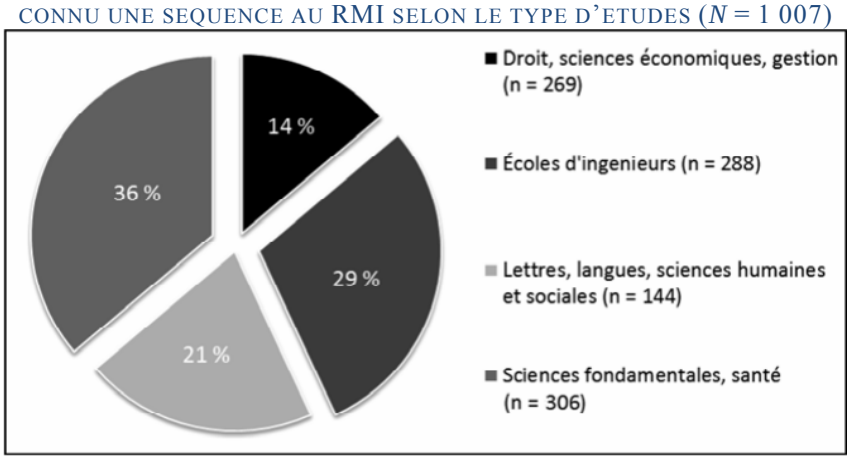
La répartition des entrants selon la filière d'origine dans l'enseignement supérieur est inattendue (figure 3.5.1.2a), mais rejoint la tendance déjà remarquée avec les données du Cereq (figure 3.5.1.2b), qu'un autre mode de calcul rapproche encore plus de nos données locales (figure 3.5.1.2c). Nous constatons qu'il n'y a pas d'effet-filière au strict sens où aucune filière n'est épargnée par le déclassement statutaire, et où toutes les filières de l'enseignement supérieur formant des étudiants de niveau bac + 4 ou + 5, même hors université, sont représentées. Si toutes sont représentées, même inégalement, cela signifie qu'aucune ne protège totalement du déclassement. Cette absence d'effet filière positif, en quelque sorte, de filet de sécurité, dans le cadre de la thématique du déclassement statutaire, permet de mettre au jour la possibilité de trajectoires «négatives» inattendues au sein des filières «prestigieuses». Notre échantillon est composé (figure 3.5.1.2b) de 33 % de bénéficiaires issus des filières *Droit, Sciences économiques, Gestion*, pourtant dotées de Masters assez compétitifs. Surtout, 18 % des entrants au RMI en Gironde de notre échantillon sont issus d'Écoles d'ingénieurs, ce qui est *a priori* surprenant, en décalage avec l'idée bien ancrée de diplômés préservés d'un tel déclassement, voire de tout déclassement. *A contrario*, les filières de *Lettres, Langues, Sciences humaines et sociales*, souvent décrites comme étant en plus ou moins grand déphasage avec le monde professionnel, sont parmi les moins représentées quantitativement, se situant au même niveau que les Écoles d'ingénieurs, alors

[243] Dubet, F., & Vérétout, A. (2001). Une réduction de la rationalité de l'acteur. Pourquoi sortir du RMI ?, Revue Française de
Sociologie, 3, pp. 407-436.

qu'elles devraient, selon les hypothèses habituelles sur l'enseignement supérieur, la professionnalisation, le lien formation-emploi et le rapport au chômage et à la précarité, constituer les proportions les plus élevées de ces bénéficiaires du RMI surdiplômés. Il n'en est rien.

Les données issues de l'enquête Cereq / «Génération 2001», que nous avons recalculées, sont proches de nos données girondines (figure 3). En effet, la part des diplômés issus des filières Grandes Écoles et Écoles d'ingénieurs ayant connu une séquence au RMI, même s'ils ne sont peut-être plus dans le dispositif, représente 29 % de l'ensemble des personnes ayant un niveau d'études à bac + 5. Les *Lettres et Sciences humaines* sont également, comme dans l'échantillon girondin, parmi les moins représentées. Les filières *Sciences fondamentales et Santé* constituent la plus grande proportion. Des différences observées en pourcentages sont également liées au fait que la population étudiée concerne les seuls bac + 5 pour l'enquête du Cereq et les bac + 4 et + 5 pour les données du travail social.

FIGURE 3.5.1.2C REPARTITION DES SORTANTS DU SYSTEME SCOLAIRE EN 2001 (BAC + 5) AYANT CONNU UNE SEQUENCE AU RMI SELON LE TYPE D'ETUDES (*N* = 1 007)



Source : Cereq – Enquête Génération 2001.

Nous verrons dans la partie suivante les données sur le rapport subjectif que les diplômés du supérieur au RMI entretiennent avec les éléments objectifs que nous venons de présenter. Les mécanismes objectifs de leur déclassement sont étroitement liés à cette dimension subjective.

3.5.1.3 DU DECLASSEMENT STATUTAIRE A L'INSERTION PROFESSIONNELLE

L'autre moment important du processus de déclassement statutaire est constitué par la période passée au RMI, une fois que le monde scolaire est derrière l'individu. La possession d'un capital scolaire sous la forme d'un diplôme supérieur élevé a bien sûr des effets objectifs «protecteurs» qui distinguent ces bénéficiaires du RMI des autres; notamment de ceux qui, à l'opposé, bien qu'étant aussi bénéficiaires du RMI, relèvent de la grande pauvreté, n'ont pas et n'auront jamais de diplôme, et ne sont jamais, ou que très provisoirement, sortis du RMI. Mais nous verrons que, à l'aide des indicateurs subjectifs, sur le refus du déclassement et le «ressenti favorable», et des indicateurs objectifs, sur la saisonnalité et le taux de sortie, que nous avons construits, le passage au RMI est tout sauf anodin, y compris pour «nos» diplômés, ce qui ne manque pas d'interpeller, *in fine*, le fonctionnement du système scolaire, économique et démocratique.

L'absence globale d'effet-RMI : un «refus subjectif» massif du déclassement

Nous allons maintenant nous interroger sur le degré « d'*acceptation*» ou de «*refus*» de ce déclassement statutaire, avec les données du travail social. Les entrants au RMI ont été interrogés sur le type d'emploi qu'ils recherchaient. Si le niveau de l'emploi recherché est en adéquation avec le niveau d'études, nous considérerons que le diplômé «refuse» le déclassement, puisqu'il n'a pas revu à la baisse ses ambitions professionnelles en devenant bénéficiaire du RMI; sinon on considérera qu'il « l'accepte ».

De manière générale (tableau 3.5.1.3a), il n'y a *pas d'acceptation* du déclassement dans la recherche d'emploi; ce refus laisse penser que l'entrée dans le dispositif du RMI s'accompagne du maintien d'une stratégie d'insertion professionnelle «normale» pour un diplômé du supérieur, mais ambitieuse pour un bénéficiaire du RMI. Nous serions donc, sur ce point précis, en présence d'un déclassement «sans peur», phénomène inverse de la peur du déclassement constatée par Éric Maurin (2009[244]), à propos d'individus n'ayant pas connu le RMI. L'intention de départ du diplômé à bac + 4 et + 5 est donc de s'appuyer sur le RMI pour s'insérer. Dans 88 % des cas, les emplois recherchés correspondent au niveau d'études atteint. Ce qui va à l'encontre d'une explication en termes de «fatalisme social», avec l'abandon des ambitions professionnelles (ce qui ne signifie pas que les individus concernés refuseraient un emploi moins qualifié), ou de «résistance au système», s'accompagnant d'une politisation du RMI. Par contre, nous verrons dans la partie suivante que ce refus du déclassement par le maintien d'un projet professionnel ambitieux entraîne un risque de *sédentarisation* dans le dispositif, soit pour ceux qui y restent plus longtemps que prévu (si tant est qu'il y ait une prévision de durée au moment de l'entrée, ou à n'importe quel moment d'ailleurs, dans le dispositif). Soit, tout simplement, pour ceux qui y restent *de facto*, et qui sont comme pris dans une inertie, dans ce que nous avons évoqué dans notre introduction comme étant un «piège» statutaire, indépendamment de leurs intentions ou leurs prévisions.

Dans le prolongement de la tendance générale au refus subjectif du déclassement, on observe également qu'il n'y a aucune différence significative entre les hommes et les femmes, tous recherchant, à 88 %, un emploi de niveau bac + 4 ou + 5. Par contre, il y a des différences variant, en proportion, de 1 à 5, entre les filières de l'enseignement supérieur (tableau 1); les données précédentes ont en partie montré cet effet-filière à l'intérieur du dispositif du RMI. Les diplômés des secteurs *Droit, Sciences économiques, Gestion et Lettres, Langues, Sciences humaines et sociales* refusent moins fréquemment le déclassement (respectivement 20 % et 15 %) dans leur recherche d'un emploi futur. Peut-être que les premiers (*Droit*) visent une insertion professionnelle en commençant par un emploi modeste dans le secteur privé et espèrent une promotion plus tard dans leur carrière; peut-être que les seconds (*Lettres*) ont révisé à la baisse leurs perspectives d'emploi. Dans les deux cas une forme d'acceptation du déclassement est réelle. À l'inverse, pour les diplômés de *Sciences fondamentales et Santé et des Écoles d'ingénieurs* (respectivement 10 % et 4 %) cette situation est plus difficilement «acceptée», ou tout simplement déniée, sur un plan subjectif, puisque l'inscription en tant que bénéficiaire du RMI est bien réelle, sur un plan objectif; décalage qui n'est pas sans conséquences, comme nous le verrons au moment de la discussion.

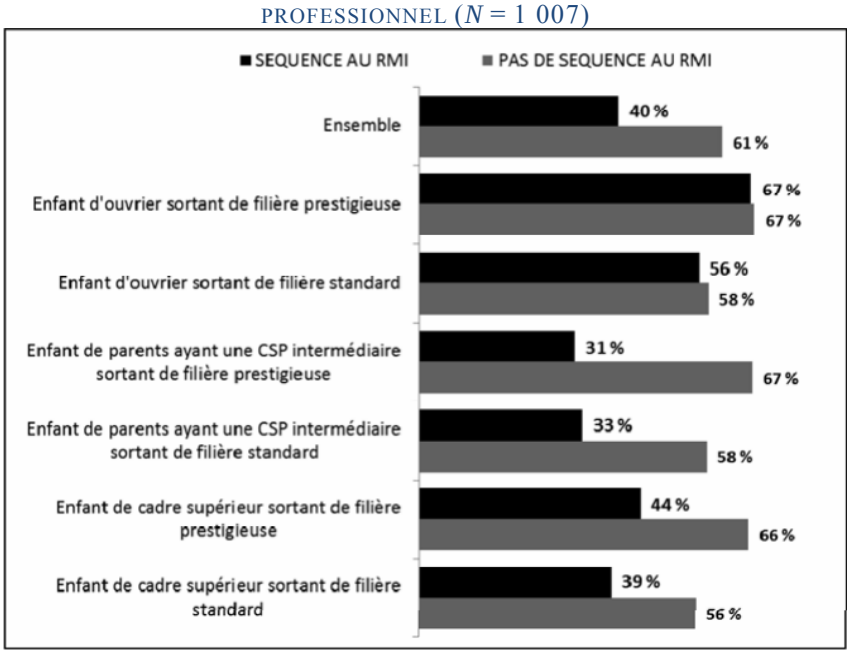
[244] Maurin, E. (2009). La peur du déclassement. Une sociologie des récessions. Paris : Le Seuil.

TABLEAU 3.1.5.3A DE FORTS TAUX DE «REFUS» DU DECLASSEMENT

% d'entrants au RMI (Bac+4 ou bac+5) dont l'emploi recherché est en adéquation avec le niveau d'études			
Droit, sciences économiques, gestion (n =304)	Lettres, langues, sciences humaines et sociales (n = 182)	Sciences fondamentales, santé (n = 275)	Ecoles d'ingénieurs (n = 163)
80%	85%	90%	96%
Source : Conseil Général de la Gironde (n =1279)			

Les données de l'enquête «Génération 2001» vont conforter notre analyse précédente tout en apportant un éclairage nouveau avec l'apparition d'un effet-RMI dans des circonstances bien précises. Par notre travail d'analyse secondaire, nous avons pu mesurer, à partir de différents indicateurs, le «ressenti» des sortants de l'enseignement supérieur, une fois inscrits au RMI, par rapport à leur professionnalisation et à leur orientation (figure 3.5.1.3a).

FIGURE 3.5.1.3A POURCENTAGE D'ENQUETES AYANT UN RESSENTI «FAVORABLE» DU PARCOURS PROFESSIONNEL (*N* = 1 007)



Source : Cereq – Enquête Génération 2001. Lecture : 40 % de l'ensemble des enquêtés ayant connu une séquence au RMI, ont un ressenti «favorable». Test statistique : Test du khi2 pour alpha = 0,05, p = 0,001.

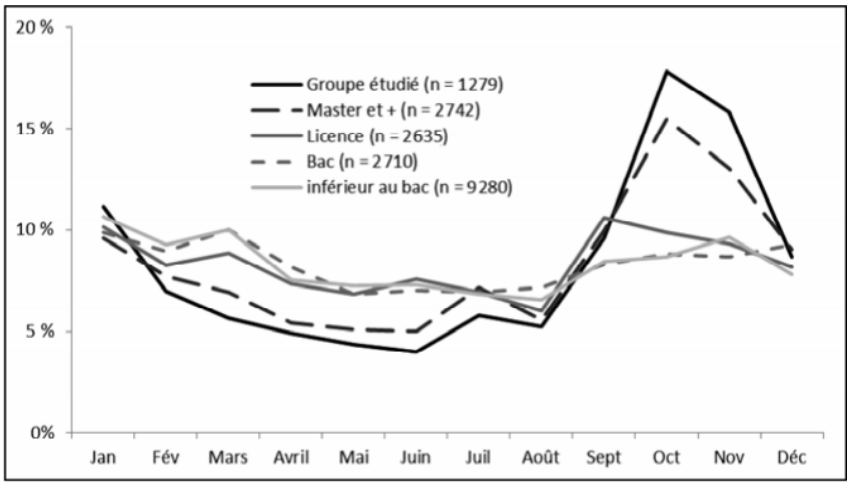
Tout d'abord, et sans surprise, ceux qui ont connu une séquence au RMI sont proportionnellement moins nombreux à avoir un ressenti favorable (satisfaction par rapport au projet professionnel) que ceux qui n'ont pas connu de séquence au RMI, nettement plus optimistes. Mais ce sont les variations selon l'origine sociale et la filière qui sont les plus intéressantes pour notre propos. La variable la plus discriminante est la PCS des parents. Ainsi, les enfants d'ouvriers acceptent mieux le déclassement que les autres et ce, quelle que soit la filière («prestigieuse» ou «standard ») dont ils sont sortis diplômés. Il est même possible de constater une spectaculaire absence d'effet-RMI en ce qui les concerne, leur ressenti favorable élevé étant le même, passage au RMI ou pas. À l'opposé, les enfants de catégorie

intermédiaire voient leur ressenti favorable chuter d'environ 30 % (figure 4) s'ils passent par le RMI. En introduisant la variable filière, d'autres éclairages apparaissent. Lorsqu'il n'y a pas de séquence au RMI dans la trajectoire du diplômé, les pourcentages de ressenti favorable sont plus élevés, les plus élevés étant ceux des diplômés des filières «prestigieuses», qui vivent bien le déclassement parce qu'elles le refusent par ailleurs. En d'autres termes, sans passage par le RMI, l'origine sociale ne joue pas, mais la filière, si. Par contre, dès qu'une séquence au RMI survient dans la trajectoire individuelle, l'origine sociale engendre les fortes disparités évoquées à l'instant. Si l'on combine les trois variables, RMI, PCS et filière, il est à noter que l'obtention d'un diplôme dans une filière prestigieuse ne freine pas la chute du ressenti favorable des enfants de PCS intermédiaires, chute qui est la plus forte toutes variables confondues (36 % de différentiel).

L'émergence d'un effet-RMI pendant les parcours d'insertion

Il s'agit maintenant de s'interroger sur les aspects objectifs du parcours d'insertion professionnelle en situation de déclassement statutaire. On s'intéressera plus particulièrement au calendrier du phénomène, à sa durée et aux différents événements pouvant avoir une incidence. À l'échelle de tous les bénéficiaires, quel que soit le niveau d'études, les entrées au RMI sont marquées par une légère saisonnalité avec une période creuse entre mars et août et une période haute entre septembre et février. Ces résultats confirment ceux obtenus dans d'autres études par le passé (Objectif Population, 2005[245]). Les entrées mensuelles décomposées selon le niveau d'études affichent une saisonnalité très marquée et étroitement liée aux rythmes des calendriers universitaires (figure 3.1.5.3b). Les entrées au RMI sont fortement dépendantes des rythmes annuels et semestriels des différents cycles de formation : Les bacs + 4 terminaient leur cursus en septembre au moment du recueil des données, d'où un pic d'entrées au cours du mois d'octobre; les bacs + 2 et + 3 (essentiellement les diplômés dans le professionnel court et les Licences) terminent parfois plus tôt, rythme qui se retrouve dans les entrées en mai, et en septembre, comme pour les Masters.

FIGURE 3.1.5.3B. SAISONNALITE DES ENTREES AU RMI SELON LE NIVEAU D'ETUDES



Source : Conseil Général de la Gironde.

[245] Objectif Population (2005). Les diplômés de l'enseignement supérieur entrés dans le dispositif RMI en Gironde en 2005, Conseil Général de la Gironde.

Ces courbes illustrent le lien qui existe parfois, pour des sous-groupes particuliers (parmi les diplômés à bac + 4 ou + 5), entre sortie du système d'enseignement supérieur et entrée au RMI. Les autres entrées de «bac +» tout au long de l'année regroupent à la fois les abandons d'études en cours d'année, les entrées de diplômés plus anciens ayant été en activité entre leur sortie de l'enseignement et leur entrée au RMI, et les entrées de ceux qui n'avaient pas encore atteint l'âge d'entrée au RMI. Ces publics, comme celui de niveau «baccalauréat et inférieur», n'étant pas influencés par les rythmes de la certification universitaire.

Nous allons voir maintenant comment les entrants de niveau bac + 4 ou + 5 sortent de leur déclassement statutaire. On observe que 21 % des 1 279 personnes du groupe étudié sont sorties au cours de la première année écoulée dans le dispositif, et 58 % au cours des deux premières années (tableau 3.5.1.3b), ce qui indique que tout de même 42 % restent au RMI après ces deux années. Les taux de sortie du RMI selon le niveau d'études, confirment ce que d'autres études ont montré, à savoir que la première protection contre le chômage reste le diplôme; mais ces taux montrent aussi que l'entrée dans le RMI s'accompagne d'un risque d'enfermement statutaire relatif. Deux indicateurs l'illustrent (tableau 2) : d'abord le taux de sortie est déjà légèrement moins rapide pour les diplômés à «Master et +» qui ne sont pas entrés au RMI directement après l'obtention de leur diplôme, à la différence de la population de notre échantillon, et qui ont connu des expériences d'emploi et peut-être de chômage qui ont contribué à leur précarisation. Ensuite l'écart entre les taux de sortie du groupe étudié (diplômés à bac + 4 et + 5) et des diplômés de niveau «baccalauréat et inférieur» n'est pas aussi élevé que pour tous les autres indicateurs scolaires existants (ou presque), qui traduisent habituellement des inégalités beaucoup plus marquées. Il est possible d'y voir un effet-RMI sur la durée, effet qui réduit les inégalités scolaires et enferme dans un statut «tirant vers le bas» même ceux qui entrent dans le dispositif dotés d'un fort capital scolaire. D'où le recours à la notion de «piège ».

TABLEAU 3.1.5.3B : TAUX DE SORTIE ENTRE 13 ET 18 MOIS

Taux de sortie du RMI entre 13 et 18 mois en % (entrants à 25-29 ans)				
Groupe étudié (n = 1 279)	Master et + (n = 2 742)	Licence (n = 2 635)	Bac (n = 2 710)	Inférieur au bac (n = 9 280)
58%	55%	54%	49%	45%
Source : Conseil Général de la Gironde.				

Le tableau qui peut paraître noir doit être nuancé par l'effet positif du volet d'insertion. On observe en effet que le «I» du RMI a un impact supplémentaire sur la sortie du dispositif. En effet, en travaillant sur les seuls bénéficiaires du RMI ayant un niveau d'études supérieur ou égal à «bac et +» et ayant bénéficié d'une action collective d'aide à l'insertion professionnelle, on observe que 64 % des bénéficiaires sortent au cours de la première année, dont 74 % en emploi durable, 16 % en emploi précaire et 10 % en emploi aidé. Soit des taux d'accès à l'emploi proches de ceux observés au niveau de la moyenne nationale dans les enquêtes «*Insertion professionnelle des diplômés de Master*». Ainsi, nous avons un exemple de politiques publiques de retour à l'emploi assez efficaces, qui contrebalancent le déclassement statutaire par la mise en place d'actions spécifiques d'aide à l'insertion professionnelle des diplômés de l'enseignement supérieur, ce qui équivaut à une sorte de discrimination positive par rapport aux autres bénéficiaires du RMI, généralement moins bien traités.

Qu'en est-il, pour en revenir à notre échantillon, de ceux qui ne sont pas sortis de cette situation de déclassement ? S'il est difficile d'évaluer précisément les conséquences individuelles à moyen terme, on peut cependant estimer sans trop d'erreurs que, plus le taux de sortie sera tardif et la durée passée dans le dispositif RMI sera longue, plus ces personnes perdront socialement leur statut de diplômés du supérieur pour celui de bénéficiaires du RMI. D'autres enquêtes ont montré que «l'effet de la durée du statut de RMIste pèse bien plus lourdement sur les probabilités de sortie. De manière générale, et la tendance est parfaitement régulière, le taux de sortie diminue avec l'ancienneté dans le dispositif « L'ancienneté pèse plus que le différentiel de revenu escompté» - Dubet & Vérétout, 2001), mais moins, nous l'avons vu, que l'origine sociale des étudiants.

3.5.1.4 ENTRE L'EQUILIBRE FRAGILE DU DECLASSEMENT STATUTAIRE ET LA POSSIBILITE DE LA PAUVRETE INTEGREE

En résumé, nos résultats illustrent à la fois les mécanismes de déclassement les plus actuels (Peugny, 2009), en plus fort encore, puisqu'un tel écart entre le système éducatif et le marché de l'emploi, entre des diplômés à bac + 4 et + 5 et le statut de bénéficiaire du RMI, n'a jamais été observé; et les aspects théoriques les plus classiques du déclassement (Paugam, 2005), portant non pas tant sur la pauvreté comme état, que sur les processus de paupérisation ou, plus précisément encore, de disqualification, à l'œuvre dans des contextes de «massification», notamment scolaire, c'est-à-dire de «surpopulation relative» au sens de Marx. Certes, les bacs + 4 et + 5 composant notre échantillon ne sont pas «rien que des pauvres», selon la formule de Serge Paugam. Mais, bien que fortement diplômés, ils n'en sont pas moins pris, du simple fait de leur déclassement statutaire avec leur inscription au RMI, dans d'autres échelles de stratification (statutaire et économique) que celle du capital scolaire; et au final, pour certains, «piégés» dans un processus de paupérisation dont ils ne peuvent sortir par calcul et qui peut s'avérer redoutable dans ses conséquences. En effet, leur carrière postscolaire débute avec cette période de transition objectivement ratée, quels que soient les calculs individuels initiaux, entre la fin des études et l'entrée sur le marché du travail. Ce moment est plus que jamais une «période-clé» (Peugny, 2009). Avec leur déclassement salarial (par rapport au salaire moyen des diplômés du supérieur) que constitue la perception d'un revenu minimum, déclassement qui devient de plus en plus déterminant pour la suite de l'insertion professionnelle, «signal négatif», particulièrement pour les entreprises (Nauze-Fichet & Tomasini, 2002[246]), leur trajectoire scolaire risque de se transformer en une véritable carrière (au sens interactionniste de Hughes et de Becker) de déclassé, caractérisée par une misère de position (Bourdieu, 1993) évidente, une stratégie de défection (Hirschman, 1995) corrélative à ce positionnement social et, pour certains, une possible pauvreté intégrée (Paugam, 2005), liée aux difficultés de sortie du dispositif du RMI, lequel se transforme avec cette dernière étape en «piège statutaire ».

Misère de position évidente : leur décision individuelle d'inscription au RMI, quelles qu'en soient les raisons, par exemple une stratégie de recherche rémunérée d'emploi (puisque le chômage leur est souvent interdit, du fait de leur absence d'employabilité antérieure suffisante), ne fait certes pas d'eux, d'emblée, des pauvres au même titre que d'autres bénéficiaires, parfois en grande marginalité, du RMI. Mais si cette inscription au RMI ne fait

[246] Nauze-Fichet, E., & Tomasini, M. (2002). Diplôme et insertion sur le marché du travail : approches socio-professionnelle et salariale du déclassement, Économie et statistique, 354, pp. 21-43.

pas d'eux des misérables, au sens de la stratification marxiste, elle les fait entrer dans une misère de position (au sens de la stratification wébérienne, dont la multidimensionnalité et l'importance donnée au symbolique ont été repris et développés par Bourdieu) par rapport aux autres diplômés à bac + 4 et + 5. De ce point de vue, l'existence de 18 % d'ingénieurs diplômés Rmistes de notre échantillon, outre la redéfinition de l'espace des possibles en matière d'entrée au RMI, pourrait bien annoncer une redéfinition de l'espace des possibles en matière d'orientation des sortants d'Écoles d'ingénieurs, en questionnant le fonctionnement du champ des élites, de leur production et de leur reproduction; notamment l'efficacité des stratégies d'entre soi (Maurin, 2004[247]), dont nos données montrent les limites, et dont la «sécurité sociale» assurée en partie par les diplômes scolaires se trouve menacée. Ou alors, au contraire, ces stratégies se sont renforcées en une différenciation interne qui contribue à écarter une partie des ingénieurs diplômés, pour garder cet exemple, pour des raisons qui restent à préciser. En outre, la présence de bacs + 4 et + 5 inscrits au RMI ne va pas contribuer à atténuer les sentiments d'insécurité sociale, de crainte de l'exclusion et de peur du déclassement (Maurin, 2009), évoqués par de nombreuses études et ressentis y compris par des individus *a priori* objectivement protégés de telles situations. Les diplômés du supérieur au RMI risquent donc fort de connaître doublement, bien que différemment, la stigmatisation, du fait d'une part de leur statut de bénéficiaires du RMI, et d'autre part de leur statut de diplômés, tant auprès des autres bénéficiaires que des autres diplômés. Il serait intéressant de décrire comment la lourdeur de cette stigmatisation pèse sur les carrières de déclassés. Il est possible, comme le montreront peut-être les entretiens, que leurs *curriculum vitae* ne mentionnent pas la période passée au RMI; mais aussi qu'ils ne mettent pas forcément en avant leur capital scolaire face aux autres bénéficiaires.

Stratégie probable de défection : dans cet ordre d'idées, l'inscription au RMI peut constituer une stratégie de «discrétion» ou d'exit, de défection (Hirschman, 1995[248]), permettant de rester plus ou moins « caché », à l'inverse de la visibilité du déclassement que produirait l'obtention d'un emploi précaire ou très en deçà des possibilités théoriquement offertes par un diplôme à bac + 4 et + 5. En termes de «réputation» sociale, ne vaut-il pas mieux percevoir confidentiellement un RMI, si tel est le choix du bénéficiaire, que d'occuper officiellement un emploi déclassé ? La même logique d'exit exclut toute logique, opposée, de *voice*, de prise de parole (Hirschman, 1995), de contestation, de protestation, de rébellion et d'action collective, car cette logique rendrait visible le stigmate du déclassement. Il est même possible de faire l'hypothèse d'un rapport discret, non contestataire, individualiste, à l'aide sociale, à ses modalités et à ses représentants, de la part de ces bénéficiaires du RMI très diplômés. Laquelle discrétion pourrait constituer une précieuse source de future docilité professionnelle, thème qui est au cœur des réflexions et politiques actuelles sur la question du travail (et dont un bel exemple, parmi d'autres, est constitué par les réformes de la formation et du statut des enseignants). Alors qu'ils pourraient, de par leur capital scolaire et leur frustration d' «intellectuels prolétarisés», s'engager aisément, par exemple, dans des procédures de contentieux, autour des notions discutables et potentiellement conflictuelles de contrat d'insertion ou de «liberté de ne pas s'insérer», car «le droit des pauvres n'est pas un pauvre droit» (Laborde, 1990)[249], et ce droit pourrait tout à fait devenir une «arme» au service de ces bénéficiaires si caractéristiques. La question de fond à laquelle nos données ne permettent pas de répondre, reste finalement celle de la place que les bacs + 4 et + 5 directement entrés au RMI trouvent, ou ne trouvent pas, dans ce dispositif, ce statut, et dans la société. D'où le risque potentiel d'aggravation de «leur» pauvreté.

---

[247] Maurin, E. (2004). Le ghetto français. Enquête sur le séparatisme français. Paris : Le Seuil

[248] Hirschman, A. O. (1995). Défection et prise de parole. Paris : Fayard.

[249] Laborde, J.-P. (1990). RMI et Liberté, éléments pour une première approche, Droit Social, 1, pp. 33-36.

Possibilité d'une pauvreté intégrée : en effet, la durabilité de leur pauvreté relative est un autre élément d'importance cruciale. Loin de ne «faire que passer» dans le dispositif du RMI, 42 % des individus de notre échantillon continuent d'y rester deux ans après l'obtention de leur diplôme à bac + 4 et + 5. Ceux-là illustrent l'expression triviale : «on sait quand on y rentre, mais pas quand on en sort». Là encore la perception de la situation de pauvreté est relative : par exemple, deux ans de RMI à cinquante ans après une trajectoire professionnelle plus ou moins remplie de travail rémunéré peuvent paraître brefs, mais deux ans de RMI directement après la sortie de l'enseignement supérieur sans expérience de travail rémunéré autre que saisonnier peuvent paraître bien longs, ou du moins ni attendus ni anticipés au moment de l'obtention du diplôme. Plus généralement, il serait intéressant de savoir à partir de quand le déclassé a commencé à «trouver le temps long», une durée de six mois pouvant tout à fait constituer une hypothèse plausible.

Enfin, les trois composantes de la carrière de déclassé qui caractérisent les diplômés du Supérieur basculant immédiatement au RMI sitôt leurs études terminées peuvent varier sensiblement selon l'origine sociale de l'étudiant diplômé; on sait que cette variable joue un rôle très discriminant à tous les niveaux de la scolarité, de la maternelle à l'université et aux grandes écoles, et ensuite, à diplôme du Supérieur égal, pour décrocher un emploi de cadre, nos données confirment qu'à diplôme du Supérieur égal, le rapport au RMI et aux ambitions professionnelles sont variables selon l'origine sociale : confiance en soi préservée pour les étudiants issus de catégorie favorisée, néanmoins soumis eux aussi au risque de «piège statutaire», refus d'acceptation du déclassement pour ceux issus des catégories intermédiaires , résignation et «refroidissement des ambitions» pour les étudiants d'origine populaire. Nous atteignons là une des principales limites de notre enquête : des entretiens menés auprès de ces différents types de populations permettront de mieux décrire le cœur de ces nouvelles trajectoires de précarisation.
Parmi les problèmes que posent nos analyses, l'un des plus centraux est celui des limites de la mobilité sociale par l'école face à la précarisation, de la connaissance des trajectoires scolaires qui peuvent y mener, et particulièrement de la définition des politiques d'orientation scolaire face aux mécanismes de déclassement. S'il serait «super stupide», pour reprendre le mot, traduit comme tel, d'Amartya Sen cité en exergue de l'ouvrage de Serge Paugam (2005), de croire que tous les «pauvres objectifs» le sont réellement, car ce serait gommer les variations du rapport subjectif à la pauvreté, il le serait tout autant de croire que tous les «riches objectifs» le sont aussi, que la «richesse» d'un diplôme élevé préserve de la pauvreté de position que représente, pour les détenteurs d'un fort capital scolaire, une inscription au RMI, et des sentiments qui l'accompagnent la plupart du temps, comme le phénomène d'identité négative, autre forme élémentaire de la pauvreté (Paugam, 2005[250]; Demazière, 2003[251]).
Peut-être que la plupart des sociologues de la pauvreté (Marx comme Simmel), et que certains des sociologues de l'éducation, verraient dans le développement de cette identité négative de surdiplômés déclassés mais le vivant globalement bien, une forme de régulation du système social dans sa globalité (Paugam, 2005), qui serait, sinon à encourager, du moins à ne pas considérer comme un problème crucial. Une telle régulation s'opérerait par l'équilibre entre deux des trois types de pauvreté identifiés par Paugam : une pauvreté des diplômés déclassés *marginale* par rapport aux autres diplômés de même niveau, non déclassés, pauvreté minimisée voire déniée, mais stigmatisant de plus en plus, après une période d'occultation, des «cas scolaires» (au sens de «cas sociaux »), devenant ensuite une pauvreté disqualifiante, d'individus perçus comme trop nombreux, comme les diplômes qu'ils détiennent, produit

[250] Paugam, S. (2005). Les formes élémentaires de la pauvreté. Paris : Presses Universitaires de France.
[251] Demazière, D. (2003). Le chômage. Comment peut-on être chômeur ? Paris : Belin.

d'une «inflation scolaire» inévitable dont la diminution serait nécessaire, quand ils deviennent perçus socialement et que leur nombre n'est plus minimisé.

Mais l'émergence possible du troisième type de pauvreté de Paugam romprait l'équilibre régulateur que nous venons d'évoquer : par-delà le jeu des calculs, des raisons et du vécu apparaîtrait alors un contexte d'une pauvreté intégrée, quantitativement importante, perçue comme structurelle et naturelle, durable et pas nécessairement stigmatisée, puisque jugée la plupart du temps comme inévitable, ce qui aurait pour conséquence de rendre la façon subjective dont elle est ressentie accessoire, et consacrerait la domination de sa dimension objective. La fin de l'équilibre actuel entre les deux dimensions, subjective et objective, équilibre que permettent malgré tout les deux premiers types de pauvreté, serait une caractéristique nouvelle, radicalisant le déclassement statutaire que nous avons observé chez les détenteurs de bacs + 4 et + 5. En effet, c'est parce que le déclassement statutaire que nous avons constaté se structure autour d'un tel équilibre, qu'il est rendu plus acceptable parce que considéré comme plus évitable.

À son époque, la mise en place du RMI a justement bénéficié d'une telle perception « d'acceptabilité», à l'origine du relatif consensus qui s'est alors dégagé à cette époque autour de ce dispositif et dans lequel les promoteurs du RSA ne manquent pas de s'inscrire aujourd'hui. À l'heure où les «RMIstes mastérisés» (double néologisme qui participe de la stigmatisation) que nous avons décrits équilibrent leur déclassement et commencent, sitôt identifiés, à être banalisés, un «piège statutaire» n'est-il pas en train de se refermer sur une nouvelle catégorie sociale, et scolaire : des diplômés du supérieur non plus seulement déclassés, mais pauvres ?

3.5.1.5 UNE VULNERABILITE ACCRUE DES TRAJECTOIRES DE FORMATION ET PROFESSIONNELLES

Confirmant les analyses précédentes, les diplômés de Master qui connaissent une séquence au RMI ont des caractéristiques sociodémographiques comparables à l'ensemble du public (sexe, catégorie sociale des parents). A contrario, en ce qui concerne, le parcours universitaire, les conditions d'insertion professionnelle et le regard porté dessus, le passage au RMI distingue les individus. Les diplômés de master qui connaissent un déclassement «statutaire» avec le RMI présentent plus fréquemment un retard dans leur parcours universitaire (69 % ont 25 ans ou plus à l'obtention de leur Bac+5 contre 39 %). Cette situation augmente mécaniquement la probabilité de cette population de se retrouver au RMI. En effet, dispositif sous condition d'âge, il faut avoir 25 ans au moins (sauf en cas d'enfants à charge) pour y entrer.

Si le «déclassement statutaire» au RMI, est un phénomène qui possède une valeur qualitative très forte, de par le fonctionnement du système scolaire et social qu'elle révèle, il est légitime de se demander dans quelle mesure l'insertion professionnelle de ces étudiant-e-s est moins «bonne», pour autant que l'on puisse la qualifier ainsi objectivement. Les indicateurs (Tableau 3.5.1.5a) retenus montrent des conditions d'emploi moins favorables pour les personnes passant par le RMI. Le calendrier d'obtention du premier emploi est moins favorable pour notre public puisque seulement 53 % l'ont obtenu dans les 12 premiers mois ayant suivi la sortie des études contre 96 % pour les autres diplômés de master. A contrario, il est aussi juste de remarquer que plus de la moitié de la promotion a un calendrier d'insertion professionnelle «rapide» ou tout au moins «conforme» à la norme statistique.

TABLEAU 3.5.1.5A : STATISTIQUES DESCRIPTIVES SUR LES CARACTERISTIQUES SOCIO-PROFESSIONNELLES, LE PARCOURS UNIVERSITAIRE ET L'INSERTION PROFESSIONNELLE SELON LE PASSAGE OU NON PAR LE RMI

Variables	modalités	Parcours Professionnel	
		Pas de Rmi	RMI
Optimiste sur l'avenir *p-value=0,001*	Oui Non	82 18	63,8 36,2
Satisfaction insertion professionnelle *p-value <0,0001*	Oui Non	71,9 28,1	27,6 72,4
Calendrier 1er emploi *p-value <0,0001*	12 mois et + moins de 12 mois	3,7 96,3	46,6 53,4
CDI à 30 mois *p-value = 0,000*	Oui Non	64,5 35,5	41,4 58,6
Emploi CSP supérieure à 30 mois *p-value <0,0001*	Oui Non	72,4 27,6	48,3 51,7
Sans emploi à 30 mois *p-value <0,0001*	Oui Non	1,1 98,9	12,1 87,9
Emploi temps plein à 30 mois *p-value=ns*	Oui Non	95,5 4,5	87,9 12,1
Salaire net / mois (2000 euro ou+) *p-value=0,040*	Oui Non	39,4 60,6	21,6 78,4
Stage de 3mois ou+ *p-value=ns*	Oui Non	54,5 45,5	67,2 32,8
Parcours enseignement supérieur *p-value =ns*	Plusieurs diplômes Un seul diplôme	13,4 86,6	13,8 86,2
Age à l'obtention du diplôme de niveau Bac+5 *p-value <0,0001*	moins de 25 ans 25 ans ou plus	60,6 39,4	31 69
Sexe *p-value =ns*	Féminin Masculin	47,6 52,4	36,2 63,8
Parents catégorie supérieures *p-value=ns*	Oui Non	51,1 48,9	53,4 46,6
Total population (n = 1007)		**94,2**	**5,8**

Source : Enquête Génération 2001 – Lecture : 63,8%% des sortants de l'enseignement supérieur avec un diplôme à bac+5 qui ont connu une période au RMI sont optimiste sur l'avenir contre 82% pour ceux qui n'ont pas connu de séquence au RMI.

Néanmoins, à 30 mois, 12 % de ces diplômés «Rmistes» sont sans emploi (contre 1 % pour les autres) et ils sont significativement (p-value <0,0001) moins nombreux à avoir un emploi de catégorie sociale supérieure (48 % contre 72 %). Ils sont alors 52 % à connaître un déclassement selon la mesure normative (la catégorie socio-professionnelle de l'emploi est inférieure au niveau d'études) et la mesure statistique (est normal une correspondance emploi-formation fréquente)[252]. En outre, parmi les personnes en emploi à 30 mois, ceux qui sont

[252] Deux mesures du déclassement différentes :
La mesure normative : repose sur une grille (Affichard en 1981) de niveau de correspondance entre diplôme (8) et niveau de qualification (7) occupé. Globalement elle est en hausse. Elle ignore la dévalorisation des diplômes. En moyenne 30 % des jeunes connaissent un déclassement à la sortie des études.

passés par l'aide sociale sont caractérisés par des conditions d'emploi moins favorables : 41 % en CDI contre 64 % et 22 % ont un salaire net mensuel de 2000 euro ou plus contre 39 %. En plus de la mesure «objectivée» de l'insertion professionnelle, les indicateurs relatifs à une mesure du «ressenti» traduisent une situation plus défavorable pour les diplômés «Rmistes». Ainsi, ils sont moins fréquemment satisfaits de leur insertion professionnelle (28 % contre 72 %) et optimistes sur l'avenir (64 % contre 82 %).

Au final, ces résultats descriptifs confirment l'hétérogénéité de ce groupe de diplômés de l'enseignement supérieur à bac+5 qui passent par l'aide sociale. Deux types de trajectoires de précarisation semblent distinguer cette population. A une extrémité, les trajectoires de précarisation moins défavorables d'une population caractérisée par une forme de déclassement «statutaire» temporaire conduisant à une insertion professionnelle de «qualité» et le ressenti positif allant de pair. A contrario, une misère de position conduisant à une forme de pauvreté «intégrée» (Paugam, 2005).

Essai de catégorisation des trajectoires professionnelles (Classification Ascendante Hiérarchique[253])

La Classification Ascendante Hiérarchique (CAH) réalisée sur l'ensemble des diplômés à Bac+5, sortants en 2001 distingue six classes dont deux où se trouve la population passée par le RMI. Ce sont ces deux groupes et plus particulièrement les diplômés passant par le RMI qui seront analysés. La distinction décrite précédemment selon la forme que prennent les trajectoires de précarisation se confirme.

Ainsi, les diplômés «Rmistes» du groupe 5 malgré le fait qu'ils aient connu une misère de position, sont caractérisés par une insertion professionnelle rapide. Tous ont obtenus leur 1er emploi dans les 12 premiers mois après la sortie des études et 48 % sont en CDI à 30 mois. En termes de déclassement, seuls 17 % ont un sentiment de déclassement et aucun n'est concerné par le déclassement intergénérationnel (tous ont un emploi dont la catégorie sociale est au moins aussi élevée que celle de leurs parents).

A l'opposé ceux appartenant au groupe 6, se rapprochent plus d'une carrière de déclassé ou d'une pauvreté intégrée. Ainsi, ils sont 77 % à avoir eu leur premier emploi au mieux au bout de 12 mois. Ils sont plus fréquemment concernés par le déclassement intergénérationnel (57 % ont une catégorie socio-professionnelle inférieure à celle de leurs parents) et à avoir un sentiment de déclassement (43 %).

La mesure statistique : repose sur aucun a priori sur la correspondance diplôme-emploi, mais qui va considérer comme normale une correspondance diplôme-emploi relativement fréquente (Forgeot & Gautié, 1997, Nauze-Fichet & Tomasini, 2005).

[253] Classification Ascendante Hiérarchique réalisée sur les 1007 diplômés à bac+5 en 2001 et sortants des études. Calcul des dissimilarités par la distance euclidienne et utilisation de la méthode de Ward avec une troncature en 6 classes. Les données utilisées sont celles des coordonnées principales des individus sur les axes de l'Analyse en Correspondance Multiple réalisée avec les variables contributives (passage au RMI ou non, durée d'obtention du 1er emploi, en CDI ou non à 30 mois, emploi de catégorie supérieure à 30 mois, sentiment de, déclassement par rapport à la CSP des parents).

TABLEAU 3.5.1.5B : CARACTERISTIQUES DES DIPLOMES A BAC+5 SORTANTS DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR EN 2001 SELON LA CLASSE (CAH) - ENSEMBLE

	Groupe 1	Groupe 2	Groupe 3	Groupe 4	Groupe 5	Groupe 6	Ensemble
Effectifs	165	111	515	123	43	50	1007
% RMI	0	0	0	0	53%	70%	6%
Accès 1er emploi moins de 12 mois	100%	100%	100%	100%	53%	16%	6%
CDI à 30 mois	13%	53%	87%	58%	48%	32%	63%
Sentiment de déclassement	33%	20%	2%	5%	19%	38%	12%
Déclassement / CSP parents	0%	100%	0%	0%	0%	70%	15%
Age au diplôme 25 ans et + (retard)	44%	33%	39%	43%	49%	56%	41%
Parents CSP défavorisée	25%	7%	21%	49%	30%	16%	24%
Parents CSP favorisée	46%	89%	55%	8%	51%	60%	51%
Parents CSP intermédiaire	29%	4%	24%	43%	19%	24%	25%
% masculin	46%	43%	61%	37%	63%	52%	53%

Source : Enquête Génération 2001 – Lecture : 53% des personnes du groupe 5 ont connu une séquence au RMI.

TABLEAU 3.5.1.5B : CARACTERISTIQUES DES DIPLOMES A BAC+5 SORTANTS DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR EN 2001 SELON LA CLASSE (CAH) – PUBLIC RMI

Spécificité public RMI	Groupe 5	Groupe 6	Ensemble
Accès 1er emploi moins de 12 mois	100%	23%	53%
CDI à 30 mois	48%	37%	41%
Sentiment de déclassement	17%	43%	33%
Déclassement / CSP parents	0%	57%	34%
Age au diplôme 25 ans et + (retard)	73%	66%	70%
Parents CSP défavorisée	35%	17%	24%
Parents CSP favorisée	43%	60%	53%
Parents CSP intermédiaire	21%	23%	22%
% masculin	78%	54%	63%

Source : Enquête Génération 2001 – Lecture : 23% des personnes du groupe 6, ayant connu une séquence au RMI ont obtenu leur 1er emploi en moins de 12 mois.

3.5.2 APPROCHE GEOGRAPHIQUE DU DECLASSEMENT

Cette partie est donc consacrée à une mesure du déclassement scolaire par la prise en compte de l'espace géographique. Les données de l'enquête emploi 2011 et du recensement de la population 2009 sont exploitées indépendamment l'une de l'autre. L'espace géographique est différencié à partir d'une grille à plusieurs niveaux en référence aux travaux de Bergouignan et Cauchi-Duval en 2011[254] et de Tabard en 1993[255]. L'espace géographique est décomposé en trois groupes : urbain, multipolarisé et rural. En fonction des données utilisées (enquête emploi 2011 et recensement 2009) le découpage géographique sera quelque peu différent.

[254] CAUCHI-DUVAL N, BERGOUIGNAN C, 2011, « Les spécificités démo-géographiques des territoires en France métropolitaine : analyse de l'évolution des critères de différenciation pour une typologie synthétique », *in* Espace, Populations et Sociétés, pp 425-439.

[255] TABARD N, Représentation socio-économique du territoire, typologie des quartiers et communes de France selon la profession et l'activité socio-économique de leurs habitants. France métropolitaine, recensement de 1990. Document de travail n° F/9304, INSEE, avril 1993.

3.5.2.1 L'EXPLOITATION DE L'ENQUETE EMPLOI 2011

L'exploitation de l'enquête emploi 2011(cf. présentation de l'enquête partie I, chapitre 2, sous partie 2.3.4) a donc permis de s'intéresser à la géographie des diplômés «déclassés». C'est le déclassement scolaire ou état qui décrit la situation de tout individu dont le niveau de formation initiale dépasse celui normalement requis pour l'emploi occupé qui est mesuré ici. Les apports principaux de l'enquête emploi ont été présentés dans la partie I. La mesure du déclassement a été faîte pour les seuls diplômés d'un master d'université en 2008, 2009 ou 2010 à bac +5 ou + et en emploi en 2011. Ceci afin de disposer d'un groupe le plus homogène possible.

58 % de la population étudiée connaît un déclassement scolaire. Cette proportion varie selon l'espace géographique, plus faible pour l'agglomération parisienne (46,5 %) et plus forte dans les unités urbaines de moins de 20 000 habitants (78,4 %) et les espaces ruraux (72,1 %).

TABLEAU 3.5.2.1A PART DES DIPLOMES DE MASTER DECLASSES SELON LE TYPE D'ESPACE DE RESIDENCE

Type d'espace	% déclassement norme institutionnelle	Effectifs
Agglomération de Paris	46,5	520
Unité urbaine de moins de 200 000 habitants	61,0	566
Unité urbaine de 200 000 habitants et plus	64,3	207
Unité urbaine de moins de 20 000 habitants	78,4	88
Espace Rural	72,1	86
Ensemble	**58,0**	**1467**

Source : Enquête Emploi 2011 – Champ: 1467 diplômés de Master en (2008-2009) âgés de 25 à 34 ans en 2011.
Lecture : 58% des diplômés de master sont déclassés selon la norme institutionnelle, à savoir ils n'ont pas d'emploi de niveau cadre.

Si les résultats observés précédemment ont permis d'avoir une mesure du déclassement selon l'espace géographique, le mode de calcul ne permet pas de contrôler tous les effets de structures. C'est pourquoi, une régression logistique a été réalisée afin de prendre en compte un certain nombre de variables de confusion ou cachées. Un modèle est présenté ici qui évalue la probabilité de connaître un déclassement pour l'ensemble des répondants. En s'appuyant sur mes travaux et la littérature scientifique, en plus de la variable d'intérêt principal (espace géographique) six autres variables susceptibles de favoriser des effets de structure sont introduites dans le modèle : l'âge à l'obtention du diplôme de Master, la catégorie socioprofessionnelle des parents, le sexe, l'année d'obtention du diplôme, le type de ménage et le statut d'immigré.

Les résultats du modèle montrent que le type d'espace géographique de résidence influence la probabilité de connaître un déclassement. Ainsi, les diplômés qui résident en dehors de l'agglomération parisienne ont une probabilité plus forte de connaître un déclassement scolaire. Ce facteur est plus discriminant chez les jeunes résidant en unité urbaine de moins de 20 000 habitants (odds ratio = 3,54) et dans l'espace rural (odds ratio = 2,16). Ces résultats confirment donc les observations statistiques précédentes tout en contrôlant un certain nombre d'effets de structure. De plus au regard des odds ratio la variable espace géographique apparaît comme la plus discriminante dans la probabilité de connaître un déclassement.

L'examen des autres variables montre que le fait de vivre en famille monoparentale (odds ratio = 2,00), en couple avec enfant(s) (odds ratio =1,73), d'être immigré (odds ratio = 1,56), d'être une femme (odds ratio = 1,72) ou d'avoir des parents non cadre (odds ratio=1,38) influence *positivement (si on peut dire)* la probabilité de connaître un déclassement

TABLEAU 3.5.2.1B FACTEURS INFLUENÇANT LA PROBABILITE DE CONNAITRE UN DECLASSEMENT VERSUS NE PAS LE CONNAITRE (MODELE LOGIT, ODDS RATIO)

Variables	Ensemble odds ratio	Ensemble significativité
Age à l'obtention du diplôme de Master		
23 ans et moins	réf.	
24 ans	0,89	-
25 ans	0,97	-
26 ans et plus	0,71	*
Catégorie socioprofessionnelle des parents		
cadre	réf.	
non cadre	1,38	**
Sexe		
Masculin	réf.	
Féminin	1,72	***
Type d'espace		
Agglomération de Paris	réf.	
Unité urbaine de 200 000 habitants et plus	1,63	**
Unité urbaine de moins de 200 000 habitants	1,89	**
Unité urbaine de moins de 20 000 habitants	3,54	***
Espace Rural	2,16	**
Année d'obtention du diplôme		
2008	réf.	
2009	0,60	**
2010	1,77	***
Type de ménage		
Ménage d'une personne	réf.	
Couple sans enfant	0,83	-
Couple avec enfant(s)	1,73	**
ménages complexes	0,58	*
Famille monoparentale	2,00	**
Immigré		
Non	réf.	
Oui	1,56	*

Niveau de significativité : * p < 0,05, ** p< 0,01, *** p< 0,001. Source : Enquête emploi 2011 - INSEE. Effectifs : 1467 diplômés de Master en (2008-2009) âgés de 25 à 34 ans en 2011.

3.5.2.2 L'EXPLOITATION DE DU RECENSEMENT 2009

Les données du recensement (cf. présentation du recensement partie I, chapitre 2, sous partie 2.3.5) sont exploitées à l'échelle du pseudo canton-ville (3 689) de manière à avoir un espace géographique assez fin et de disposer de données statistiques assez robustes pour réaliser des

analyses. Nous disposons au niveau des communes de l'espace géographique de référence[256]. Pour passer de la commune au pseudo canton-ville, une extrapolation a été réalisée sur la fréquence des différents types d'espace géographiques. Ainsi, l'espace géographique retenu pour chaque pseudo canton-ville correspond à l'espace géographique le plus fréquent parmi les communes composant cet espace. Au final à partir de la typologie démo-géographique des communes (36 570) nous obtenons la typologie démo-géographique des pseudo-canton-ville (Tableau 3.5.2.2a). Les données (cf. encadré méthodologique) sont issues du RP2009 (Insee). L'échantillon concerne les personnes faisant partie de la population active occupée (CS 1 à 6 et 8), âgée de 20 à 34 ans, diplômés du supérieur d'une licence 3 ou + (DIPL =18[257]) soit 412 731 personnes.

TABLEAU 3.5.2.2A : REPARTITION DES UNITES SPATIALES SELON LA TYPOLOGIE DEMO-GEOGRAPHIQUE

Type d'espace géographique	Nombre de pseudo canton-ville	Nombre de communes
Espace multipolarisé	275	3810
Espace rural isolé	1874	21292
Pole rural	54	353
Petite ville centre	55	56
Petite ville de banlieue	40	163
Petite ville périurbain	202	1759
Ville moyenne centre	20	24
Ville moyenne banlieue	26	80
Ville moyenne périurbain	184	1644
Grande ville centre	11	11
Grande ville banlieue	68	241
Grande ville périurbain	219	2397
Très grande ville centre	8	8
Très grande ville banlieue	119	518
Très grande ville périurbain	240	2446
Paris	1	1
Paris banlieue	174	287
Paris périurbain	119	1480
Ensemble	**3689**	**36570**

Source : RP 2009 – champ : ensemble des pseudos canton-ville de France métropolitaine.

La mesure à l'échelle de l'unité spatiale

Les résultats (Tableaux 3.5.2.2b et 3.5.2.2c) de la mesure du déclassement scolaire selon l'espace démo-géographique à partir des données du RP2009 convergent avec ceux observés à partir des résultats de l'enquête emploi 2011. Néanmoins, ces résultats ne sont pas totalement comparables. En effet, l'échantillon de l'enquête emploi est moins robuste statistiquement car les effectifs sont plus réduits. En revanche le niveau de diplôme est plus précis (Master) tandis que pour le recensement il n'est pas possible de distinguer les diplômés de licence, de master et de doctorat. Compte tenu du fait que la population étudiée n'est pas complétement homogène quant au niveau de diplôme, deux mesures du déclassement sont

[256] La typologie (issue des travaux de Christophe Bergouignan) correspond au découpage de l'INSEE *ncat* : espace multipolarisé, pôles ruraux, espace rural isolé, enrichie de la taille des aires urbaines (petites, moyennes, grandes, très grandes, Paris) et de l'information sur la couronne (ville centre, banlieue, périurbain).

[257] Les données disponibles du recensement de la population ne permettent pas de distinguer plus finement les niveaux de diplôme.

effectuées selon la norme institutionnelle (part des individus du supérieur qui ne sont pas cadres) et selon la norme statistique (part des individus du supérieur qui ne sont ni cadres ni professions intermédiaires).

Encadré Méthodologique (Tableaux 3.5.2.2a,b,c)

Définitions : Déclassement norme institutionnelle = Part des individus du supérieur qui ne sont pas cadres. Déclassement norme statistique = Part des individus du supérieur qui ne sont ni cadres ni professions intermédiaires. Mode de calcul, moyenne des valeurs des différentes unités spatiales concernées

Source : INSEE, Recensement 2009, population âgée de 25 à 34 ans, diplômés du supérieur d'une licence 3 ou + (DIPL =18), ne sont pas en études (ETUD =2) et actifs occupés (CS 1 à 6). - Traitement bases individuelles, du recensement, pondération : IPONDI

Logiciels utilisés : R avec package Rcmdr et Factominer et Excel.

Au niveau du découpage des types d'espaces (agrégation 1) le plus proche de celui de l'enquête emploi 2011, les mêmes tendances générales sont observées avec quelques variations. Ainsi, les jeunes diplômés de licence ou + de l'agglomération parisienne (50,2 %) et plus particulièrement la ville de Paris (31,6 %) sont caractérisés par un niveau de déclassement scolaire (norme institutionnelle) plus faible que l'ensemble (61,3 %). A l'opposé dans les zones urbaines de petite et moyenne taille et dans l'espace rural les niveaux de déclassement sont les plus élevés (respectivement 62,5 %, 62,6 % et 64,6 %).

TABLEAU 3.5.2.2B : REPARTITION DES UNITES SPATIALES SELON LA TYPOLOGIE DEMO-GEOGRAPHIQUE

Type d'espace démo-géographique	déclassement scolaire norme institutionnelle*	déclassement scolaire norme statistique*
Découpage démo-géographique - Agrégation 1		
Multipolarisé	59,6	18,3
Espace Rural	64,6	21,7
Paris (centre)	31,6	10,3
Unité urbaine de petite taille	62,5	19,9
Unité urbaine de taille moyenne	62,6	18,6
Unité urbaine de grande taille	59,9	19,6
Unité urbaine de très grande taille	55,9	18,6
Paris - couronne (banlieue et périurbain)	50,2	16,5
Découpage démo-géographique - Agrégation 2		
Centre (hors Paris)	59,2	18,8
Banlieue (hors Paris)	57,4	18,8
Périurbain (hors Paris)	60,6	19,4
Total général	**61,3**	**20,1**

déclassement norme institutionnelle = *niveau de qualification différent de cadre*
déclassement norme statistique = *niveau de qualification différent de cadre ou profession intermédiaire*
Source : RP 2009 – champ : ensemble des pseudos canton-ville de France métropolitaine

.

Les données du recensement de la population permettent de distinguer d'autres types d'espaces (agrégation 2) que sont les centres, les banlieues et le périurbain. Les résultats (Tableau 3.5.2.2c) montrent que ce sont dans les espaces périurbains (hors agglomération parisienne) que la part des jeunes diplômés déclassés est la plus élevée (60,6 %) suivi des centres (59,2 %) et des banlieues (57,4 %). Ce résultat est d'autant plus intéressant

qu'intuitivement la banlieue apparaît comme un espace où les populations vulnérables et donc déclassés sont plus nombreuses. Ce qui n'est pas le cas, ce sont les espaces périurbains qui semblent concentrés plus fréquemment une population déclassée. Cependant, ce résultat est à relativiser notamment par rapport à un éventuel effet retour chez les parents.

A un niveau démo-géographique plus fin combinant le type d'espace, la taille de l'unité urbaine (petite à très grande) et la couronne (centre, banlieue et périurbain) les espaces qui comptent le plus de diplômés déclassés sont l'espace rural isolé (64,6 %), les unités urbaines de petite taille périurbaine (63,4 %), les unités urbaines de taille moyenne périurbaine (63,3 %) et les pôles ruraux (62,9 %). A l'opposé, la ville de Paris (31,6 %), la banlieue de Paris (48 %), le centre des unités urbaines de très grande taille (51,3 %) comptent les plus faibles proportions de déclassés. Ainsi, s'opposent les espaces géographiques selon qu'ils combinent ou non différentes caractéristiques favorables ou non à la présence de diplômés «déclassés». Ces résultats sont confirmés visuellement sur la carte (3.5.2.2a) des pseudos canton ville représentant la part de la population étudiée connaissant un déclassement. Ainsi, les diplômés de l'enseignement supérieur à niveau Licence ou plus résidant dans l'agglomération parisienne ou les grandes et très grandes unités urbaines sont moins fréquemment déclassés à l'opposé de ceux vivant dans les zones rurales ou périurbaines.

TABLEAU 3.5.2.2C : REPARTITION DES UNITES SPATIALES SELON LA TYPOLOGIE DEMO-GEOGRAPHIQUE

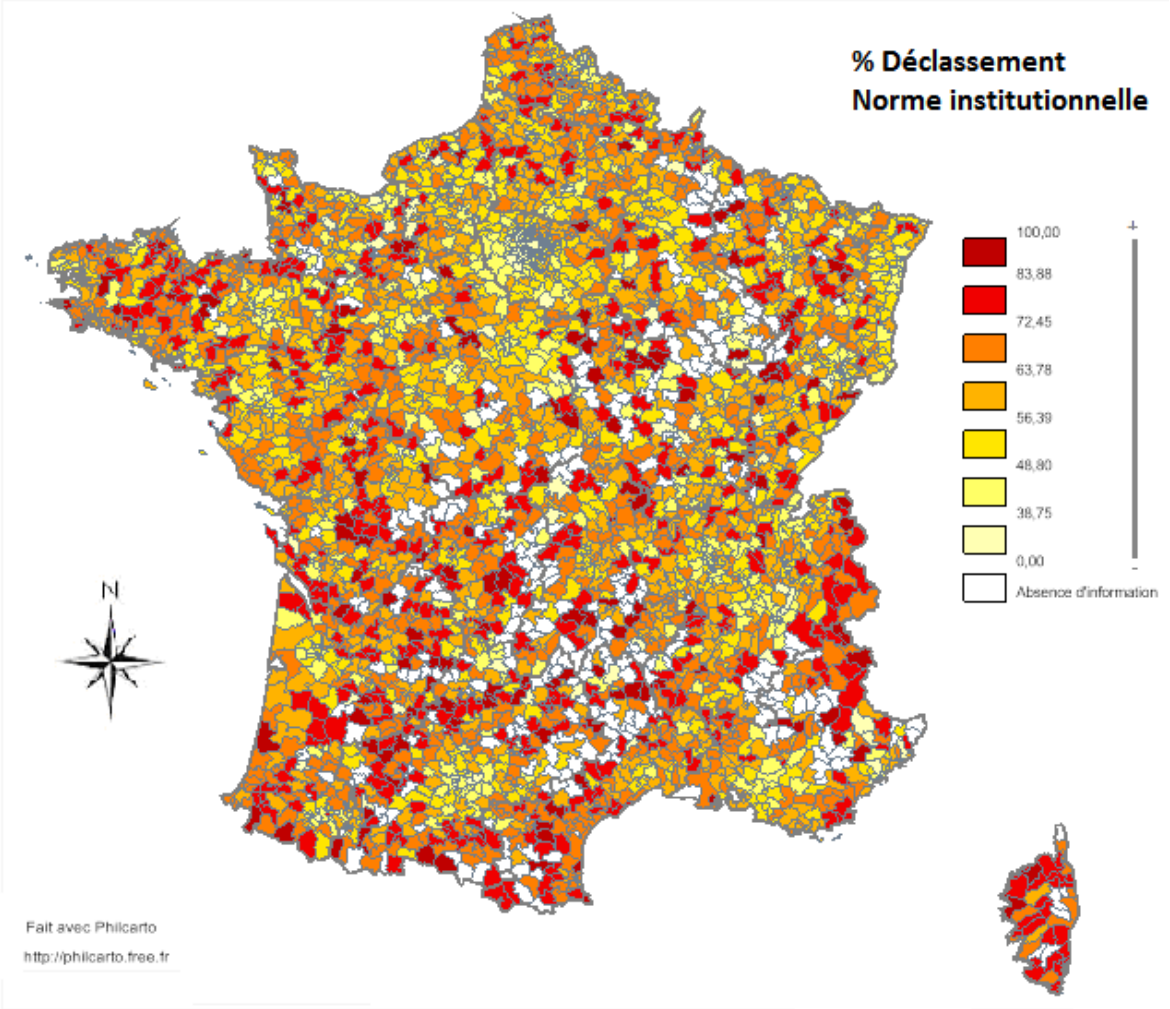
Type d'espace démo- géographique	**déclassement scolaire norme institutionnelle***	**déclassement scolaire norme statistique***
Multipolarisé	59,6	18,3
Espace rural isolé	64,6	21,7
Pôle rural	62,9	20,7
Unité urbaine de petite taille centre	61,1	18,9
Unité urbaine de petite taille banlieue	60,1	20,2
Unité urbaine de petite taille périurbaine	63,4	20,2
Unité urbaine de taille moyenne centre	58,2	18,9
Unité urbaine de taille moyenne banlieue	61,2	17,2
Unité urbaine de taille moyenne périurbaine	63,3	18,8
Unité urbaine de grande taille centre	56,7	17,7
Unité urbaine de grande taille banlieue	60,6	20,0
Unité urbaine de grande taille périurbaine	59,8	19,5
Unité urbaine de très grande taille centre	51,3	18,8
Unité urbaine de très grande taille banlieue	53,8	17,9
Unité urbaine de très grande taille périurbaine	57,1	19,0
Agglomération de Paris Centre	31,6	10,3
Agglomération de Paris banlieue	48,0	16,8
Agglomération de Paris périurbain	53,5	16,1
Ensemble	**61,3**	**20,1**

déclassement norme institutionnelle = *niveau de qualification différent de cadre*
déclassement norme statistique = *niveau de qualification différent de cadre ou profession intermédiaire*
Source : RP 2009 – champ : ensemble des pseudos canton-ville de France métropolitaine

Au-delà de mesurer la part de la population qui connaît un déclassement scolaire, en travaillant par le prisme de l'espace démo-géographique, j'ai choisi de compléter ce travail par la mesure d'un éventuel effet de ségrégation socio-spatial de la population déclassée. En effet, les différents travaux sur la ségrégation montrent que les ségrégations spatiales touchent plus particulièrement les populations opposées socialement. Ainsi, la ségrégation est plus

importante chez les cadres et dans une moindre mesure chez les ouvriers (Preteceille 2006[258], Miot 2012[259]) et si on s'intéresse au seul logement HLM, ce sont les catégories sociales les plus favorisées et en premier lieu les cadres qui bénéficient d'une ségrégation «positive» dans le logement HLM (Cordazzo 2013[260]). Ainsi, il semble légitime de se demander si notre population connaît ou non une ségrégation. Si notre échelle géographique est pertinente, cette analyse aurait été plus robuste à l'échelon des IRIS (unité spatiale plus homogène) mais la taille des effectifs ne l'a pas permis.

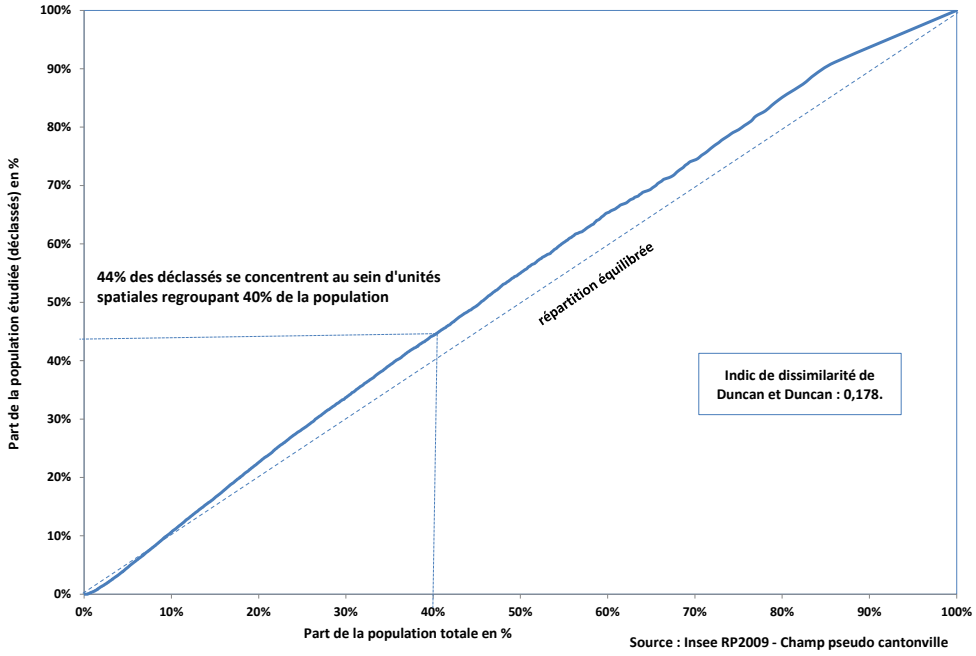
CARTE 3.5.2.2A : PART DE LA POPULATION ETUDIEE CONNAISSANT UN DECLASSEMENT INSTITUTIONNEL PAR PSEUDO CANTON VILLE[261] (FRANCE METROPOLITAINE)



Déclassement norme institutionnelle = *niveau de qualification différent de cadre*
Source : RP 2009 – champ : ensemble des pseudos canton-ville de France métropolitaine

[258] PRETECEILLE E, 2006, « la ségrégation sociale a –t-elle augmenté ? La métropole parisienne entre polarisation et mixité », Sociétés contemporaines, Presses de Sciences Po, n°62, pp 69 à 93.
[259] MIOT Y, 2012, « La ségrégation socio-spatiale dans la métropole Lilloise et à Roubaix : l'apport des mobilités résidentielles », Géographie, économie et société, vol 14, pp 171-195.
[260] CORDAZZO P, 2013, « la réorganisation spatiale des ségrégations sociales en HLM au prisme des mobilités», Transeo review, vol. à paraître.
[261] Les pseudos cantonville notés comme "absence d'information" sont ceux dont les effectifs d'actifs étaient trop réduits pour calculer un pourcentage (moins de 30).

FIGURE 3.5.2.2A : COURBE DE LORENTZ ET INDICE DE DISSIMILARITE DE DUNCAN ET DUNCAN



Encadré : Indice de dissimilarité et Courbe de lorentz

l'indice de dissimilarité de Duncan et Duncan[262] entre deux catégories x et y se calcule suivant la formule suivante, où x_i et Y_i sont les effectifs des deux catégories dans l'unité spatiale *i(* ici les pseudo canton ville), X et Y leurs effectifs totaux, et *n* le nombre d'unités spatiales.. Comprise entre 0 et 1 sa valeur exprime la part des individus du groupe X ou du groupe Y qui devraient déménager pour que les deux distributions soient identiques**.**

L'indice se calcule comme suit $D = \frac{1}{2}\sum_{1}^{n}\left|\frac{x_i}{X} - \frac{Y_i}{Y}\right|$

La courbe de Lorentz

Les différentes catégories de population ne sont pas réparties de façon homogène sur le territoire. Une courbe de concentration (courbe de Lorentz) permet de mettre en évidence cette inégale répartition spatiale. Plus la courbe est proche de la diagonale, plus cette population est répartie de façon homogène. Pour construire la courbe de Lorentz les pseudos canton ville sont classés selon la part croissante de la population étudiée (ici les déclassés) dans l'ensemble de la population. On porte ensuite en abscisse les pourcentages cumulés de l'ensemble de la population et en ordonnée les pourcentages cumulés de la population étudiée.

A l'examen de la Figure (3.5.2.2a) il apparaît que la répartition de la population des diplômés de l'enseignement supérieur à bac +3 ou plus est relativement homogène. Ainsi, 44% des déclassés se concentrent au sein d'unités spatiales regroupant 40 % de la population. Ainsi, si on peut dire, «seulement» 17,8 % (indice de dissimilarité) de la population étudiée devrait déménager pour que les deux distributions soient identiques. Autrement dit, 18% correspond à la part de la population déclassée qui devrait passer des unités spatiales ayant les plus fortes

[262] DUNCAN O D, DUNCAN B, 1955, « Residential distribution and occupation stratification", *American Journal of Sociology, n°60-5, pp 493-503.*

populations de personnes déclassées (espaces ruraux, petites unités urbaines et espaces périurbains) vers les unités spatiales qui comptent les plus faibles proportions de personnes déclassées (Agglomération de Paris et très grandes unités urbaines) et inversement pour la population qui ne connaît pas un déclassement. Ce qui en termes d'effectifs n'est pas négligeable puisque cela concernerait près de 250 000 individus. Ainsi, les diplômés de l'enseignement supérieur à bac+3 ou plus connaissent une ségrégation relative au niveau du territoire national en résidant plus fréquemment dans les espaces ruraux, dans les unités urbaines de petite et moyenne taille et dans les espaces périurbains.

La mesure à l'échelle individuelle

A la différence de la mesure précédente du déclassement, à partir des données du recensement, l'analyse s'est faite au niveau individuel et pas au niveau de l'unité spatiale. L'échantillon concerne les personnes faisant partie de la population active occupée (CS 1 à 6) ou inactive, âgée de 20 à 34 ans, diplômés du supérieur d'une licence 3 ou + (DIPL =18[263]) soit 510 630 individus au total.

En travaillant au niveau individuel, nous pouvons contrôler davantage d'effets de structure. En utilisant la méthode de la régression logistique. Deux modèles sont présentés ici qui évaluent la probabilité de connaître un déclassement scolaire (diplômés à bac+3 ou plus qui n'ont pas un emploi de cadre ou de profession intermédiaire) pour les hommes et pour les femmes. En s'appuyant sur mes travaux et la littérature scientifique, en plus de la variable d'intérêt principal (type d'espace géographique) trois autres variables susceptibles d'être associées au déclassement sont introduites dans le modèle : l'âge au recensement, le mode de cohabitation et le lieu de naissance. L'âge au recensement est un indicateur d'avancée dans la vie donc potentiellement dans la trajectoire professionnelle. Le mode de cohabitation nous renseigne non seulement sur le couple et l'éventuel début de constitution de la descendance, mais aussi sur la décohabitation du ménage parental, la variable lieu de naissance est un indicateur du niveau de mobilité résidentielle.

Les résultats du modèle (Tableau 3.5.2.2c) montrent que toutes les variables jouent un rôle, mais de manières différenciées selon le sexe de la personne. Ainsi, les diplômés qui résident dans l'agglomération parisienne ont une probabilité plus faible de connaître un déclassement scolaire. Ce facteur est plus discriminant pour les femmes (odds ratio =0,49) que pour les hommes (odds ratio = 0,58) résidant à Paris. En revanche, alors que les hommes résidants dans des unités urbaines de petite, moyenne ou grande taille ont une probabilité plus grande de connaître un déclassement, ce n'est pas le cas pour les femmes, les valeurs étant peu ou pas significatives.

L'examen des autres variables montre que l'âge et l'immobilité joue un rôle semblable pour les hommes et les femmes sur la probabilité de connaître un déclassement. Ainsi, avec l'avancée en âge la probabilité de connaître un déclassement diminue. Ce qui s'explique notamment par une durée de la carrière professionnelle plus importante. De plus, si l'espace géographique influence la probabilité de connaître un déclassement, la mobilité ou l'immobilité géographique des personnes renforce cette situation. En effet, les diplômés du supérieur, et plus particulièrement ceux qui sont originaires des espaces les plus concernés par le déclassement, qui se sont déplacés vers les espaces géographiques les plus pourvoyeurs d'emplois de cadres, ont pu précisément le faire parce qu'ils y ont trouvé un tel emploi. On

[263] Les données disponibles du recensement de la population ne permettent pas de distinguer plus finement les niveaux de diplôme.

peut aussi considérer qu'une partie d'entre eux ont connu cette mobilité avant de trouver cet emploi, mais connaissant les plus grandes opportunités offertes par les territoires en question, ont migré pour diminuer le risque de déclassement.

TABLEAU 3.5.2.2C FACTEURS INFLUENÇANT LA PROBABILITE DE CONNAITRE UN DECLASSEMENT VERSUS NE PAS LE CONNAITRE (MODELE LOGIT, ODDS RATIO)

Variables	Homme		Femme	
	odds ratio	significativité	odds ratio	significativité
Type d'espace géographique				
unité urbaine de très grande taille	réf.		réf.	
espace multipolarisé	1,01	-	0.90	***
espace rural	1,25	***	1,04	*
unité urbaine de petite taille	1,29	***	0,99	-
unité urbaine de taille moyenne	1,22	***	0,94	*
unité urbaine de grande taille	1,15	***	1,03	-
ville de paris	0,58	***	0,49	***
Paris couronne	0,74	***	0,70	***
Mode de cohabitation				
isolé	réf.		réf.	
enfants d'un couple ou d'une famille monoparentale	2.06	***	1.98	***
adulte d'un couple sans enfant	0,71	***	0.92	***
adulte d'un couple avec enfant ou famille monoparentale	0,67	***	1.26	***
hors famille dans ménage de plusieurs personnes	1,38	***	1,44	***
Groupe d'âges				
20-24 ans	réf.		réf.	
25-29 ans	0,58	***	0,52	***
30-34 ans	0,48	***	0,37	***
Lieu de naissance				
dans le même département de résidence	réf.		réf.	
dans un autre département, mais la même région de résidence	0,79	***	0,85	***
en dehors de la région de résidence	0,64	***	0,78	***
	n = 232180 / 30492 n = total/ déclassés		n = 279450 / 55298 n = total/ déclassés	

Niveau de significativité : * p < 0,05, ** p< 0,01, *** p< 0,001. Source : Enquête RP2009 - INSEE. Champ : diplômés à bac +3 ou plus, née en France, âgé de 20-34 ans, pas en étude et dont la Catégorie sociale du conjoint est connu. .Une personne est déclassée quand elle est ni cadre, ni profession intermédiaire.

Enfin, le mode de cohabitation joue très fortement sur la probabilité de connaître un déclassement. Ainsi, être enfant d'un couple ou d'une famille monoparentale, c'est-à-dire cohabiter avec ses parents augmente très fortement la probabilité de connaître un déclassement scolaire pour les hommes (odds ratio = 2,06) et pour les femmes (odds ratio = 1,98). Ces résultats sont concordants avec ceux obtenus sur l'analyse des trajectoires professionnelles et de décohabitation des étudiants (Cordazzo Ph et Séné A., 2013). En effet, nous avions montré que connaître une trajectoire professionnelle plus ou moins marquée par la vulnérabilité (chômage persistant ou récurrent, décrochage de l'emploi ou accès différé à l'emploi) influençait positivement la probabilité de connaître un retour chez les parents après

une décohabitation ou de rester vivre chez les parents. En revanche, les personnes en couple sans enfant ont une probabilité plus faible de connaitre un déclassement scolaire. Phénomène surement lié avec le fait qu'être parti du foyer parental et être en couple cohabitant pour les jeunes diplômés est fortement corrélée avec la situation professionnelle. En revanche, être adulte d'un couple avec enfant(s) ou chef de famille monoparentale influence de manière différenciée la probabilité de connaître un déclassement selon le sexe ; plus faible pour les hommes (odds ratio = 0,67) et plus forte pour les femmes (odds ratio = 1,26). Dans ce cas, il est légitime de penser que le poids des familles monoparentales dans cette catégorie est plus élevé pour les femmes que pour les hommes. Mais aussi, on peut penser que les femmes en couple avec un conjoint non déclassé peuvent également choisir d'accepter plus facilement d'être déclassée du fait d'être mère et d'arbitrer en faveur de la conciliation de sa vie familiale et professionnelle. Or, nous avons déjà montré avec l'exploitation de l'enquête emploi (sous-partie 3.5.2.1) qu'être chef de famille monoparentale augmente la probabilité de connaître le déclassement. Au final, le déclassement scolaire des diplômés du supérieur est influencé par l'espace géographique de résidence et renforcé par le mode de cohabitation, mais de manière différenciée pour les hommes et les femmes.

CONCLUSION

Au moment de conclure ce mémoire d'habilitation, je souhaite tout d'abord revenir sur les raisons qui m'ont amené à réaliser ce travail d'analyse et de synthèse. Il me semblait nécessaire de faire un bilan au terme de ces sept premières années d'enseignement et de recherche. En effet, dès ma prise de fonction d'enseignant-chercheur à l'Université de Strasbourg, j'ai poursuivi l'élargissement thématique esquissé quelques années auparavant en accentuant mes recherches sur l'étude des parcours étudiants et de leurs trajectoires professionnelles. Cette démarche trouvant notamment un prolongement dans le cadre de mes responsabilités collectives comme directeur du Service Commun d'Orientation et d'Insertion Professionnelle (SCUIO) et comme chargé de mission insertion professionnelle des étudiants de l'Université Marc Bloch de 2007 à 2009, puis avec la création de l'Université de Strasbourg dans la participation aux activités de l'Observatoire Régional de l'Enseignement Supérieur et de l'Insertion Professionnelle des Etudiants (ORESIPE). J'y vois aussi la possibilité et la volonté de poursuivre l'encadrement et la formation d'étudiants à la recherche sur ces problématiques dans le cadre de direction de thèses. Cette démarche est dans la continuité de l'accompagnement à la recherche des étudiants dans le cadre de contrats de recherche (notamment trois étudiantes sur la problématique du devenir des jeunes à Besoin Educatifs Particuliers), de participation à deux comités de pilotage de doctorantes en démographie[264] et d'une communication[265] présentée au colloque national de démographie à Aix-en-Provence en mai 2013 avec Adeline Séné.

Revenons maintenant sur les lignes directrices du travail effectué, à savoir la volonté d'analyser les parcours étudiants de la formation à l'insertion professionnelle :

Explorer le maximum de sources de données possible pour mettre les sources locales en contexte avec les données nationales : les enquêtes nationales (Enquêtes générations du Cereq, Enquête Conditions de Vie et d'études (CDV) de l'OVE national, Enquête emploi), les enquêtes internationales (Enquête sur le devenir des jeunes à Besoin Educatifs Particuliers dans cinq pays européens), les enquêtes locales (Enquête strasbourgeoise sur la motivation des primo-entrants à l'université, sur la transition L3/M1 et sur les conditions de vie et d'études), le recensement de la population et les systèmes d'observation (suivi des diplômés de l'enseignement supérieur au RMI). C'est-à-dire prendre en compte les avantages et les limites de ces sources de données, notamment les problèmes de représentativité ou liés aux effets de structure afin d'obtenir dans un premier temps une mesure du phénomène et, quand cela est possible, des éléments explicatifs. C'est aussi une manière de contribuer à l'amélioration de la collecte, une façon d'être en prise directe avec les données.

Utiliser et mobiliser les méthodes d'analyse des populations les plus appropriées, parce que chacune d'elles permet d'apporter des éléments complémentaires à la mesure du phénomène : tables de survie pour l'analyse de cohorte, méthodes de standardisation directes et indirectes pour s'affranchir des effets de structure et comparer, analyses en Composantes Multiples pour étudier l'association de plusieurs variables qualitatives, régressions logistiques pour mesurer

[264] Noémie Dé Andrade « Mise en place d'un outil de projections de besoins sociaux. Quelles contraintes et quelles adaptations à l'échelon local ?» et Adeline Séné, « Projections d'effectifs scolaires des lycées en Alsace - Application dans le cadre d'une étude prospective sur deux territoires à enjeux spécifiques. ».

[265] CORDAZZO P et SENE A, 2013, « Cohabitation durable et retour au foyer parental des jeunes sortant de l'enseignement supérieur : une situation révélatrice d'un processus de vulnérabilisation ? », XVIe colloque national de démographie, CUDEP, *Les populations vulnérables*, Aix-en-Provence, 28-31 mai.

les probabilités de connaître ou non un événement en fonction de différentes caractéristiques individuelles tout en contrôlant les effets de structure associés aux variables introduites dans le modèle, Classifications Ascendantes Hiérarchiques (CAH) pour construire des typologies et plus récemment les analyses de séquences pour déterminer des typologies de trajectoires.

Travailler en collaboration pluridisciplinaire, car la confrontation des idées et la nécessité pédagogique permettent de progresser : j'ai eu la chance de pouvoir échanger sur mes travaux avec des collègues démographes ou d'autres disciplines associées (sociologie, géographie, statistique, économie…), de l'Institut de Démographie de l'Université de Strasbourg, de l'Unité de recherche n°6 « Mobilité, Logement et Entourage » de l'INED et d'autres institutions. J'ai aussi toujours favorisé une part de recherche collective avec des collègues d'autres disciplines, Nicolas Sembel pour l'étude du déclassement, Magali Jaoul-Grammare pour la mesure de l'insertion professionnelle, Serge Ebserold et Olivia Rick, pour l'étude des jeunes handicapés et Elise Tenret, pour l'observation des conditions de vie étudiante. Enfin, dans une démarche aussi d'encadrement à la recherche, je travaille avec Adeline Séné, doctorante en démographie, sur les trajectoires professionnelles des étudiants.

Essayer de confronter des mesures «objectivées» et «subjectivées» du phénomène, pour multiplier les différentes approches des phénomènes. Ainsi, au carrefour de ces deux formes d'appréhension des phénomènes se trouvent deux types de populations : celles où il y a concordance entre les deux mesures et les autres où l'on observe une dissimilarité. C'est à cette deuxième partie de la population, plus *inattendue* ou *atypique*, que je porte un intérêt particulier. Ainsi, dans l'étude du déclassement des diplômés de l'enseignement supérieur, il s'agit de mesurer et d'analyser ces populations qui selon lune mesure normative sont déclassées, mais qui n'ont pas le sentiment de l'être et réciproquement.

Un intérêt particulier pour les discontinuités/ruptures/changements dans les parcours étudiants, parce qu'il n'y a pas que des trajectoires linéaires. Je m'intéresse au devenir des étudiants et aux parcours qu'ils empruntent pour y parvenir, car ce qui est souvent interprété comme un échec (réorientation, discontinuité, rupture) n'en est pas nécessairement, bien que ce soit, dans ces parcours que l'on observe, plus fréquemment des difficultés d'insertion. C'est pourquoi il est nécessaire d'étudier ces différents changements dans les parcours pour mieux les comprendre.

Prendre en compte différents types de vulnérabilités dans les parcours, parce qu'elles ont un impact sur le processus d'insertion professionnelle. Cependant, la difficulté est de déterminer la nature de la vulnérabilité et du sens de son impact. Par exemple, associer systématiquement le salariat étudiant à la vulnérabilité c'est avoir une vision réductrice de la question de la nécessité. C'est oublié que cette activité participe à son insertion sociale et contribue aussi à sa *marche progressive vers l'autonomie.* De même, une fois qu'on a montré que plus de 90 % d'une promotion de diplômés de master est en emploi à telle ou telle durée, il me paraît des plus important de comprendre pourquoi les 10 % ne sont pas insérés professionnellement.

Les perspectives et prolongements de mes recherches devraient se concentrer autour de trois points principaux :
Poursuivre mes travaux sur les trajectoires étudiantes : c'est consolider les recherches entamées sur les trajectoires professionnelles et résidentielles des sortants de l'enseignement supérieur. Une première étape sera l'exploitation de la deuxième vague d'enquête de la génération 2004 du Cereq à 5 ans. Ce sera notamment l'occasion de poursuivre la démarche d'accompagnement à la recherche dans le cadre de la collaboration avec Adeline Séné

(doctorante en démographie). C'est aussi l'occasion de travailler sur les trajectoires de formation des entrants en Master à l'université de Strasbourg grâce à l'exploitation de la base anonymisée des candidatures.

Prolonger mes travaux sur le déclassement des sortants de l'enseignement supérieur, en poursuivant ma collaboration avec Nicolas Sembel, avec la mise en place d'une enquête et la réalisation d'entretiens auprès des bénéficiaires du RSA, mais aussi en étudiant une nouvelle forme de déclassement avec l'enquête Sans Domicile (SD 2012).

Enfin dans le cadre de l'exploitation de l'Enquête EFL 2011, il s'agira d'étudier les profils de vulnérabilité des jeunes adultes vivant dans le même logement que leurs parents. La recherche envisagée a pour objet de s'intéresser aux jeunes adultes qui résident encore ou de nouveau chez leurs parents. Il s'agit de mesurer la part et les caractéristiques des différents profils de cohabitation. Pour cela, deux types de profils sont distingués en fonction du détenteur du logement (enfants ou parents) :
- les jeunes adultes hébergés par leurs parents : si cela est possible, il s'agira de mesurer en quoi cette situation est révélatrice d'une situation de précarisation faisant possiblement suite à un retour chez les parents. Pour cette deuxième situation, en couplant l'enquête famille-logement avec les données sur la résidence un an avant, il semble possible d'avoir une mesure *à minima* de ce phénomène.
- les jeunes adultes qui hébergent leurs parents : là aussi, il s'agira de mesurer de quel type de solidarité intergénérationnelle cette situation est révélatrice.

Au final, je souhaite continuer à assurer le lien entre la formation et la recherche. Cette implication s'inscrira dans la poursuite l'encadrement des étudiants à la recherche et dans la réflexion sur les pratiques de formation en ayant à cœur que celles-ci donnent aux étudiants les savoirs et compétences pour réussir leur insertion professionnelle.

ARTICLES, CHAPITRES D'OUVRAGES ET COMMUNICATIONS UTILISES DANS CETTE SYNTHESE

CORDAZZO Ph et FICHET B (Dir), 2013, «*Transition, passage en sciences sociales*», Néothèque, 366 p.

CORDAZZO P, 2013, «Deux formes de transition perturbées à l'entrée et à la sortie de l'enseignement supérieur», in *Transition, passage en sciences sociales*, Cordazzo Ph et Fichet B (dir), Néothèque, pp 57-76.

CORDAZZO P, RICK O, 2013, «Appréhender le devenir des jeunes adultes handicapés à l'issue de l'enseignement secondaire : enjeux et difficultés de mesure de la marge dans l'ordinaire», *Populations vulnérables*; Populations et handicap, n°1, 24 p

CORDAZZO P ET SENE A, 2013, «Cohabitation durable et retour au foyer parental des jeunes sortant de l'enseignement supérieur : une situation révélatrice d'un processus de vulnérabilisation ?», XVIème colloque national de démographie, CUDEP, Les populations vulnérables, Aix-en-Provence, 28-31 mai

CORDAZZO P, 2013, «Diplômés de l'enseignement supérieur à l'aide sociale : entre «déclassement statutaire» et trajectoires de précarisation», Les Lundi de l'INED, 14 janvier, Discutante : Delphine Rémillon (Ined).

CORDAZZO P, 2013, « la réorganisation spatiale des ségrégations sociales en HLM au prisme des mobilités», Regards Sociologiques, vol à paraître.

CORDAZZO P ET SEMBEL N, 2012, «Du Master à l'aide sociale : déclassement immédiat, «piège statutaire», nouvelles trajectoires de précarisation», *L'orientation scolaire et professionnelle*, 41/1 | 2012. URL : http ://osp.revues.org/index3703.html

CORDAZZO P, RICK Olivia, EBERSOLD Serge, 2012, «L'impact des politiques et pratiques sociales sur le devenir des jeunes adultes à besoins éducatifs particuliers», Colloque international de démographie, Démographie et politiques sociales, AIDELF, Ouagadougou (Burkina Faso), 13 novembre 2012

CORDAZZO P, 2011, «Choix d'orientation, quelles réalités ?», in *Les mondes étudiants*, la documentation française, pp 93-104.

CORDAZZO P, TENRET E, 2011, «L'économie étudiante», in *Les mondes étudiants*, la documentation française, pp 217-225.

CORDAZZO P, JAOUL-GRAMMARE, 2010; « Analyse multidimensionnelle de l'insertion professionnelle des étudiants de bac+5 : approche par les parcours de formation et le capital social ».; Working Paper n°2010-20.

AYERBE A, CORDAZZO P, 2010, « Les statistiques sur la santé disponibles sur la base New Cronos (EUROSTAT) », in *Démographie et santé* , Actes du XIV Colloque National de Démographie, 21-24 mai, Bordeaux, CUDEP, pp.591-605. http ://cudep.u-bordeaux4.fr/actes-des-colloques-organises-par.html

CORDAZZO P, 2010, «les liens entre structures familiales et précarité», in *Portraits de familles*, INED, Collection Grandes enquêtes, pp.169-192.

CORDAZZO P, CAILLOT M, REBIERE N, 2009, « Contribution d'une sous population au renouvellement des populations communales : application à la sous population des étudiants », in Reproduction et renouvellement des populations, Actes du XIII Colloque National de Démographie, Dijon, CUDEP, pp.307-332. http ://cudep.u-bordeaux4.fr/actes-des-colloques-organises-par.html

CORDAZZO P, 2009, « Les diplômés de l'enseignement supérieur bénéficiaires du Revenu Minimum d'insertion (R.M.I) : Contribution à l'analyse d'une relation à priori contradictoire », in *l'insertion professionnelle des étudiants*, Journée d'études, Bordeaux, juin.

CORDAZZO P, 2009, « Un indice d'insertion professionnelle relative pour une approche comparative des formations de l'enseignement supérieur», Congrès mondial de la population, IUSSP, Marrakech, 27 septembre au 2 octobre 2009.

CORDAZZO P, SEMBEL N, 2009, «Un déclassement statutaire a priori spectaculaire : les carrières de diplômés à Bac + 4 et + 5 bénéficiaires du Revenu Minimum d'Insertion (R.M.I.)», Colloque international du RESUP : *Les inégalités dans l'enseignement supérieur et la recherche*, Lausanne 18-20 juin.

CORDAZZO P, 2008, « Amélioration et création d'outils de collecte en vue d'une analyse longitudinale exhaustive : l'exemple du RMI », in *Collecte des données et connaissance des populations,* Actes du XII Colloque National de Démographie, Amiens, CUDEP, pp.147-156. http ://cudep.u-bordeaux4.fr/actes-des-colloques-organises-par.html

CORDAZZO P, 2008, «Poursuite d'études en Master et effet déterminant du marché du travail», Colloque du RESUP : *L'enseignement supérieur et les marchés du travail*, IREDU, Dijon, 19 et 20 Juin 2008.

CORDAZZO P, 2008, « Comment pallier l'imperfection des données sur le dispositif RMI », in *Collecte des données et connaissance des populations*, Actes du XII Colloque National de Démographie, Amiens, CUDEP, pp.373-386. http ://cudep.u-bordeaux4.fr/actes-des-colloques-organises-par.html

BOUCHUT F, BRETON D, CORDAZZO P, CORNUAU F, 2007, «Fichiers administratifs et suivi de sous-population à l'échelon local», in *les populations locales*, Actes du XI Colloque National de Démographie, Strasbourg, CUDEP, pp.181-196. http ://cudep.u-bordeaux4.fr/actes-des-colloques-organises-par.html

CORDAZZO P, 2007, « Le démographe au service de la gestion locale du RMI », in *les populations locales*, Actes du XI Colloque National de Démographie, Strasbourg, CUDEP, pp.363-372. http ://cudep.u-bordeaux4.fr/actes-des-colloques-organises-par.html

TABLE DES ILLUSTRATIONS

FIGURE 2.3.2A : CALENDRIER ENQUETES GENERATIONS 37
FIGURE 2.3.4A : DIAGRAMME DE LEXIS, ENQUETE EMPLOI 2011 42
FIGURE 3.4A : SCHEMA CROISEMENT MESURE «OBJECTIVEE» ET «PERÇUE» 52
FIGURE 3.5.2A : EXEMPLE SILHOUETTE - LE NIVEAU D'AFFILIATION DES JEUNES HANDICAPES EXERÇANT UN EMPLOI 56
EXEMPLE 3.7A REPRESENTATION DE PARCOURS TYPES : FREQUENCE DE LA PAUVRETE MONETAIRE ET DE LA PRECARITE RESSENTIE SELON L'EVOLUTION DE LA SITUATION FAMILIALE 60
EXEMPLE 3.7B : CHRONOGRAMME : TRAJECTOIRES PROFESSIONNELLES DES DIPLOMES A BAC + 5 AYANT CONNU UNE ALTERNANCE ENTRE LES PERIODES DE CHOMAGE ET D'EMPLOI 61
EXEMPLE 3.7C : DENDROGRAMME : REPARTITION EN CLASSES DES ETUDIANTS DE MASTER SELON LES TRAJECTOIRES DE FORMATION TYPES 62
EXEMPLE 3.7D: SEQUENCES EN «TAPIS» - TRAJECTOIRE TYPE (PROFESSIONNELLE ET RESIDENTIELLE) DES SORTANTS A BAC+3 – CLASSE 4 63
FIGURE 3.8.1A : CALENDRIER PROFESSIONNEL (ENQUETES GENERATION DU CEREQ) 64
FIGURE 3.9.1A : EXEMPLE ACM : PARCOURS PROFESSIONNELS DES JEUNES HANDICAPES NORVEGIENS 65
TABLEAU 3.9.3A : EXEMPLE REGRESSIONS LOGISTIQUES – PROBABILITE POUR LES JEUNES HANDICAPES BACHELIERS EN 2007 DE CONTINUER DES ETUDES ET PROBABILITE D'ETRE EN EMPLOI 68
TABLEAU 1.1.1.1A. FILIERE D'INSCRIPTION DES PRIMO ENTRANTS DANS L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR SELON LES CARACTERISTIQUES SOCIODEMOGRAPHIQUES (EN %) 74
FIGURE 1.1.1.2A. REPARTITION DES REPONDANTS SELON LES RAISONS QUI LES ONT AMENES A S'INSCRIRE DANS CETTE FORMATION POUR LEUR 1ERE INSCRIPTION DANS L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR (EN %) 75
FIGURE 1.1.1.2B. PART DES REPONDANTS CITANT LES PRINCIPALES RAISONS QUI LES ONT AMENES A S'INSCRIRE DANS LEUR FORMATION SELON L'ANNEE DE LEUR 1ERE INSCRIPTION DANS L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR (EN %) 76
TABLEAU 1.1.1.3A : PART DES REPONDANTS (%) SELON LES PRINCIPALES RAISONS QUI LES ONT AMENES A S'INSCRIRE DANS CETTE FORMATION POUR LEUR 1ERE INSCRIPTION DANS L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR SELON LA FILIERE CHOISIE 77
TABLEAU 1.1.1.3A. MOTIFS DU CHOIX DE LA FORMATION LORS DE LA PREMIERE INSCRIPTION DANS L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR (MODELE LOGIT) 78
FIGURE 1.1.2.1A. REPARTITION DES ETUDIANTS QUI ONT CHERCHE A S'INSCRIRE DANS UNE FORMATION SANS Y PARVENIR POUR LEUR PREMIERE INSCRIPTION DANS L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR (EN %) 79
TABLEAU 1.1.2.1A. PROBABILITE D'AVOIR CONNU UN REFUS (MODELE LOGIT 80
FIGURE 1.1.2.2A. FILIERE D'INSCRIPTION SELON QUE LA PERSONNE A CONNU UN REFUS POUR SA PREMIERE INSCRIPTION DANS L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR (EN %) 81
FIGURE 1.2.1.2A : CALENDRIER DU CHOIX DE LA POURSUITE D'ETUDES EN MASTER 84
FIGURE 1.2.1.2B : CALENDRIER DU CHOIX DE LA POURSUITE D'ETUDES EN MASTER PAR RAPPORT AU NIVEAU DU DIPLOME SELON DIFFERENTES VARIABLES 84
FIGURE 1.2.1.2C : CALENDRIER DU CHOIX DE LA POURSUITE D'ETUDES EN MASTER PAR RAPPORT A LA DISCIPLINE SELON DIFFERENTES VARIABLES 84
TABLEAU 1.2.2.1A : REPARTITION DES TRANSITIONS SELON DIFFERENTES CARACTERISTIQUES DES ETUDIANTS 91
FIGURE 1.1.2.1A : PROBABILITE (EN %) DE S'INSCRIRE DANS UN DOMAINE DE FORMATION DE MASTER EN VENANT D'UN DES HUIT AUTRES DOMAINES DE FORMATION EN LICENCE 92
FIGURE 1.2.2.2A : MESURE DU RENOUVELLEMENT DE LA POPULATION EN MASTER 1 SELON LE DOMAINE DE FORMATION 93
TABLEAU 1.2.2.2A : FLUX DE PASSAGE DE LA 3EME ANNEE DE LICENCE A LA 1ERE ANNEE DE MASTER 94
TABLEAU 1.2.2.3A : FACTEURS INFLUENÇANT LA PROBABILITE DE CONNAITRE UN CHANGEMENT DE DOMAINE DE FORMATION ENTRE LA 3EME ANNEE DE LICENCE ET LA 1ERE ANNEE DE MASTER VERSUS NE PAS LA CONNAITRE (MODELE LOGIT, ODDS RATIO) 96
TABLEAU 2.1.2.1A. LES RESSOURCES DES ETUDIANTS : SOURCE, MONTANT ET REPARTITION SELON LE MODE DE LOGEMENT 103
TABLEAU 2.1.2.1B. LES AIDES FAMILIALES NON MONETAIRES ET LEUR FREQUENCE (EN %) 103

TABLEAU 2.1.2.1C. PARTICIPATION FAMILIALE AUX DEPENSES COURANTES 104
TABLEAU 2.1.2.2A. LES DIFFICULTES FINANCIERES PERÇUES PAR LES ETUDIANTS 105
TABLEAU 2.1.2.2B. CARACTERISTIQUES SOCIODEMOGRAPHIQUES, TYPE DE RESSOURCES ET SATISFACTION 106
FIGURE 2.1.2.2A : SATISFACTION DES ETUDIANTS ET STRUCTURE DU BUDGET 107
TABLEAU 2.1.2.3A. STRUCTURATION DES RESSOURCES ETUDIANTES 108
TABLEAU 2.2.2.A. CARACTERISTIQUES DES CURSUS SUIVIS PAR LES ETUDIANTS HANDICAPES 112
TABLEAU 2.2.2.B. PROJETS FORMULES AU LYCEE ET CURSUS SUIVIS DES ETUDIANTS HANDICAPES 112
TABLEAU 2.2.2.C. REPARTITION DES ETUDIANTS HANDICAPES PAR FILIERE DE FORMATION SELON LE SEXE 113
TABLEAU 2.2.3.1.A. TRAVAIL DURANT LES ETUDES DES JEUNES HANDICAPES 113
TABLEAU 2.2.3.1.B. SOUTIENS FINANCIERS 113
TABLEAU 2.2.3.2.A. RESSOURCES ADDITIONNELLES PERÇUES PAR LES ETUDIANTS HANDICAPES 114
TABLEAU 2.2.3.2.B. SOUTIENS FORMELS OBTENUS PAR LES ETUDIANTS HANDICAPES 114
TABLEAU 2.2.4.A. SENTIMENT D'INTEGRATION DES ETUDIANTS HANDICAPES 115
TABLEAU 2.2.4.B. QUALITE DE VIE ET SENTIMENT D'APPARTENANCE DES ETUDIANTS HANDICAPES 115
FIGURE 3.1.1A. PROFILS ET « SILHOUETTES » DES FORMATIONS DE BTS 119
TABLEAU 3.2.1A. REPARTITION DE LA POPULATION DES DIPLOMES A BAC+5 SELON DIFFERENTES CARACTERISTIQUES SOCIODEMOGRAPHIQUES 124
TABLEAU 3.2.1B. LES TROIS NIVEAUX DE CAPITAL ACQUIS 125
TABLEAU 3.2.1.C LES TROIS NIVEAUX DE CAPITAL TRANSMIS 126
TABLEAU 3.2.1D. FREQUENCES DES TROIS NIVEAUX DE CAPITAL TRANSMIS 126
TABLEAU 3.2.1E. PARTITION DE L'ECHANTILLON SELON LES DEUX TYPES DE CAPITAL 126
TABLEAU 3.2.2.A. DESCRIPTIF DES VARIABLES PAR DIMENSION 127
FIGURE 3.2.2.1A : INSERTION PROFESSIONNELLE SELON LA DIMENSION «OBJECTIVEE» 128
TABLEAU 3.2.2.1A. PROBABILITE DE CONNAITRE CHACUNE DES QUATRE TRAJECTOIRES PROFESSIONNELLES SELON LES DEUX TYPES DE CAPITAL ET LE SEXE POUR LES INDIVIDUS EN EMPLOI DURABLE 129
TABLEAU 3.2.2.2A. PROBABILITE QUE LA SITUATION CONVIENNE SELON LES DEUX TYPES DE CAPITAL ET LE SEXE POUR LES INDIVIDUS EN EMPLOI DURABLE 130
FIGURE 3.2.2.2A : INSERTION PROFESSIONNELLE SELON LA DIMENSION «SUBJECTIVE» 130
FIGURE 3.3.1.2A : REPARTITION DES ENQUETES SELON LE TYPE DE TRAJECTOIRE PROFESSIONNELLE 132
TABLEAU 3.3.1.2A : REPARTITION DES ENQUETES SELON LE TYPE DE TRAJECTOIRE RESIDENTIELLE 133
FIGURES 3.3.1.2B : REPARTITION DES ENQUETES SELON LE TYPE DE TRAJECTOIRE RESIDENTIELLE PAR SEXE 134
FIGURES 3.3.1.2C : REPARTITION DES ENQUETES SELON LE TYPE DE TRAJECTOIRE RESIDENTIELLE PAR AGE A LA FIN DES ETUDES 134
TABLEAU 3.3.1.3A : REPARTITION DES TRAJECTOIRES RESIDENTIELLES PAR TRAJECTOIRE PROFESSIONNELLE POUR LES JEUNES VIVANT CHEZ LEURS PARENTS A LA FIN DE LEURS ETUDES 135
TABLEAU 3.3.1.3B : REPARTITION DES TRAJECTOIRES RESIDENTIELLES PAR TRAJECTOIRE PROFESSIONNELLE POUR LES JEUNES DECOHABITANT A LA FIN DE LEURS ETUDES 136
TABLEAU 3.3.1.4A : FACTEURS INFLUENÇANT LA PROBABILITE DE CONNAITRE UNE DECOHABITATION DIFFEREE, OU UNE COHABITATION DURABLE OU UN RETOUR CHEZ LES PARENTS VERSUS NE PAS LA CONNAITRE (MODELE LOGIT, ODDS RATIO) 137
TABLEAU 3.3.1.5A : COUPLES D'EVENEMENTS 139
TABLEAU 3.3.1.5B : CARACTERISTIQUES DES DIFFERENTES CLASSES POUR LES SORTANTS A BAC +2 140
FIGURE 3.3.1.5.A1 : SEQUENCES TRIEES EN «TAPIS» (*INDEX PLOTS*) POUR LES SORTANTS A BAC+2 141
FIGURE 3.3.1.5.B : SEQUENCES TRIEES EN «TAPIS» (*INDEX PLOTS*) POUR LES SORTANTS A BAC+3 142
TABLEAU 3.3.1.5C : CARACTERISTIQUES DES DIFFERENTES CLASSES POUR LES SORTANTS A BAC +3 143
TABLEAU 3.3.1.5D : CARACTERISTIQUES DES DIFFERENTES CLASSES POUR LES SORTANTS A BAC +5 143
FIGURE 3.3.1.5.C : SEQUENCES TRIEES EN «TAPIS» (*INDEX PLOTS*) POUR LES SORTANTS A BAC+5 144
FIGURE 3.3.1.5.D : ENTROPIE TRANSVERSALE DES CLASSES 1 ET 2 POUR LES SORTANTS A BAC+5 144
FIGURE 3.3.1.5.E : SEQUENCES TRIEES EN «TAPIS» (*INDEX PLOTS*) POUR LES SORTANTS DE DOCTORAT 145
TABLEAU 3.3.1.5E : CARACTERISTIQUES DES DIFFERENTES CLASSES POUR LES SORTANTS DE DOCTORAT 146

TABLEAU 3.4.1A : ACTIVITE EXERCEE PAR LES JEUNES ADULTES HANDICAPES DEUX ANS APRES LA SORTIE DU LYCEE EN FONCTION DE CARACTERISTIQUES SOCIODEMOGRAPHIQUES 149
TABLEAU 3.4.1B : ACTIVITE EXERCEE DEUX ANS APRES LA SORTIE DU LYCEE SELON DES ELEMENTS DE TRAJECTOIRES 151
TABLEAU 3.4.2A : REPARTITION DE LA POPULATION SELON LA DECOHABITATION ET LA MISE EN COUPLE 153
TABLEAU 3.4.2B : FACTEURS INFLUENÇANT LA PROBABILITE DE DECOHABITER OU D'ETRE EN COUPLE (MODELE LOGIT, ODDS RATIO) 153
TABLEAU 3.4.2C : RAPPORT AU FUTUR ET ETAPES DU PASSAGE A L'AGE ADULTE 154
TABLEAU 3.4.2D : ÉVOLUTION DE LA SITUATION A T+2 ET T+3 156
TABLEAU 3.4.2E : DESCRIPTIONS DES TRAJECTOIRES DE T+2 A T+3 156
FIGURE 3.4.3.1A : ÉVOLUTION DE LA SITUATION DES ENQUETES ENTRE LA 1ERE VAGUE ET LA 2EME VAGUE. 158
FIGURE 3.5.1.2B. REPARTITION DES ENTRANTS AU RMI EN GIRONDE SELON LE SECTEUR D'ORIGINE DANS L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR (*N* = 1 279) 165
FIGURE 3.5.1.2C REPARTITION DES SORTANTS DU SYSTEME SCOLAIRE EN 2001 (BAC + 5) AYANT CONNU UNE SEQUENCE AU RMI SELON LE TYPE D'ETUDES (*N* = 1 007) 166
TABLEAU 3.1.5.3A DE FORTS TAUX DE «REFUS» DU DECLASSEMENT 168
FIGURE 3.5.1.3A POURCENTAGE D'ENQUETES AYANT UN RESSENTI «FAVORABLE» DU PARCOURS PROFESSIONNEL (*N* = 1 007) 168
FIGURE 3.1.5.3B. SAISONNALITE DES ENTREES AU RMI SELON LE NIVEAU D'ETUDES 169
TABLEAU 3.1.5.3B : TAUX DE SORTIE ENTRE 13 ET 18 MOIS 170
TABLEAU 3.5.1.5A : STATISTIQUES DESCRIPTIVES SUR LES CARACTERISTIQUES SOCIO-PROFESSIONNELLES, LE PARCOURS UNIVERSITAIRE ET L'INSERTION PROFESSIONNELLE SELON LE PASSAGE OU NON PAR LE RMI 175
TABLEAU 3.5.1.5B : CARACTERISTIQUES DES DIPLOMES A BAC+5 SORTANTS DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR EN 2001 SELON LA CLASSE (CAH) - ENSEMBLE 177
TABLEAU 3.5.1.5B : CARACTERISTIQUES DES DIPLOMES A BAC+5 SORTANTS DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR EN 2001 SELON LA CLASSE (CAH) – PUBLIC RMI 177
TABLEAU 3.5.2.1A PART DES DIPLOMES DE MASTER DECLASSES SELON LE TYPE D'ESPACE DE RESIDENCE 178
TABLEAU 3.5.2.1B FACTEURS INFLUENÇANT LA PROBABILITE DE CONNAITRE UN DECLASSEMENT VERSUS NE PAS LE CONNAITRE (MODELE LOGIT, ODDS RATIO) 179
TABLEAU 3.5.2.2A : REPARTITION DES UNITES SPATIALES SELON LA TYPOLOGIE DEMO-GEOGRAPHIQUE 180
TABLEAU 3.5.2.2B : REPARTITION DES UNITES SPATIALES SELON LA TYPOLOGIE DEMO-GEOGRAPHIQUE 181
TABLEAU 3.5.2.2C : REPARTITION DES UNITES SPATIALES SELON LA TYPOLOGIE DEMO-GEOGRAPHIQUE 182
CARTE 3.5.2.2A : PART DE LA POPULATION ETUDIEE CONNAISSANT UN DECLASSEMENT INSTITUTIONNEL PAR PSEUDO CANTON VILLE (FRANCE METROPOLITAINE) 183
FIGURE 3.5.2.2A : COURBE DE LORENTZ ET INDICE DE DISSIMILARITE DE DUNCAN ET DUNCAN 184
TABLEAU 3.5.2.2C FACTEURS INFLUENÇANT LA PROBABILITE DE CONNAITRE UN DECLASSEMENT VERSUS NE PAS LE CONNAITRE (MODELE LOGIT, ODDS RATIO) 186

TABLE DES MATIERES

SOMMAIRE **5**
INTRODUCTION **7**
PARTIE I : PARCOURS ETUDIANTS, LES CONTRAINTES DE LA COLLECTE ET DE LA MESURE **11**

Chapitre 1 –Les concepts et définitions : de quoi parle-t-on ? 13
1.1 Les parcours 13
1.1.1 Définition, approche 13
1.1.2 du parcours de formation «idéal» au parcours «atypique » 13
1.2 La transition 14
1.2.1 les différentes approches de la transition en démographie 14
1.2.2 l'étude des transitions dans les parcours scolaires 16
1.2.3 L'étude des ruptures dans les périodes de transition 17
1.3 La vulnérabilité 17
1.3.1 vulnérabilité et populations vulnérables 17
1.3.2 populations précaires et trajectoires de vulnérabilité 18
1.3.3 les formes de vulnérabilité de la population étudiante 18
1.4 L'insertion professionnelle 20
1.4.1 enjeux politiques 20
1.4.2 Diversité des approches 20
1.4.3 pour une approche multidimensionnelle 23

Chapitre 2–Sources et collecte des données 25
2.1 Les fichiers administratifs et bases de données 25
2.1.1 les contraintes posées par les fichiers administratifs 25
2.1.2 les bases locales des scolarités et établissements 27
2.1.3 La base nationale SISE (Système d'Information sur le Suivi des Etudiants) 29
2.2 Les enquêtes locales ou propres et l'exploitation intégrée 30
2.2.1 Les enquêtes menées dans les établissements 30
2.2.2 Autres enquêtes de terrain 32
2.3 Les enquêtes nationales et l'exploitation dérivée 34
2.3.1 Le cas des enquêtes d'insertion professionnelle 34
2.3.2 les enquêtes génération (CEREQ) 37
2.3.3 L'enquête conditions de vie (OVE national) 39
2.3.4 L'enquête emploi 41
2.3.5 Le recensement de la population et L'enquête famille logements 43
2.3.5.1 Le recensement de la population 44
2.3.5.2 L'enquête famille logements 45

Chapitre 3–La difficile mesure de l'insertion professionnelle 49
3.1. La mesure : démarche générale 49
3.2 Le taux d'emploi 50
3.3 Les indices qui qualifient l'emploi 50
3.4 L'approche «subjective» de l'insertion professionnelle 52
3.5 Essai de mesure multidimensionnelle : 53

3.5.1Un indice de mesure relative de la capacité des formations à favoriser l'insertion professionnelle et ses limites 53
3.5.2 Rendre lisible la mesure multidimensionnelle par les graphiques en «silhouette» 55
3.6 Les indices de la mesure du déclassement 57
3.7 La mesure des parcours 59
3.8 La prise en compte des trajectoires 63
3.9 Les méthodes d'analyse multivariées 64
3.9.1 L'utilisation de l'Analyse des correspondances multiples (ACM) 64
3.9.2 L'utilisation de la Classification Ascendante Hiérarchique (CAH) 66
3.9.3 L'utilisation de la régression logistique 68
3.8.4 L'analyse de durée et l'analyse biographique 69

PARTIE II : PARCOURS ETUDIANTS : TEMPORALITES DES PARCOURS ET INCERTITUDE DE L'INSERTION PROFESSIONNELLE 71

Chapitre 1 –Le temps du parcours de formation : entre transition et choix d'orientation 73
1.1 La transition lycée-enseignement supérieur : première orientation 73
1.1.1 La réalité des choix d'orientation 73
1.1.1.1Quelle formation pour qui ? 73
1.1.1.2 Quand la formation est «choisie » 75
1.1.1.3 des choix marqués par le parcours dans le secondaire 76
1.1.2 Quand la transition est perturbée 79
1.1.2.1 Les tentatives avortées 79
1.1.2.2 Quel choix après un refus 81
1.2 Le passage licence/master : nouveau choix d'orientation 82
1.2.1 effets déterminants dans le choix de poursuite 82
1.2.1.1 une enquête universitaire dans le cadre de la formation 82
1.2.1.2 Des informations sur le calendrier du choix 83
1.2.1.3 Essai de catégorisation des parcours décisionnels 85
1.2.2 Analyse des changements de domaines de formation 89
1.2.2.1 La mesure des changements de domaine de formation entre la licence et le master 90
1.2.2.2 Les Flux de passage d'un domaine de formation à un autre 92
1.2.2.3 Les facteurs influençant la probabilité de connaître un changement de domaine de formation 95

Chapitre 2– Quand le temps du parcours de formation rime avec vulnérabilité 99
2.1 Des conditions de vie et d'études 99
2.1.1 Une expérience originale : l'enquête strasbourgeoise 99
2.1.2.1un intérêt méthodologique et pédagogique 100
3.9.2.1 Un intérêt pour les acteurs locaux 100
2.1.2 la spécificité de l'économie étudiante 102
2.1.2.1 Les budgets des étudiants : montants, composition et déterminants sociaux 102
2.1.2.2 Les étudiants sont-ils satisfaits de leurs conditions économiques ? 105
2.1.2.3. Composition du budget et satisfaction au regard des ressources : entre un effet positif du versement familial et un effet «stigmatisant» de l'aide de la collectivité 107
2.1.3 Les parcours étudiants : une marche progressive vers l'indépendance porteuse de vulnérabilités . 109
2.2 parcours de formation des étudiants «Handicapés » 111
2.2.1 Présentation de l'enquête OCDE 111
2.2.2 Les cursus dans l'enseignement supérieur des jeunes handicapés 112
2.2.3 Les conditions d'études des étudiants handicapés 113

2.2.3.1 les conditions financières des études 113
2.2.3.2 Les soutiens et aménagements aux études des étudiants handicapés..... 114
2.2.4 perceptions des parcours dans l'enseignement supérieur des étudiants handicapés 114

Chapitre 3– Le temps de l'insertion professionnelle 117
3.1 L'insertion professionnelle : approche multidimensionnelle..... 117
3.1.1 Application et résultats 117
3.1.2 Intérêts et limites 120
3.2 Approche par les parcours de formation et le capital social..... 121
3.2.1 Création d'une typologie à partir du capital transmis et acquis 124
3.2.2 Approche bidimensionnelle de l'insertion professionnelle : «objectivée» et subjective 126
3.2.2.1. La dimension «objectivée» 127
3.2.2.2. La dimension «subjective»..... 129
3.3 Trajectoires professionnelles, décohabitation et processus de vulnérabilisation 131
3.3.1 Exploitation de l'enquête génération 2004..... 131
3.3.1.1Un calendrier mensuel pour reconstituer les trajectoires professionnelles et résidentielles 131
3.3.1.2 Des trajectoires marquées par un accès rapide et durable à l'emploi et une décohabitation durable ou rapide..... 132
3.3.1.3 Une décohabitation durable moins fréquente dans les trajectoires professionnelles précaires 135
3.3.1.4Les facteurs influençant la probabilité de connaître ou non la décohabitation du foyer parental 136
3.3.1.5 Utilisation de l'analyse des séquences pour déterminer des trajectoires types..... 138
3.4 Le devenir des jeunes «handicapés» : entre formation, emploi et passage à l'Age adulte 146
3.4.1 Lycéens handicapés et après ?..... 148
3.4.2 le passage à l'âge adulte au prisme du handicap..... 152
3.4.3Pistes de réflexion quant à la dynamique des parcours 155
3.4.3.1 Une évolution plus marquante pour les jeunes exerçant une activité professionnelle..... 157
34.3.2 Décohabitation et mise en couple, facteur primordial de l'intégration/affiliation..... 158
3.5 Le déclassement..... 160
3.5.1 Le déclassement des diplômés de l'enseignement supérieur qui passent par l'aide sociale 161
3.5.1.1Un contexte particulier 161
3.5.1.2 Du retard scolaire au déclassement statutaire 164
3.5.1.3 Du déclassement statutaire à l'insertion professionnelle..... 166
3.5.1.4 Entre l'équilibre fragile du déclassement statutaire et la possibilité de la pauvreté intégrée 171
3.5.1.5 Une vulnérabilité accrue des trajectoires de formation et professionnelles..... 174
3.5.2 approche géographique du déclassement..... 177
3.5.2.1 L'exploitation de l'enquête emploi 2011 178
3.5.2.2 L'exploitation de du recensement 2009..... 179
CONCLUSION 189
ARTICLES, CHAPITRES D'OUVRAGES ET COMMUNICATIONS UTILISES DANS CETTE SYNTHESE 192
TABLE DES ILLUSTRATIONS 194
TABLE DES MATIERES 197