



HAL
open science

Une sélection à répétition : l'accès des bacheliers professionnels à un diplôme de l'enseignement supérieur

Fanette Merlin

► To cite this version:

Fanette Merlin. Une sélection à répétition : l'accès des bacheliers professionnels à un diplôme de l'enseignement supérieur. Education. Université Bourgogne Franche-Comté, 2021. Français. NNT : 2021UBFCH019 . tel-03554582

HAL Id: tel-03554582

<https://theses.hal.science/tel-03554582>

Submitted on 3 Feb 2022

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.



Thèse



Pour obtenir le grade de
Docteur de l'université Bourgogne Franche-Comté
Discipline : sciences de l'éducation

Présentée et soutenue publiquement à Dijon le 30 novembre 2021 par
Fanette Merlin

Une sélection à répétition. L'accès des bacheliers professionnels à un diplôme de l'enseignement supérieur

Jury

| | | |
|-------------------------------|--|-----------------------|
| M. Jean-François Giret | Professeur en sciences de l'éducation, Université Bourgogne Franche-Comté | Président du jury |
| M. Louis-André Vallet | Sociologue, directeur de recherche, CNRS et Sorbonne Université | Rapporteur |
| M. Gilles Moreau | Professeur en sociologie, Université de Poitiers | Rapporteur |
| Mme Sophie Orange | Maîtresse de conférences en sociologie, Université de Nantes | Examinatrice |
| Mme Sophie Morlaix | Professeure en sciences de l'éducation, Université Bourgogne Franche-Comté | Directrice de thèse |
| Mme Marielle Le Mener | Maîtresse de conférences en sciences de l'éducation, Université Bourgogne Franche-Comté | Coencadrante de thèse |

Thèse

Pour obtenir le grade de
Docteur de l'université Bourgogne Franche-Comté
Discipline : sciences de l'éducation

Présentée et soutenue publiquement à Dijon le 30 novembre 2021 par

Fanette Merlin

Une sélection à répétition. L'accès des bacheliers
professionnels à un diplôme de l'enseignement supérieur

Jury

| | | |
|-------------------------------|--|--------------------------|
| M. Jean-François Giret | Professeur en sciences de l'éducation, Université Bourgogne Franche-Comté | Président du jury |
| M. Louis-André Vallet | Sociologue, directeur de recherche, CNRS et Sorbonne Université | Rapporteur |
| M. Gilles Moreau | Professeur en sociologie, Université de Poitiers | Rapporteur |
| Mme Sophie Orange | Maîtresse de conférences en sociologie, Université de Nantes | Examinatrice |
| Mme Sophie Morlaix | Professeure en sciences de l'éducation, Université Bourgogne Franche-Comté | Directrice de thèse |
| Mme Marielle Le Mener | Maîtresse de conférences en sciences de l'éducation, Université Bourgogne Franche-Comté | Coencadrante de thèse |

Institut de recherche en éducation (Iredu)
Université Bourgogne Franche-Comté (UBFC)
Pôle AAFE - Esplanade Erasme
BP26513- 21065 Dijon cedex

L'Université de Bourgogne n'entend donner aucune approbation aux opinions émises dans cette thèse. Celles-ci doivent être considérées comme propres à leur autrice.

Remerciements

Je remercie sincèrement et sérieusement,

Ma directrice de thèse, Sophie Morlaix, pour son accompagnement sans pareil, riche en enseignements et offrant les meilleures chances à ses doctorants d'aller au bout de leur travail, **et ma coencadrante de thèse, Marielle Le Mener**, pour son suivi constant, minutieux et bienveillant : ma reconnaissance est immense à l'égard de votre engagement exceptionnel ;

Le Centre d'études et de recherches sur les qualifications pour m'avoir fait confiance et pour avoir appuyé ma démarche en termes organisationnels et financiers ;

L'Institut de recherche sur l'éducation pour son accueil, son environnement stimulant et très humain, et pour son indulgence à l'égard de mes contraintes de salariée ;

Les collègues du Céreq d'hier et d'aujourd'hui, qu'ils et elles soient chargées d'études, d'enquêtes ou d'édition, secrétaires, documentalistes, informaticiens, gestionnaires de ressources humaines ou de formation, pour leur attention, leurs encouragements, leur aide et leurs conseils avisés, leur gentillesse ;

Stéphanie Vincent, Mathieu Rossignol-Brunet, Alexie Robert, Aline Valette, Camille Merlin, pour votre généreuse et précieuse relecture ;

Max pour ton soutien sans faille.

Merci !

Résumé

Cette thèse porte sur l'accès des bacheliers professionnels à un diplôme de l'enseignement supérieur au regard de deux évolutions récentes majeures : l'explosion du nombre de bacheliers professionnels, d'une part, et la hausse continue de leur taux d'inscription dans l'enseignement supérieur, d'autre part. Entre 2000 et 2015, la conjonction de ces deux phénomènes a conduit à multiplier quasiment par quatre le nombre de bacheliers professionnels engagés dans l'enseignement supérieur. Dans cette recherche, nous expliquons les freins et les leviers de ces nouveaux parcours éducatifs à travers les déterminants du franchissement successif de trois étapes de sélection.

La sélection informelle, d'abord, correspond à l'influence de l'environnement des élèves sur leurs aspirations scolaires : ce travail montre que le milieu social, les proches, les enseignants des bacheliers professionnels contribuent à orienter leurs projets d'études supérieures autant que leurs goûts personnels ou leur niveau scolaire.

La sélection formelle, ensuite, est le moment où l'institution éducative choisit les candidats autorisés à s'inscrire dans la filière demandée : la section de technicien supérieur (STS), filière essentielle de poursuite d'études des bacheliers professionnels, apparaît ici comme une formation hautement concurrentielle, qui mobilise à l'endroit des bacheliers professionnels des critères de sélection invisibles voire illégitimes, désavantageant notamment les jeunes issus de milieu populaire, les étrangers ou les élèves boursiers. Par ailleurs, bien que théoriquement favorisés par une politique publique entamée en 2013, les bacheliers professionnels restent en 2018 pénalisés pour entrer en STS, par rapport aux autres bacheliers.

Enfin, la sélection effective se rapporte à la réussite des étudiants, considérant leurs chances de diplomation comme le signe d'un accès « réel » à l'enseignement supérieur. En STS, nos résultats soulignent l'absence d'inégalités sociales de réussite scolaire parmi les bacheliers professionnels. En revanche, parmi l'ensemble des filières, ces derniers sont pénalisés par un déficit de confiance et un moindre sentiment d'efficacité personnelle, ainsi que par un manque de maîtrise des méthodes de travail personnel. Enfin, la réussite des bacheliers professionnels dans l'enseignement supérieur est entravée par des difficultés socioéconomiques notables, parmi lesquelles la nécessité d'exercer un emploi ou la difficulté à financer un logement.

Abstract

This thesis examines the access of vocational baccalaureate holders to higher education in light of two major recent developments: the explosion in the number of vocational baccalaureate holders, on the one hand, and the continuous increase in their enrollment rate in higher education, on the other hand. Between 2000 and 2015, the combination of these two phenomena led to an almost fourfold increase in the number of vocational baccalaureates enrolled in higher education. In this research, we explain the obstacles and levers of these new educational paths through the determinants of the successive passage through three stages of selection.

First, informal selection corresponds to the influence of the students' environment on their educational aspirations: this work shows that the social environment, relatives, and teachers of students with a vocational baccalaureate contribute to the orientation of their higher education projects as much as their personal tastes or their academic level.

Second, formal selection is the moment when the educational institution chooses the candidates it authorizes to enroll in the requested program: the 'section de technicien supérieur' (STS), an essential program for the continuation of studies for vocational baccalaureate holders, appears here as a highly competitive program, which mobilizes invisible or even illegitimate selection criteria for vocational baccalaureate holders, putting young people from working-class backgrounds, foreigners and scholarship students at a disadvantage. Moreover, although theoretically favored by a public policy initiated in 2013, in 2018 vocational baccalaureate holders are still penalized for entering STS, compared to other baccalaureate holders.

Finally, effective selection refers to student success, considering their chances of graduation as a sign of "real" access to higher education. In STS, our results underline the absence of social inequalities in academic success among vocational baccalaureates. On the other hand, among all the training courses, the latter are penalized by a lack of confidence and a lesser sense of personal effectiveness, as well as by a lack of mastery of personal work methods. Finally, the success of vocational baccalaureates in higher education is hampered by significant socioeconomic difficulties, including the need to hold a job or the difficulty of financing housing.

Table des matières

| | |
|--|-----------|
| Introduction..... | 14 |
| Chapitre 1.Pourquoi des ‘bacs pro’ dans le supérieur ?..... | 17 |
| 1. Que gagnent les bacheliers professionnels à se lancer dans le supérieur ?..... | 18 |
| 1.1. Le choix rationnel d’éducation, une perspective de retour sur investissement..... | 18 |
| 1.2. Le rendement de l’éducation varie selon les publics et les contextes..... | 19 |
| 1.3. Des choix « irrationnels » : de l’habitus incorporé au désir de revanche sociale .. | 21 |
| 2. Que gagne la société à former les bacheliers professionnels au-delà du bac ? 23 | |
| 2.1. Au-delà des individus, des externalités positives | 23 |
| 2.2. Inviter ou dissuader les bacheliers professionnels à poursuivre dans l’enseignement supérieur : une hésitation..... | 25 |
| 2.3. Des ‘bacs pro’ dans l’enseignement supérieur, mais dans quelles filières ? | 27 |
| 3. « Démocratisation » versus ségrégation scolaire | 29 |
| 3.1. La massification de l’enseignement supérieur : une démocratisation surtout quantitative | 30 |
| 3.2. Des inégalités transposées dans une hiérarchie horizontale : la démocratisation ségrégative..... | 32 |
| 3.3. De la diversification des filières à la réduction des opportunités : l’élitisation..... | 34 |

4. Trois principaux parcours de bacheliers professionnels et leur valorisation sur le marché du travail 35

- 4.1. Sortir avec un ‘bac pro’ seul expose davantage aux aléas 35
- 4.2. Tenter le supérieur vaut-il le *coût* ? 37
- 4.3. Décrocher un BTS, le *graal* des ‘bacs pro’ ? 39

Chapitre 2. Du ‘bac pro’ à l’enseignement supérieur : une trajectoire éducative en trois épreuves de sélection..... 42

1. La sélection informelle..... 42

- 1.1. Les élèves ont-ils des goûts qui leur sont propres ? 43
 - 1.1.1. Des préférences socialement différentes 43
 - 1.1.2. L’arbitrage entre risque et rendement..... 46
- 1.2. Des aspirations inégales dues à une information inégale ? 47
 - 1.2.1. Un système d’information sous-tendu par des objectifs en évolution..... 47
 - a. *Répondre aux besoins de l’économie* 47
 - b. *Eduquer aux choix pour éviter les « mauvaises » orientations* 48
 - 1.2.2. Une information inégale et différenciée selon les bacheliers 49
- 1.3. L’influence du système éducatif sur les choix des élèves..... 50

2. La sélection formelle 53

- 2.1. Principes et objectifs de la sélection formelle..... 54
 - 2.1.1. Définir l’épreuve légitime : méthodique, imprédictible et spécifiée 54
 - 2.1.2. Cibler le public souhaité dans l’enseignement supérieur 55
- 2.2. Effets de la sélection sur le système d’enseignement supérieur 56
 - 2.2.1. Renforcer la hiérarchie sociale des filières..... 56
 - 2.2.2. La marque de l’épreuve sur les parcours des jeunes 58
- 2.3. Bachelier professionnel au seuil des STS : des critères de sélection particuliers .. 58
- 2.4. La sélection invisible : des critères de sélection inconnus des candidats 61
 - 2.4.1. Des critères tacites 62
 - 2.4.2. ... Aux inégalités sociales de sélection 64
- 2.5. Être un « bon » candidat 65
 - 2.5.1. Comprendre et manier les règles du jeu 65
 - 2.5.2. Résister à la dissuasion..... 66

3. La sélection effective 68

- 3.1. Échec, décrochage, réussite, abandon, sélection : le choix des mots..... 69

| | | |
|--------|---|----|
| 3.1.1. | Une variété de taux et de notions | 69 |
| 3.1.2. | La sélection à l'entrée offre-t-elle davantage de chances de réussites ?..... | 71 |
| 3.2. | Quelques déterminants transverses à tous les autres..... | 72 |
| 3.2.1. | De l'individu..... | 72 |
| 3.2.2. | ... Au contexte de scolarisation..... | 73 |
| 3.3. | La difficile « insertion » dans l'enseignement supérieur | 74 |
| 3.3.1. | Les traces de l'orientation sur la relation à la filière d'inscription..... | 74 |
| 3.3.2. | « La marche » entre le secondaire et le supérieur..... | 76 |
| 3.3.3. | Étudiant est-il un métier de bachelier professionnel ?..... | 77 |
| 3.4. | La vie d'étudiant | 80 |
| 3.4.1. | Les effets de la précarité sur la réussite..... | 80 |
| 3.4.2. | Les facteurs personnels s'en mêlent | 81 |
| a. | <i>La motivation, cette « compétence particulière »</i> | 81 |
| b. | <i>La solitude des intrus</i> | 82 |
| c. | <i>Le doute. Et si poursuivre était une erreur ?</i> | 82 |

Chapitre 3. Analyser l'accès des bacheliers professionnels à un diplôme de l'enseignement supérieur..... 84

1. Problématique et hypothèses 84

2. Échantillons 87

2.1. Enquête Suivi des bacheliers 2014 dans l'enseignement supérieur..... 88

2.2. ParcoursupStat 2018

3. Méthodologie 90

4. Description des données 95

4.1. Les bacheliers du panel 2014..... 95

4.1.1. Leur profil à la sortie du lycée..... 95

4.1.2. Leur parcours d'études en quatre ans

4.1.3. Orientation et aspirations scolaires..... 101

4.1.4. Réussite et difficultés

a. *Les déterminants de la réussite*..... 104

b. *Les indicateurs de la réussite*

4.1. Les bacheliers de Parcoursup 2018..... 113

4.1.1. Le profil des candidats

4.1.2. Les vœux des candidats..... 116

4.1.3. Les réponses des établissements aux candidatures..... 119

| | | |
|--------|---|-----|
| 4.1.4. | Le choix des candidats parmi les propositions | 121 |
|--------|---|-----|

Chapitre 4. Les déterminants de la sélection informelle des bacheliers professionnels vers l'enseignement supérieur..... 123

| | | |
|-----------|--|------------|
| 1. | Le niveau d'études espéré | 124 |
| | <i>Encadré 1. Procédure et interprétation des modèles.....</i> | <i>124</i> |
| 2. | Le choix de l'orientation..... | 127 |
| 2.1. | Vers les STS..... | 127 |
| 2.2. | Vers la licence universitaire..... | 129 |
| 2.3. | Vers les formations secondaires..... | 132 |
| 2.4. | Vers les formations paramédicales | 134 |
| 2.5. | Vers les IUT | 136 |
| 3. | Discussion..... | 138 |

Chapitre 5. Les critères de sélection formelle des bacheliers professionnels à l'entrée de l'enseignement supérieur..... 146

| | | |
|-----------|--|------------|
| 1. | L'admission des bacheliers professionnels en comparaison des autres bacheliers..... | 147 |
| 2. | Les critères d'admission propres aux bacheliers professionnels..... | 151 |
| 3. | Discussion..... | 155 |

Chapitre 6. Expliquer la réussite des bacheliers professionnels dans l'enseignement supérieur

169

| | | |
|-----------|--|------------|
| 1. | Le métier d'étudiant | 170 |
| 2. | Les traces de l'orientation | 172 |
| 2.1. | Les « contrariés » | 172 |
| 2.2. | Les motivations de l'inscription..... | 174 |

| | | |
|-----------|--|------------|
| 3. | Les conditions de la vie étudiante | 175 |
| 3.1. | Ressources et difficultés | 175 |
| 3.2. | Les relations sociales | 178 |
| 4. | Discussion..... | 179 |
| | Conclusion | 186 |
| | Table des illustrations | 190 |
| | Bibliographie | 195 |
| | Annexes 208 | |
| | Annexe 1. Schémas récapitulatifs des hypothèses..... | 209 |
| | Annexe 2. Description des données non pondérées du panel des bacheliers | 212 |
| | Annexe 3. L'indice de statut économique, social et culturel (Iseco) dans le panel des bacheliers 2014 : méthodologie détaillée | 221 |
| | Annexe 4. Codification des informations relatives à la réussite dans l'enseignement supérieur (panel des bacheliers 2014) | 224 |
| | Annexe 5. L'accès des bacheliers professionnels aux bourses sur critères sociaux | 226 |
| | Annexe 6. Documentation sur le panel des bacheliers | 228 |
| | Annexe 7. Origine sociale agrégée des bacheliers dans Parcoursup 2018 | 242 |
| | Annexe 8. Codification des propositions de formation dans la base ParcoursupStat 2018 | 244 |
| | Annexe 9. Documentation sur Parcoursup 2018 | 246 |

Introduction

En quinze ans, le nombre de bacheliers professionnels engagés dans l'enseignement supérieur a été quasiment multiplié par quatre. Cette explosion résulte de l'effet conjoint de l'accroissement spectaculaire du nombre de bacheliers professionnels suite à la réforme du baccalauréat professionnel en 2009, d'une part, ainsi que de l'augmentation continue de la demande de poursuite d'études de ces derniers depuis 1985, d'autre part : le nombre de bacheliers professionnels est passé de 92 000 en 2000 à 176 000 en 2015, soit quasiment une multiplication par deux ; en même temps que leur taux d'inscription dans l'enseignement supérieur est passé de 19% en 2000 à 37% en 2015¹. En 2020, il atteint 40% (Depp, 2021).

Pourtant, ce nouvel afflux de bacheliers professionnels dans l'enseignement supérieur ne semble pas avoir contribué à diversifier les filières dans lesquelles ils s'inscrivent. Au contraire, leur filière d'inscription de prédilection – la section de technicien supérieur (STS) – l'est plus encore en 2015 qu'en 2000. En effet, 74% des bacheliers professionnels qui se sont inscrits dans l'enseignement supérieur en 2015 l'ont fait en STS, contre 52% en 2000 (Mesri-Dgesip, 2018)². En quinze ans, les opportunités de formation supérieure des bacheliers professionnels semblent donc avoir augmenté numériquement, tout en s'étant resserrées vers une voie de formation quasiment monopolistique.

Face à l'arrivée de ce nouveau public, la politique publique a en effet consisté à orienter massivement les bacheliers professionnels en sections de technicien supérieur (STS) en leur y attribuant un certain nombre de places réservées. Ces quotas ont été déployés progressivement depuis 2013³ et ont produit une réelle efficacité dans la mesure où l'accès des bacheliers professionnels à cette filière est effectivement facilité (la part de bacheliers professionnels inscrits en STS est néanmoins restée en deçà des objectifs poursuivis, selon le rapport Juanico et Sarles de 2020). L'instauration d'une « voie réservée » aux bacheliers professionnels n'est

¹ Ces chiffres sont extraits ou ont été calculés à partir de la fiche n°7 de la douzième édition de *l'État de l'enseignement supérieur et de la recherche* (Mesri-Dgesip, 2019), intitulée : « Les nouveaux bacheliers et leur entrée dans les filières de l'enseignement supérieur ».

² Cette tendance s'est poursuivie depuis, jusqu'à atteindre 81% en 2019 (Mesri-Dgesip, 2021).

³ Loi de 2013 relative à l'enseignement supérieur et à la recherche, article 33

pas sans rappeler la création du baccalauréat professionnel en 1985 et ses effets contraires. Dans leur étude sur l'évolution de l'accès à l'enseignement supérieur en France au cours des années 1980 et 1990, Duru-Bellat et Kieffer (2008) ont montré que l'accès au baccalauréat s'est démocratisé entre 1985 et 1995, du fait de la création du baccalauréat professionnel ; en même temps que l'accès au baccalauréat général en particulier est devenu socialement plus inégal, du fait de l'apparition d'une voie de scolarisation alternative. Finalement, pour les enfants d'ouvriers, le fait d'être davantage relégué au baccalauréat professionnel a réduit leurs chances d'accéder au baccalauréat général entre 1985 et 1995.

Se pose alors la question de savoir si, finalement, l'instauration d'une voie de formation « dédiée » aux bacheliers professionnels constitue une opportunité pour ces derniers. Le développement d'une politique publique volontariste en faveur d'une partie de la jeunesse la moins valorisée scolairement et socialement a-t-il pu produire un effet paradoxal, en accueillant plus largement les bacheliers professionnels dans l'enseignement supérieur mais en les cantonnant davantage à des voies spécifiques où par ailleurs, leurs perspectives de réussite restent modestes ?

Car en effet, si les STS constituent de loin leur meilleure chance de diplomation dans l'enseignement supérieur, l'obtention du BTS reste un défi pour les bacheliers professionnels : parmi les jeunes qui s'étaient inscrits en STS en 2008 immédiatement après l'obtention du baccalauréat professionnel, la moitié a finalement quitté l'enseignement supérieur sans aucun diplôme (Depp, 2019a), sept ans après. Si l'échec au premier cycle universitaire est identifié comme un problème public depuis plus d'une décennie, la sortie non diplômée des STS est restée moins visible, bien que cette formation constitue la deuxième voie de poursuite d'études après le baccalauréat chaque année.

Dans ce contexte, cette thèse vise à comprendre l'opération de la sélection des bacheliers professionnels dans l'enseignement supérieur. Le terme de sélection est utilisé pour désigner un processus multiforme, qui sera appréhendé en trois étapes. Nous étudierons d'abord la sélection informelle à travers le processus d'orientation et la construction des choix scolaires, la sélection formelle avec sa phase de choix des candidats et les critères qu'elle mobilise, puis enfin la sélection effective et les conditions permettant d'obtenir, *in fine*, un diplôme de l'enseignement supérieur. Quels sont les déterminants des aspirations des bacheliers professionnels vers l'enseignement supérieur et vers les STS en particulier ? Parmi ceux qui se déclarent candidats, ensuite, quels sont ceux qui ont le plus de chances d'être admis ? Parmi ces étudiants, enfin, quels sont les leviers d'augmentation de leur réussite dans l'enseignement supérieur ?

Pour essayer de répondre à ces questions, la thèse s'ordonne en six chapitres. Les deux premiers proposent une revue de la littérature portant sur l'élévation du niveau d'éducation en lien avec l'évolution des inégalités sociales de parcours scolaire. Nous nous attardons notamment sur la richesse des travaux ayant cherché à savoir si la massification de l'enseignement tend à atténuer ou accentuer les inégalités des chances scolaires. Puis, nous revenons en détail sur les étapes de sélection jalonnant la trajectoire éducative entre baccalauréat professionnel et diplôme de

l'enseignement supérieur. Le troisième chapitre expose la problématique, les hypothèses ainsi que la méthodologie sur laquelle s'appuie cette recherche. L'essentiel des analyses repose sur l'exploitation secondaire de deux bases de données : l'enquête de suivi des bacheliers 2014 dans l'enseignement supérieur, d'une part ; et le jeu de données issu de l'application Parcoursup en 2018, d'autre part. À partir de ce matériau, trois chapitres empiriques essaient ensuite de comprendre les enjeux de la sélection des bacheliers professionnels dans l'enseignement supérieur, aux trois étapes susmentionnées. Chacun de ces chapitres se conclut sur une discussion des résultats. Une conclusion générale rappelle les principaux résultats de ce travail et projette quelques perspectives de recherche ultérieures.

Chapitre 1. Pourquoi des ‘bacs pro’ dans le supérieur ?

Depuis les années 1990, la poursuite d'études après l'obtention du baccalauréat professionnel est passée d'une « *norme symbolique, convoitée mais peu réalisée par des élèves relativement distants à l'égard de la culture scolaire, à une norme statistiquement effective* » (Hugrée, 2016) avec un taux de poursuite avoisinant les 40% (Mesri-Dgesip, 2020). Pourtant, la ministre de l'Enseignement supérieur et de la recherche, Frédérique Vidal, réaffirmait sur France Inter le 17 juillet 2017 que « la vocation première des bacs professionnels, c'est de mener des élèves à l'emploi ». Tel est bien l'objectif assigné au 'bac pro', dont le décret de création en 1985 stipule : « *le baccalauréat professionnel est un diplôme national qui atteste d'une qualification professionnelle*⁴ ».

Il répond toutefois à un programme en deux volets, dont le premier vise certes à améliorer la compétitivité de l'économie en formant la main-d'œuvre, mais dont le second cherche à élever le niveau de formation dans le but de conduire 80% d'une génération au bac en 2000 (Labruyère et Kogut-Kubiak, 2013). C'est en réponse à ce deuxième objet que le décret de création précise : « *la possession du baccalauréat professionnel confère le grade de bachelier* », grade ayant la spécificité de sanctionner la fin des études secondaires en même temps que d'autoriser l'accès à l'enseignement supérieur⁵. Une fois cet accès ouvert, la hausse globale du niveau d'éducation – portée notamment par les objectifs français et européens fixés en la matière⁶ – n'a plus de raison de s'arrêter aux portes des lycées professionnels.

Ainsi, la part de bacheliers professionnels s'inscrivant dans l'enseignement supérieur n'a cessé de grandir et depuis 2010, c'est chaque année plus d'un tiers des bacheliers professionnels qui

⁴ Décret n° 85-1267 du 27 novembre 1985 portant création du baccalauréat professionnel et des lycées professionnels, Article 1er. Consultation le 28 octobre 2019 sur : <https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000000328394&categorieLien=cid>

⁵ Le baccalauréat, premier grade universitaire. Consultation le 28 octobre 2019 sur : <https://www.education.gouv.fr/cid143/le-baccalaureat.html>

⁶ La stratégie européenne Éducation et Formation 2020 vise à ce que 40 % des jeunes de 30-34 ans soient diplômés de l'enseignement supérieur en 2020. La moyenne européenne est de 39,9 % en 2019. La France a déjà dépassé la cible en atteignant 44,3 % de diplômés du supérieur parmi les 30-34 ans (Fournier et Rakocevic, 2019).

s'inscrit dans l'enseignement supérieur. Ce taux d'inscription a crû progressivement pour passer de 34,1% en 2010 à 39,8% en 2020 (Depp, 2019a, 2021).

Ce chapitre s'intéresse aux grands enjeux de cette évolution. Deux premières parties rappellent les tendances économiques, sociales et institutionnelles ayant permis cette émergence de la poursuite d'études des bacheliers professionnels : d'abord du point de vue des bacheliers professionnels, puis selon une perspective macrosociale. Une troisième partie porte ensuite sur les conséquences du phénomène : l'élévation globale du niveau d'éducation se réalise-t-elle en faveur des enfants des classes populaires ou renforce-t-elle les inégalités sociales de trajectoire scolaire ? Enfin, les trois principaux parcours de bacheliers professionnels sont examinés en partie 4 au prisme de leurs opportunités de mobilité sociale et de rendement.

1. Que gagnent les bacheliers professionnels à se lancer dans le supérieur ?

Cette première partie se concentre sur des motifs individuels : pourquoi les bacheliers professionnels souhaitent-ils de plus en plus souvent s'engager dans l'enseignement supérieur ? Parmi les déterminants habituels de la demande d'éducation susceptibles d'expliquer celle des bacheliers professionnels, l'un se détache au premier rang : c'est le retour sur investissement de l'éducation.

1.1. Le choix rationnel d'éducation, une perspective de retour sur investissement

S'agissant des fondements monétaires de la demande d'éducation, la corrélation positive et significative entre niveau d'éducation et niveau des revenus individuels est « *l'une des "régularités empiriques" les mieux établies en économie*⁷ » et la dimension causale de cette corrélation est désormais fermement démontrée par la littérature internationale.

Plusieurs apports scientifiques majeurs ont permis d'éclairer cette relation. Parmi ceux-ci, la théorie du capital humain (Becker, 1964) considère l'éducation et la formation comme des investissements que l'individu effectue rationnellement dans l'objectif de constituer un capital productif : l'acquisition de capital humain contribue à accroître ses compétences et ainsi sa productivité, par conséquent son salaire. Ainsi son choix a toutes les raisons de se porter sur une formation dont le rendement marginal, en termes de salaires apportés ultérieurement, sera supérieur au coût marginal. De nombreuses théories alternatives et néanmoins proches ont été développées par la suite. En 1973, Spence propose la théorie du signal, selon laquelle l'éducation n'a pas pour effet d'augmenter la productivité de l'individu mais de repérer ceux qui sont déjà et seront les plus productifs. La détention d'un certain niveau d'éducation – le diplôme – ne sert ici qu'à indiquer un certain niveau de compétences. Sur le marché du travail, étant en asymétrie d'informations par rapport aux offreurs de travail, les employeurs disposent alors du diplôme comme d'un *signal* qui les aide à prendre la meilleure décision. Dans la même optique, Arrow (1973) considère que l'enseignement supérieur contribue à trier les individus selon leurs compétences et apporte ainsi de l'information sur leurs qualités intrinsèques. Selon

⁷ Baudelot et Leclercq, 2005, p. 82

cette théorie, l'éducation ne sert pas à accroître les capacités des individus mais à les identifier afin de pouvoir les *filtrer*. L'éducation apparaît chez Arrow comme un label.

D'autres contributions scientifiques ont permis de mesurer la relation entre niveau d'éducation et niveau de revenus. Le rendement de l'investissement en capital humain peut en effet se mesurer par la différence entre les salaires perçus après l'investissement et les salaires que l'individu aurait perçus s'il n'avait pas investi. Ainsi, la fonction de gain de Mincer (1974) permet d'estimer la « rémunération » du capital humain. Encore utilisée aujourd'hui dans les tribunaux américains pour définir le montant des compensations à verser en cas de discrimination salariale ou d'accident du travail, elle forme également la base de nombreux travaux récents dont certains portent sur l'enseignement supérieur français. Parmi ceux-ci, l'étude de Chéron et Courtioux (2018) quantifie les bénéfices socioéconomiques des diplômes de l'enseignement supérieur en mesurant leur rendement social, par une addition des bénéfices privés (pour le diplômé), du retour fiscal (pour l'État) et des externalités (pour la collectivité). Sur un cycle de vie, ces bénéfices s'élèvent de 100 000 euros pour les diplômés de bac+2 (ces derniers représentant 39% de l'ensemble des diplômés du supérieur) à 250 000 euros pour les diplômés de bac+8.

1.2. Le rendement de l'éducation varie selon les publics et les contextes

Si l'on sait expliquer la relation entre éducation et revenus, ainsi que l'on peut désormais la mesurer, il reste que le rendement de l'éducation n'est pas le même pour tous ni dans tous les contextes. Les écarts de rendement selon les groupes sociaux peuvent être analysés grâce aux méthodes élaborées par Blinder (1973) et Oaxaca (1973), qui permettent de décomposer les écarts de salaires entre deux groupes (par exemple les hommes et les femmes, ou les Blancs et les Noirs), en identifiant une part expliquée par la différence des niveaux d'éducation, et une part inexpliquée. L'effet des capacités intrinsèques des individus sur leurs revenus – biais de capacité ou *ability bias* – est avéré, mais ne représenterait au total que 10 % des effets de leur capital humain (Baudelot et Leclercq, 2005).

S'appuyant sur ces différentes méthodes et tenant compte des caractéristiques individuelles disponibles à l'étude, un article de Moullet (2005) explore les rendements salariaux de la poursuite d'études supérieures après l'obtention du baccalauréat professionnel. Ses résultats sont ici présentés en détail du fait de leur caractère spécifique et approfondi. Le gain salarial que peuvent espérer les bacheliers professionnels diplômés de bac+2, par rapport à ceux qui sont sortis directement, est estimé à partir des données de l'enquête Génération 1998. Le recours à une fonction de gain associée à la poursuite d'études un gain salarial de 10,9% pour les bacheliers professionnels et de 13,1% pour les bacheliers technologiques. Néanmoins, une seconde estimation tenant compte du risque d'échec (ou de l'incertitude concernant l'obtention du diplôme) estime un rendement salarial deux fois plus important pour les bacheliers technologiques (12%) que pour les bacheliers professionnels (6,4%). Une troisième estimation tient compte non seulement du risque d'échec mais aussi de la probabilité d'être en emploi (selon qu'on est diplômé ou non diplômé). Elle conclut à un écart de rendement entre bacheliers professionnels et bacheliers technologiques qui diminue légèrement (5,6% *versus* 10,6%).

Des investigations complémentaires visent à tenir compte d'un certain nombre de biais de sélection possibles et révèlent que sur l'ensemble du gain salarial des bacheliers professionnels diplômés de bac+2 (par rapport à ceux qui sont sortis directement), 37% s'expliquent non par la détention du diplôme mais par le fait que les bacheliers ayant obtenu ce diplôme ont des caractéristiques différentes. Pour des bacheliers professionnels diplômés de bac+2, seuls 63% du gain observé (gain par rapport au fait de sortir directement) sont donc effectivement expliqués par le fait de détenir un diplôme. Pour les bacheliers technologiques, le gain salarial explicable par le diplôme est encore plus faible (22%). Moullet l'explique par un effet de sélection : la majorité des bacheliers technologiques ayant tendance à poursuivre des études, ceux qui n'en poursuivent pas présentent des caractéristiques particulières. Ceci explique que l'essentiel du supplément salarial soit imputé à des caractéristiques individuelles au lieu de constituer un rendement propre du diplôme.

Au total, cet article suggère un rendement salarial du diplôme – et du diplôme uniquement – moins important qu'il n'y paraît de prime abord, mais plus important pour les bacheliers professionnels que pour les bacheliers technologiques. Il en conclut une invitation à considérer que l'accès des bacheliers professionnels à l'enseignement supérieur pourrait être ouvert plus largement, dans la mesure où ces derniers ont encore des gains à espérer de cette poursuite d'études. Conduites à partir de données de plus longue durée, les recherches de Bouchet-Valat, Peugny et Vallet (2016) proposent des résultats convergents avec ceux de Moullet. Dans l'ensemble, ils établissent que les bacheliers professionnels ont des revenus plus importants s'ils sont diplômés de l'enseignement supérieur, que s'ils arrêtent leurs études directement après le bac ou après avoir tenté leur chance, sans succès, dans le supérieur. Sur l'ensemble du revenu supplémentaire obtenu grâce à la détention d'un diplôme de l'enseignement supérieur, environ deux tiers sont attribuables à ce seul diplôme. Le reste est expliqué par les caractéristiques différentes de ces bacheliers ayant accédé au diplôme. L'explication apportée à cette différence de gain salarial s'inscrit elle aussi dans une perspective commune, à savoir l'accès plus large des bacheliers technologiques à l'enseignement supérieur et par conséquent, une différence intrinsèque moins importante entre ceux qui décrochent le diplôme et ceux qui n'y arrivent pas. Les auteurs concluent eux aussi à l'opportunité que peut représenter la poursuite d'études pour les bacheliers professionnels, tout en soulignant qu'une lecture de ces résultats « en négatif » pourrait aussi montrer que le coût de l'échec dans l'enseignement supérieur est plus élevé pour les bacheliers professionnels que pour les autres.

C'est dans la même perspective en demi-teinte que s'inscrivent Ould-Ferhat et Poullaouec (2005), selon qui le diplôme est devenu pour les classes populaires « *de plus en plus nécessaire* » mais « *de moins en moins suffisant* ». Sur un marché du travail où la part des emplois non qualifiés tend à diminuer, les jeunes issus des familles ouvrières n'ont guère d'autre atout que le diplôme, leur réseau social ne constituant pas une grande aide – d'autant moins lorsqu'ils sont diplômés du supérieur et premiers de leur famille à le devenir. Leurs atouts familiaux étant faibles, et les discriminations subies à l'embauche les concernant davantage, ils ont plus que les autres, besoin d'un diplôme sur le marché du travail. À ce titre, le diplôme est pour eux « *la meilleure arme des faibles* ». Ainsi, les bacheliers professionnels de la fin des

années 1990 suivis pendant sept ans par Ould Ferhat, commencent leur carrière par des emplois non qualifiés avant de s’inscrire assez rapidement dans une trajectoire de promotion professionnelle. À cette même époque, « *l'accès à des positions d'encadrement intermédiaire ou supérieur reste majoritaire avec un diplôme de niveau bac+2, chez les enfants d'ouvriers comme chez les autres.* » L’enjeu de l’obtention d’un deug ou d’un BTS est donc capital pour ces jeunes de milieu populaire. Les jeunes ayant décroché une licence sont, pour leur part, quasiment assurés d’accéder à des positions d’encadrement. Pour ces jeunes issus des milieux ouvriers, ces débuts de carrière réussis apparaissent aux auteurs comme étant essentiellement le fruit de leur diplôme.

Pour finir, il faut noter que le rendement de l’éducation peut varier aussi dans le temps et dans l’espace, sous l’effet de changements structurels tels que la part de la population locale disposant de capital humain, mais aussi de changements institutionnels – une loi d’encadrement des salaires – ou technologiques. Ainsi selon Schultz (1975), le capital humain consiste surtout en une capacité d’adaptation aux « déséquilibres » et dans cette perspective, le rendement du capital humain sera plus faible dans une société stable, et plus élevé dans un contexte où le progrès technique est fort.

Pour toutes ces raisons, et en admettant que la demande d’éducation répondrait à un choix rationnel, les rendements privés de l’éducation constituent l’un des principaux déterminants de la demande d’éducation, pour les bacheliers professionnels comme pour les autres. Néanmoins, le bénéfice financier associé à l’obtention d’un diplôme ne constitue que l’un des paramètres influençant le choix de poursuivre des études supérieures ou non. D’autres déterminants sont bien identifiés dont certains, de prime abord moins palpables, n’en sont pas forcément moins puissants. Ils se rapportent à d’autres effets de l’éducation.

1.3. Des choix « irrationnels » : de l’habitus incorporé au désir de revanche sociale

L’éducation ne répond pas seulement à une espérance de rendement. Elle produit de nombreux autres effets pouvant susciter des intérêts individuels. Notamment, l’éducation joue un rôle central dans la stratification sociale de la société. Parce qu’elle influe sur les goûts et les pratiques culturels, l’éducation peut permettre d’accéder à une position dans la hiérarchie sociale ou, à l’inverse, favoriser le maintien de l’ordre social établi en jouant un rôle de reproduction sociale.

C’est le propos essentiel de Goblot qui, en 1925, analyse dans *La barrière et le niveau*, le baccalauréat comme un repère fondamental de la séparation entre les classes sociales, un « droit de bourgeoisie ». Dans une analyse qui préfigure celles de Bourdieu, Goblot définit le baccalauréat comme un élément de distinction de la culture bourgeoise, « *une culture qui différencie une élite, une culture qui ne soit pas purement utilitaire* ». Il voit également dans le baccalauréat de 1925 (11 000 lauréats dont quasiment 9 000 garçons⁸) un élément capital de la stratification sociale : « *Pour qu’une société se scinde en classes, il faut que quelque chose*

⁸ J.-C. Chesnais, La population des bacheliers en France. Estimation et projection jusqu’en 1995, p. 533

*d'artificiel et de factice remplace les rampes continues par des marches d'escalier, [...] c'est-à-dire crée un ou des obstacles difficiles à franchir et mette sur le même plan ceux qui les ont franchis. Telle est la fonction – l'unique fonction – du baccalauréat.*⁹ »

Au-delà du diplôme, l'école permet aux individus d'acquérir des catégories mentales et des cadres de pensée, qui offriront certaines opportunités à ceux qui les ont intégrés. Ces cadres peuvent s'exprimer via l'apprentissage de la langue, qui est elle-même porteuse d'une façon de penser, dire et voir le monde. Durkheim (1938) l'a montré en soulignant le rôle de la diffusion de la grammaire dans la constitution de l'empire carolingien. Bourdieu (1967) a ensuite vu dans le système d'enseignement une fonction *d'intégration logique* par laquelle l'école fournit aux individus « *un ensemble de schèmes fondamentaux, profondément intériorisés* ». L'enseignement modifiant le contenu et l'esprit de la culture qu'il transmet, c'est par lui que se constitue une culture de classe fondée sur la primauté de certains modes de pensée et d'expression – les « *schèmes intellectuels et linguistiques* ». Ainsi selon Bourdieu, l'école est « *force formatrice d'habitudes* », elle transmet un système de pensée, modelant la façon dont les individus formés « à la même école » vont lire et traiter la réalité. Cet ensemble de schèmes constitue « *l'habitus cultivé* » d'une époque.

De ce point de vue, la demande d'éducation ne répond pas seulement à une recherche de rendement, mais aussi à une recherche de positionnement dans l'espace social. Or les schèmes de pensée inculqués par l'école sont différenciés selon l'offre de formation, et ceux que « l'homme cultivé » intègre dans l'enseignement général ne sont pas les mêmes que ceux transmis aux élèves les moins dotés en capitaux culturels. Grignon (1971) fait cette analyse des collègues d'enseignement technique des années 1960 : les élèves y intègrent au sein des ateliers des catégories mentales fondées sur des oppositions claires et nettes, vouées à être réutilisables dans diverses fonctions techniques : « *apprendre à opposer radicalement le rugueux au lisse, le dur au mou, l'irrégulier au régulier incite à adopter une morale manichéenne qui oppose sans nuance le courage à la lâcheté, la franchise à la dissimulation et d'une manière générale ce qui est bien à ce qui est mal* ».

Néanmoins, l'éducation parvient parfois à atténuer les effets de l'habitus. Baudelot, Cartier et Detrez (1999) ont notamment montré qu'en matière de pratiques de lecture, le poids de l'origine sociale diminue au fil de la scolarité pour devenir moins important que celui des performances scolaires. Ainsi, au lycée, ce sont d'abord le sexe, puis le niveau scolaire, puis seulement l'origine sociale, qui déterminent les préférences de lecture de livres et magazines des élèves. D'autres enquêtes ont montré en France que les pratiques culturelles sont étroitement liées au capital scolaire. Au total, les goûts culturels ne sont ni le seul produit d'une imposition par l'école, ni seulement le reflet des goûts spontanés des élèves. Par ailleurs, certaines études font état de l'atténuation de l'effet du capital culturel sur les goûts culturels des individus (Coulangeon, 2003), qui pourrait s'expliquer par l'ouverture sociale du système éducatif au cours des années 1980-1990.

⁹ E. Goblot, *La barrière et le niveau*, p. 128

Pour les bacheliers professionnels, l'enjeu socioéconomique du choix de poursuivre des études après le bac se complète parfois d'une forte charge symbolique. Beaud (2002) évoque « *le rêve de retrouver la "voie normale"* » à travers le récit de vie de Fabien, titulaire d'un baccalauréat professionnel en plasturgie et inscrit à l'université en deug d'histoire. Beaud y analyse la volonté de poursuite d'études de Fabien – et de nombreux autres bacheliers professionnels – comme mue par un désir de revanche sociale. Leur soif de poursuivre des études serait guidée d'une part par la prise de conscience progressive que le baccalauréat professionnel n'est pas la garantie d'échapper à l'usine ; d'autre part par une amertume à l'égard du parcours scolaire et de l'orientation souvent subie vers l'enseignement professionnel en troisième. La poursuite d'études peut s'apparenter dans ces cas au moyen de laver l'affront du verdict scolaire en même temps que d'échapper à la condition ouvrière et dans cette perspective, voir sa candidature retoquée à l'entrée des STS peut apparaître comme une ultime humiliation. C'est le cas de Fabien, qui, après avoir passé six années dans son lycée professionnel dont quatre en bac pro de plasturgie, candidate au BTS plasturgie de son lycée, où il se fait doubler par les bacheliers technologiques et généraux. Selon les analyses de Beaud, Fabien développe alors une mentalité de banni, se sent devenir invulnérable et cet « *irréalisme de type très particulier* » explique son inscription *in fine* en fac d'histoire.

Qu'elle contribue à maintenir la position des individus dans l'espace social ou qu'elle leur assure au contraire des opportunités de mobilité, l'éducation entretient un lien extrêmement étroit avec la trajectoire sociale. Entre espoir de mobilité sociale, de gain salarial ou de revanche symbolique, les motifs pouvant expliquer le souhait de poursuivre des études après le baccalauréat sont nombreux, y compris pour les bacheliers professionnels. Ils s'apparentent à la recherche d'acquisition d'un capital, que ce dernier soit humain ou culturel. Le niveau d'études atteint façonne également la vie des individus à travers la construction de leur sphère sociale, amicale, culturelle et politique, entre autres. Ces effets sont détaillés dans la sous-partie 2.1 de la partie 2, consacrée aux bénéfices collectifs de l'éducation : ils constituent, en effet, des intérêts pour l'individu autant que pour la société.

2. Que gagne la société à former les bacheliers professionnels au-delà du bac ?

Cette partie s'intéresse aux déterminants macrosociaux de l'augmentation de la demande d'éducation des bacheliers professionnels : quels sont les intérêts pour une société de répondre à cette demande d'éducation ? Quels sont les bénéfices sociaux de l'éducation ? Quelles évolutions sociales et politiques ont conduit, en France, à l'augmentation spectaculaire de la poursuite d'études des bacheliers professionnels dans l'enseignement supérieur ?

2.1. Au-delà des individus, des externalités positives

L'éducation produit de nombreux effets sur une société et sur les relations entre les individus qui la composent : les externalités. Elle est en effet un bien privé dont la possession affecte le bien-être des autres, soit selon les mots de Bénard (1985), « *un bien privatif à concernement collectif* ». C'est pourquoi au niveau macrosocial, les nations ont un intérêt à augmenter leur niveau d'éducation.

Le premier de ces effets collectifs est bien entendu marchand et découle directement de l'augmentation des revenus individuels décrite dans la sous-partie 1.1. Davantage éduqués, les individus perçoivent des revenus plus importants et par conséquent, participent davantage à l'impôt, ce qui forme une externalité marchande de l'éducation pour les États. Mais ce rendement marchand est bien loin d'être unique. Recensés dans la synthèse de Baudelot et Leclercq (2005), les rendements sociaux non marchands de l'éducation sont quasiment infinis.

La hausse du niveau d'éducation produit par exemple des conséquences sur le corps-même des individus d'une nation et leurs interactions. Par exemple, elle influe sur la formation des familles et notamment la fécondité des femmes, qui baisse à mesure que leur niveau d'éducation augmente. Si cette relation de corrélation négative est forte et significative, sa dimension causale peut renvoyer à plusieurs explications consécutives à la hausse du niveau d'éducation : on citera l'accroissement de l'autonomie des femmes, la réduction du temps des mères disponible pour leurs enfants du fait de l'augmentation de leur participation au marché du travail, ou encore la baisse de la mortalité infantile. Cet aspect renvoie à un autre effet de l'éducation observé à travers le monde – la santé des adultes tend à augmenter avec leur niveau d'éducation – et susceptible de stimuler les aspirations scolaires des individus.

L'éducation produit en outre de nombreux effets sur la socialisation des individus : un effet cognitif, par l'acquisition de programmes intellectuels et de catégories mentales ; un effet d'appartenance, par la diffusion d'une culture scolaire commune après plus de dix années de vie scolaire partagée ; un effet d'égalisation, *via* des compétences scolaires venant modifier l'*habitus* et gommer l'incidence de l'origine sociale sur, par exemple, les goûts en lecture ; un effet d'ouverture culturelle, par le développement de l'éclectisme culturel induit par la massification scolaire ; un effet paradoxal, enfin, de développement de l'individualisation en même temps que du lien social : si « *l'école produit des individus créateurs de leurs propres existences, chacun y formant son goût, son destin, sa propre culture* » (Baudelot et Leclercq, 2005), elle contribue aussi à augmenter la valeur des individus sur le marché matrimonial, ainsi que leur engagement dans la vie associative.

On peut encore citer l'accroissement de l'équité et de la cohésion sociales, le sens d'appartenance à la nation et la participation démocratique, le ralentissement de la croissance démographique et par conséquent la baisse de la perturbation environnementale, les risques réduits de maladies infectieuses, la baisse de la criminalité et de la délinquance, sans que la liste des externalités de l'éducation soit encore exhaustive.

Par ailleurs, un effet de l'éducation peut en entraîner un autre. C'est ce que Mingat et Tan ont estimé en 1996 en s'intéressant notamment aux conséquences économiques des effets non économiques de l'éducation. Il apparaît par exemple que l'augmentation de la productivité d'un individu éduqué produit indirectement un accroissement de la productivité de ses collègues ; ou encore, l'amélioration de la santé des individus formés ou leur efficacité accrue pour chercher un emploi, permettent *in fine* des économies à la collectivité. On peut citer le progrès technologique, qui est lui-même issu des inventions, innovations et de l'avancée du savoir en général et forme un des bénéfices collectifs majeurs de l'éducation.

Enfin, il faut considérer que les rendements sociaux de l'éducation varient selon les contextes et notamment, selon le niveau d'éducation moyen d'une société donnée. En effet, Fabre et Moullet ont montré en 2004 que la hausse du niveau moyen d'éducation dans une société pouvait atténuer la force de la transmission de capital humain entre parent et enfant, et ainsi favoriser la mobilité intergénérationnelle : cet effet du niveau d'éducation sur le coefficient de transmission du capital humain est nommé « *externalité statique* » de l'éducation. Dans la même perspective, Mingat et Tan (1996) ont montré que le niveau de rentabilité des investissements par niveau d'éducation dépend étroitement du contexte économique national. Ainsi l'investissement dans le secteur éducatif primaire est plus rentable socialement dans les pays les plus pauvres, quand les investissements dans le secteur secondaire et supérieur sont plus rentables, respectivement, dans les pays à niveau de richesse intermédiaire et dans les pays les plus riches.

Au total, qu'il s'agisse d'externalités marchandes ou non marchandes, les rendements sociaux de l'éducation sont multiples et conduisent les États à mettre en place des politiques publiques visant à augmenter le niveau d'éducation de leur collectivité. La réalisation de cet objectif nécessite notamment de se concentrer sur l'élévation du niveau d'éducation des classes populaires, et notamment les bacheliers professionnels.

2.2. Inviter ou dissuader les bacheliers professionnels à poursuivre dans l'enseignement supérieur : une hésitation

Bien qu'un État ait globalement intérêt à faire augmenter le niveau d'éducation de sa population (comme l'a montré la sous-partie 2.1), il peut exister des tensions entre l'objectif consistant à élever le niveau d'éducation et celui visant à pourvoir les emplois peu qualifiés sur le marché du travail. L'analyse de la politique publique à l'égard des lauréats du baccalauréat professionnel depuis sa création montre en effet une hésitation de l'action publique, entre encouragement et dissuasion des futurs ouvriers à décrocher le 'bac', comme des ouvriers qualifiés à se lancer dans les études supérieures.

Cette tension est d'abord observée lors des débats ayant précédé la création du baccalauréat professionnel (racontés par Prost en 2002), dont l'origine répond à deux principaux objectifs en partie contradictoires. D'une part, atteindre une meilleure qualification de la main-d'œuvre, dans un contexte de concurrence internationale accrue : c'est dans cet objectif que la plus importante fédération patronale de l'industrie plaide à l'époque non pas pour la création d'un nouveau baccalauréat, mais pour une augmentation des effectifs de bacheliers techniciens ainsi que pour leur orientation plus forte vers les entreprises, afin d'éviter que la majorité d'entre eux ne se dirige vers l'enseignement supérieur. D'autre part, élever le niveau d'éducation d'une classe d'âge : répondre à cet objectif nécessite de créer un nouveau diplôme destiné à l'accueil des élèves les moins bien préparés à l'enseignement secondaire général, afin de leur offrir une formation adaptée et donc un accès effectif à l'obtention d'un diplôme de niveau IV. En cohérence avec l'objectif poursuivi, ce diplôme de niveau IV doit logiquement ouvrir la porte à une possible poursuite d'études.

Les mêmes hésitations avaient animé les premières années de vie du baccalauréat de technicien (BTn), ancêtre du baccalauréat technologique et dont la première mouture ne confère pas le grade plein et entier de bachelier (Brucy, 2016). Reflet de ces débats, le terme « baccalauréat professionnel » porte en lui-même une contradiction et pose question : le bac étant supposé conduire à l'université, et le diplôme professionnel étant supposé conduire en entreprise, « *l'étiquette désignait mal la marchandise*¹⁰ ».

Durant la même période, d'autres objectifs ont été développés par les différents acteurs concernés tels que la baisse du chômage des jeunes par le retard de leur arrivée sur le marché du travail (même si cet argument n'est pas exposé publiquement, il figure dans une note du directeur de cabinet de Laurent Fabius en 1985 : « *la rétention dans l'enseignement est un moyen intelligent et pas trop cher de lutte contre le chômage*¹¹ ») ; la valorisation de la filière professionnelle à travers un rattrapage symbolique de l'ordre professionnel sur l'enseignement général (dans cette optique, les termes de baccalauréat professionnel et de lycée professionnel ont toute leur importance et font notamment l'objet des revendications du syndicat de proviseurs de lycées d'enseignement professionnel (LEP), mais ils soulèvent par conséquent la question du statut des enseignants) ; enfin la lutte contre l'échec scolaire et le refus de voir des élèves quitter le système éducatif sans aucune qualification. Ce dernier objectif a pu avoir un corollaire moins acceptable publiquement et néanmoins évoqué par le passé, à savoir l'organisation de voies de relégation pour soulager la voie générale. Brucy (2016) rappelle à cet égard la conception au plus haut niveau de l'État de l'enseignement technique en 1965, à travers des propos du général de Gaulle évoquant « *la nécessité de "désencombrer" et de "débarasser" le secondaire classique en organisant des "dérivations vers le technique"* »¹².

Finalement, la loi du 23 décembre 1985 instaure la création d'un baccalauréat professionnel « normal », conférant le premier grade universitaire, encadré par un nouveau corps d'enseignants – les professeurs en lycée professionnel : avec des enseignants au même salaire que ceux du lycée général et des élèves accédant au titre de bachelier plein et entier, l'effort d'équité semble réalisé.

Par la suite et jusqu'à la réforme de 2009, le baccalauréat professionnel connaît certaines évolutions dont la première touche à son caractère transversal (un objectif initial) : le nombre de spécialités, au départ limitées à une vingtaine afin de ne pas coller finement à des métiers, ne fait qu'augmenter au fil des ans pour atteindre 80 dès 2007. Une deuxième évolution tient à la conjoncture économique et sa forte dégradation à partir du milieu des années 1990, entraînant un accès à l'emploi plus difficile pour l'ensemble des sortants du système éducatif. Un troisième mouvement s'observe dans le déséquilibre croissant entre les formations industrielles et tertiaires. Quand les premières consolident leur avantage à l'insertion, les secondes accueillent des effectifs toujours plus importants. À ces constats s'ajoutent la demande croissante d'études

¹⁰ Prost, *op. cit.*, p. 105

¹¹ Prost, *op. cit.*, p. 105

¹² Brucy, *op. cit.*, p. 11

supérieures des bacheliers professionnels, le faible taux d’accès au ‘bac pro’ depuis le BEP, ou encore la stagnation à 70% de la part d’une génération atteignant le baccalauréat, qui finissent d’annoncer une rénovation de la voie professionnelle (Labruyère et Kogut-Kubiak, 2013). En abaissant le nombre d’années de formation à trois, la réforme de 2009 veut transformer le baccalauréat professionnel en baccalauréat « comme les autres » et poursuit le même objectif que celui ayant présidé à la création du baccalauréat professionnel, à savoir augmenter le nombre de jeunes qualifiés au niveau IV.

Néanmoins, trente ans après sa création, une question persiste : « *le baccalauréat professionnel est-il devenu un baccalauréat comme les autres ?* » (Maillard, 2019). En effet, si le nombre d’inscrits en dernière année de baccalauréat professionnel a augmenté de 56% entre 2005 et 2012, l’évolution diffère fortement selon les spécialités puisqu’en moyenne, les effectifs ont augmenté de 79% dans les spécialités de services et de seulement 34% dans les spécialités de production. La réforme ne parvient pas à rééquilibrer les effectifs entre tertiaire et industriel, pas plus qu’elle n’améliore la position professionnelle dans laquelle ces bacheliers intègrent le marché du travail. En termes quantitatifs, l’effet de la réforme sur les poursuites d’études dans l’enseignement supérieur est manifeste. Toutefois, le curriculum du ‘bac pro’ n’est pas révisé, et la sélectivité de la filière du supérieur privilégiée des bacheliers professionnels (les STS) ne se relâche pas, rendant nécessaire l’introduction de quotas d’admission à partir de 2013. En définitive, selon Maillard (2019), en trente ans, le baccalauréat professionnel a largement conservé sa singularité vis-à-vis des autres baccalauréats. En témoignage, entre autres, la grande « réforme du bac » de 2021 qui n’inclut pas le ‘bac pro’. L’objectif de conduire 60% d’une classe d’âge à un diplôme de l’enseignement supérieur en 2025 semble devoir s’appuyer sur le baccalauréat professionnel qui pourtant, structurellement, ne prépare toujours pas à la poursuite d’études supérieures mais à l’insertion professionnelle. Tous ces enjeux pèsent sur les possibilités d’orientation des bacheliers professionnels souhaitant malgré tout s’engager dans l’enseignement supérieur.

2.3. Des ‘bacs pro’ dans l’enseignement supérieur, mais dans quelles filières ?

Suite à la création du baccalauréat professionnel, Duru-Bellat et Kieffer (2008) avaient relevé un resserrement des orientations des enfants de milieu populaire vers le baccalauréat professionnel, en dépit des autres baccalauréats. L’instauration de cette voie dédiée a conduit à restreindre, pendant une dizaine d’années au moins, la variété des choix possibles pour ce nouveau public accédant à ce niveau d’éducation. Ce phénomène évoque la situation des bacheliers professionnels, qui, depuis les années 2000, sont de plus en plus nombreux à s’engager dans l’enseignement supérieur mais le font pourtant, de plus en plus, vers une seule filière d’études¹³. Le Tableau 1 reproduit certaines des analyses de Duru-Bellat et Kieffer en s’intéressant, cette fois, au palier d’orientation suivant : l’accès à l’enseignement supérieur selon le type de baccalauréat, d’abord, puis à une filière donnée selon le type de bac. L’évolution

¹³ 74% des bacheliers professionnels qui se sont inscrits dans l’enseignement supérieur en 2015 l’ont fait en STS, contre 52% en 2000. Cette tendance s’est poursuivie depuis, jusqu’à atteindre 81% en 2019 (Mesri-Dgesip, 2018, 2021).

des *odds-ratios* montre d'une part que les bacheliers professionnels ont, en effet, vu leurs chances globales de poursuivre des études supérieures augmenter entre 2014 et 2018, en comparaison des bacheliers généraux. Néanmoins, elle montre également que les chances qu'ont les bacheliers professionnels d'accéder à une autre filière que les STS – l'université, le DUT ou les CPGE – ont baissé, en comparaison de celles des bacheliers généraux. Seules leurs chances relatives d'accéder à une « autre formation » ont augmenté.

Tableau 1. Filière de poursuite d'études supérieures selon le type de baccalauréat, en 2014 et 2018

| | Proportion d'inscrits (% colonne) | | | Écart entre bacheliers généraux et bacheliers professionnels | |
|---------------------------|-----------------------------------|---------------------------|---------------------------|--|-------------|
| | Bacheliers généraux | Bacheliers technologiques | Bacheliers professionnels | Différence de pourcentage (points) | Odds-ratios |
| 2014 | | | | | |
| <i>Ensemble supérieur</i> | 95% | 79% | 34% | 61 | 39,7 |
| Université | 52% | 20% | 8% | 44 | 12,7 |
| DUT | 10% | 11% | 1% | 9 | 18,6 |
| CPGE | 13% | 2% | 0% | 13 | |
| STS | 9% | 40% | 25% | -16 | 0,28 |
| Autres formations | 12% | 5% | 1% | 11 | 0,04 |
| 2018 | | | | | |
| <i>Ensemble supérieur</i> | 94% | 78% | 39% | 56 | 25,4 |
| Université | 53% | 19% | 6% | 47 | 19,5 |
| DUT | 9% | 12% | 0% | 9 | 25,5 |
| CPGE | 12% | 2% | 0% | 12 | 129,8 |
| STS | 8% | 39% | 32% | -24 | 0,19 |
| Autres formations | 12% | 6% | 1% | 11 | 0,07 |

Source 2014 : Repères et références statistiques 2017, fiches 6.18 et 6.19 + État de l'enseignement supérieur et de la recherche n°13, fiche 10, calculs de l'auteure

Source 2018 : Repères et références statistiques 2020, fiches 6.22 et 6.23 + État de l'enseignement supérieur et de la recherche n°13, fiche 10, calculs de l'auteure

Lecture : En 2014, les bacheliers généraux ont 39,7 fois plus de chances de poursuivre dans l'enseignement supérieur plutôt que non, par rapport aux bacheliers professionnels. En 2018, ce rapport de chances est de 25,4.

Ce resserrement des orientations possibles s'explique en partie par la politique publique incitant depuis 2013 les bacheliers professionnels à s'inscrire en STS. Alors que les bacheliers technologiques formaient le public principal des STS depuis 1995¹⁴, la loi relative à l'enseignement supérieur et à la recherche de 2013 présente les bacheliers professionnels comme les prétendants prioritaires aux STS¹⁵. Elle institue des pourcentages minimaux de bacheliers professionnels en STS (et de bacheliers technologiques en IUT). Ces pourcentages

¹⁴ Décret portant règlement général du BTS :

<https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000000718344&categorieLien=id>

¹⁵ Article 33 de la loi relative à l'enseignement supérieur et à la recherche de 2013 :

https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexteArticle.do;jsessionid=665322697D2AF21DB550C4A871E514A0.tplgfr34s_3?idArticle=JORFARTI000027735081&cidTexte=JORFTEXT000027735009&dateTexte=29990101&categorieLien=id

sont fixés par les recteurs en concertation avec les établissements, pour s’adapter aux territoires et aux filières.

La loi vise, dans le même temps, un objectif de réussite de tous les étudiants, sans généraliser pour autant les dispositifs d’aide à la réussite. En 2013, un rapport de l’Inspection générale de l’administration de l’Éducation nationale et de la recherche¹⁶ préconise la régulation et l’accompagnement des bacheliers professionnels en STS, assortis d’une « *mobilisation pédagogique de grande ampleur* » pour les accueillir. En 2015, le rapport Lerminiaux invite à augmenter le nombre de places en STS, tout en y adaptant les pédagogies pour mieux accueillir les bacheliers professionnels. En 2018, la loi relative à l’orientation et à la réussite des étudiants confirme encore cette incitation à diriger les bacheliers professionnels en STS.

Les bacheliers professionnels accédant à l’enseignement supérieur ont donc une filière réservée : les STS. Or, enseignée dans les lycées, cette voie de formation est parfois considérée comme « *un espace à côté de l’enseignement supérieur* » selon Orange (2013), voire un « *petit supérieur* ». Du point de vue de Maillard (2019), les réflexions autour de la création d’une filière supérieure de niveau bac+1 ou d’une autre formation transitoire dédiée aux bacheliers professionnels, annoncent « *de nouvelles formes de segmentation de l’enseignement supérieur* ». Cette réflexion n’a pas abouti, pour l’heure, à la création d’un véritable diplôme national de niveau bac+1, mais à un processus de labellisation par le ministère de l’Enseignement supérieur et de la recherche : ainsi depuis la rentrée universitaire 2020, certaines formations conduisant à la délivrance d’un diplôme d’établissement après un an peuvent prétendre au label « Formation supérieure de spécialisation », dans le cas des formations destinées à l’insertion professionnelle, ou « Passeport pour réussir et s’orienter », pour des formations qui visent à préciser le projet d’orientation et s’y préparer¹⁷.

En somme, si la réforme du bac professionnel en trois ans facilite effectivement les poursuites d’études, la politique d’orientation massive en STS peut conduire à favoriser la réussite des bacheliers professionnels dans l’enseignement supérieur (s’ils y sont accompagnés, ce qui n’est pas encore le cas), mais elle peut aussi se lire comme un moyen de contenir leur présence dans une filière collatérale. L’aménagement de voies dédiées se rapporte-t-il à un phénomène de démocratisation ou d’assignation ?

3. « Démocratisation » versus ségrégation scolaire

La politique visant à conduire 80% d’une classe d’âge au baccalauréat a eu des conséquences ambivalentes sur l’accès des classes populaires à l’enseignement supérieur. Si le mot d’ordre a

¹⁶ Cuisinier J.-F., Caraglio M., Durand B. et Galicher A. (2013), « Les parcours des élèves de la voie professionnelle », Ministère de l’Éducation nationale et de la Jeunesse | Inspection générale de l’administration de l’éducation nationale et de la recherche.

¹⁷ Décret du 20 octobre 2020 relatif aux labels « Formation supérieure de spécialisation » et « Passeport pour réussir et s’orienter » : https://www.legifrance.gouv.fr/jorf/article_jo/JORFARTI000042445739, consulté le 1^{er} juin 2021

été formellement suivi d'effets considérables¹⁸, il aurait davantage consisté en une « *translation des inégalités* » (Duru-Bellat et Kieffer, 2000) vers les niveaux de formation supérieurs, qu'en une véritable réduction des inégalités ou démocratisation de l'enseignement. On a aussi pu parler d'« *élimination différée* » des enfants de milieu populaire (Euvrard, 1979). Certains auteurs font état, en revanche, d'une réduction des inégalités sociales d'accès à l'enseignement supérieur en France entre 1930 et 2000 (Falcon et Bataille, 2018). En termes plus qualitatifs, Beaud et Truong (2015) retiennent de la politique des 80% au bac un effet symbolique majeur avec l'institution en France d'une « norme des études longues », dans laquelle le baccalauréat représente désormais le niveau zéro de la gradation des diplômes, un point de départ.

La question est de savoir si la seconde explosion scolaire a eu pour effet de réduire les inégalités de trajectoire scolaire ou de les maintenir, voire de les augmenter. Pour y répondre, le débat scientifique a fait appel à une série de notions formant aujourd'hui une palette des nuances de la démocratisation scolaire. Deux grandes tendances s'opposent : d'une part le constat d'une démocratisation « réelle », d'autre part celui d'une démocratisation « ségrégative ». Le stade avancé de cette dernière correspond à un mouvement d'élitisation.

Pour les jeunes ayant atteint l'âge théorique du baccalauréat entre les années 1950 et les années 1980, la littérature rapporte, dans l'ensemble, un phénomène de démocratisation réelle de l'enseignement. Durant les trente-cinq ans qui ont suivi la création du baccalauréat professionnel, en revanche, la réduction des inégalités des chances scolaires semble avoir ralenti voire parfois cessé ou reculé, selon la période et les filières.

3.1. La massification de l'enseignement supérieur : une démocratisation surtout quantitative

À l'hypothèse d'une démocratisation de l'enseignement en France, une première nuance est apportée par Prost en 1986 qui fait la distinction entre démocratisation quantitative et qualitative. La « démocratisation quantitative » correspond à la hausse globale du niveau d'éducation et ne dit rien de son évolution par catégorie sociale. L'allongement des cursus peut être le même pour tous et dans ce cas, il « *ne supprime pas les inégalités, [mais] les déplace seulement* » ; il peut même s'avérer plus important dans les milieux favorisés que dans les milieux populaires et dans ce cas, on assiste à une hausse de la ségrégation scolaire. Le terme de démocratisation apparaît donc peu pertinent pour ces cas de figure.

Prost identifie ensuite la « démocratisation qualitative », dans laquelle l'allongement des cursus est plus fort chez les enfants des classes populaires que chez les autres et permet, par conséquent, une diminution des inégalités sociales d'accès à l'éducation. Sémantiquement, cette paire conceptuelle trouve des limites car si elle signale deux formes de démocratisation, en réalité seule une d'entre elles (la qualitative) fait référence à un véritable processus de démocratisation.

¹⁸ Le taux d'accès d'une classe d'âge au bac est passé de 26% en 1980 à 63% en 2000, pour atteindre 79% en 2017 (Depp, 2018).

Dix ans plus tard, Goux et Maurin (1995) exposent la notion de « démocratisation uniforme », qui établit que l'accès à l'enseignement supérieur s'est développé de façon uniforme pour tous les milieux sociaux – ce qui s'approche de la démocratisation quantitative et équivaut à un maintien des inégalités sociales d'accès à l'enseignement supérieur. C'est ce qu'identifient Duru-Bellat et Kieffer (2008) entre 1985 et 1995, quand l'accès à l'enseignement supérieur – toutes filières confondues – dans l'ensemble de la population s'est étendu, sans pour autant réduire les écarts entre enfants de cadres et d'ouvriers.

Cette idée diffère de celle de Merle en 2000, qui propose le terme de « démocratisation égalisatrice » pour qualifier l'hypothèse alternative dans laquelle la hausse des niveaux d'éducation se ferait en faveur des groupes sociaux les moins favorisés. Après 1985, l'accès au baccalauréat – tous baccalauréats confondus – dans l'ensemble de la population s'étant réellement démocratisé, il s'agit d'un épisode de démocratisation égalisatrice (Duru-Bellat et Kieffer, 2008). Il peut s'expliquer par l'hypothèse de l'inégalité maximale maintenue (*maximally maintained inequality*, MMI), qui postule que lorsque 100% de la classe privilégiée a atteint un niveau d'éducation donné, la démocratisation a lieu automatiquement du fait qu'un point de saturation soit atteint (Raftery et Hout, 1993).

Ce cadre de débat fait écho à celui posé par Shavit, Arum et Gamoran (2007) dont les études de cas dans quinze pays visent à établir si la massification de l'enseignement supérieur s'apparente à un modèle de *diversion* ou d'*inclusion*. Le processus de diversion est celui par lequel les enfants des classes populaires sont détournés des opportunités réservées aux élites et dans lequel, pendant que le supérieur de second plan (*second-tier institutions*) se développe quantitativement, le supérieur de premier plan (*first-tier higher education*) devient plus sélectif et les inégalités d'accès au premier cycle augmentent : la coexistence entre expansion et diversification conduit alors à une diversion. À l'inverse, le phénomène d'inclusion se produit lorsque le premier cycle de l'enseignement supérieur représente une opportunité. Dans cette logique, l'expansion du système élève le niveau d'éducation des jeunes qui, sans cette expansion, n'auraient pas poursuivi dans l'enseignement supérieur : ici l'expansion conduit donc, même en présence d'une diversification des filières, à davantage d'inclusion.

Dans ce même ouvrage, l'étude du cas français montre que les inégalités sociales d'accès à l'enseignement supérieur ont baissé au cours de la première moitié du vingtième siècle et jusqu'à la deuxième guerre mondiale (Givord et Goux, 2007). Cette baisse a été suivie d'une hausse des inégalités sociales d'accès à l'enseignement supérieur, pour les générations nées à la fin des années 1960. Au total, si la massification de l'enseignement supérieur a été spectaculaire en France dans la seconde moitié du vingtième siècle, elle n'a pas conduit à une baisse des inégalités. Sur une période sensiblement comparable, une autre étude conclut néanmoins au constat différent à savoir à une égalisation de l'accès à l'enseignement supérieur en France (Falcon et Bataille, 2018). Fondée sur l'étude de onze cohortes nées entre 1918 et 1984, elle établit que les inégalités d'origine sociale en termes d'accès à l'enseignement supérieur ont diminué au fil des cohortes, y compris au sein des niveaux d'enseignement les plus élevés et les plus sélectifs, tels que les grandes écoles. Toutefois, les résultats font apparaître, comme le montraient plus nettement ceux de Givord et Goux (2007), un

ralentissement voire une stagnation du phénomène de démocratisation pour les jeunes nés à partir des années 1970. Ces jeunes atteignant l'âge du baccalauréat autour de 1990, sont précisément ceux concernés par la seconde explosion scolaire ayant suivi la politique des 80% d'une classe d'âge au baccalauréat.

Ces différents apports nous paraissent, dans l'ensemble, converger avec la recherche sur longue durée de Vallet (2017), conduite à partir des enquêtes Formation-Qualification Professionnelle (FQP) de l'Insee. Elle montre qu'en France, pour les jeunes nés entre 1906 et 1973, ce sont d'une part l'expansion de l'enseignement, mais aussi d'autre part, sa démocratisation réelle, qui ont contribué à atténuer le lien entre origine et destination sociale. Cependant, ce phénomène s'est déroulé de manière irrégulière au cours du vingtième siècle et la démocratisation de l'enseignement est surtout observée pour la cohorte de jeunes atteignant l'âge d'être bacheliers autour de 1970. Par la suite, c'est plus essentiellement la massification de l'enseignement, donc un effet de composition, qui a expliqué l'augmentation de la fluidité sociale en France.

Concernant les plus hauts et prestigieux diplômes que sont le doctorat et les grandes écoles, Merle (2015) fait lui aussi état d'un moment de démocratisation réelle au début du vingtième siècle et jusqu'aux années 1950. À partir de là, si le doctorat a continué de se démocratiser, les grandes écoles ont recruté pour leur part des élèves de plus en plus homogènes socialement et issus des catégories sociales de plus en plus aisées.

3.2. Des inégalités transposées dans une hiérarchie horizontale : la démocratisation ségrégative

Effectivement, l'étude de l'évolution de l'accès aux grandes écoles en France met à mal les hypothèses d'une démocratisation réelle pour la période postérieure à 1985. En 2007, Givord et Goux avaient déjà identifié l'accès à ce premier plan de l'enseignement supérieur comme révélateur de l'accroissement d'une stratification verticale : entre 1990 et la fin des années 2000, leur sélectivité a augmenté (le nombre de places disponibles dans les grandes écoles a augmenté bien moins rapidement que le nombre de places disponibles dans les universités), pendant que les enfants de milieu favorisé sont restés mieux armés dans la compétition scolaire pourtant plus rude. Au total, la part des élèves intégrant une grande école et dont les parents sont eux-mêmes diplômés des grandes écoles, a augmenté. Une quinzaine d'années plus tard, les résultats de Bonneau et al. (2021) renforcent encore cette conclusion. Peu avant 2020, par rapport aux années 2000 et malgré la mise en œuvre de nombreux dispositifs dits d'ouverture, le recrutement des grandes écoles ne fait pas davantage de places aux enfants des milieux sociaux défavorisés, pas plus qu'aux jeunes femmes ni aux élèves non franciliens.

La fermeture sociale très claire des formations les plus prestigieuses – « les écoles de pouvoir » – ainsi que l'augmentation des inégalités sociales de rendement professionnel des diplômés de l'enseignement supérieur (Bouchet-Valat, Peugny et Vallet, 2016) conduisent Merle (2000) à conclure que l'enseignement supérieur prolonge les différenciations sociales d'accès aux baccalauréats et s'inscrit dans un processus de « démocratisation ségrégative ». Cette notion décrit une massification stratifiée de l'enseignement secondaire avec, d'une part, des séries générales du bac qui ne se sont guère ouvertes entre 1985 et les années 2000, conservant le

même recrutement social constitué d'élèves de milieu aisé ; et d'autre part, des séries professionnelles qui ont accueilli l'arrivée en masse de jeunes de milieu populaire, concentrant ainsi l'essentiel de l'ouverture sociale du baccalauréat¹⁹. Cette notion introduit l'idée que le développement de l'accès à l'enseignement ne se mesure pas uniquement par le niveau de formation atteint mais aussi, voire surtout, par la position de cette formation dans la hiérarchie des filières. Avec la création du baccalauréat professionnel, le développement « quantitatif » du niveau d'éducation détenu par la population s'est accompagné d'une diversification du système d'éducation, supposée permettre un appareillage plus adapté entre les offres d'éducation et les nouveaux publics accueillis. Cette diversification fait apparaître une nouvelle différenciation sociale, non plus uniquement verticale (niveau d'éducation) mais désormais aussi horizontale (différents types de bac).

Bien que portant sur une période antérieure, l'analyse des « *nouveaux étudiants* » proposée par Blöss et Erlich (2000) fournit un exemple éclairant de démocratisation ségrégative. Pour les bacheliers technologiques, les STS ont constitué progressivement entre 1973 et 1998 un point de chute de plus en plus naturel. Leurs chances d'intégrer une autre filière telle qu'un IUT se sont réduites au fur et à mesure qu'ont augmenté celles d'intégrer la STS. Ils sont décrits en 2000 comme des « *étudiants "barrés" par les mécanismes de la sélection mis en place par les formations supérieures [...] et qui n'ont par conséquent [...] que le choix entre un destin tracé en STS (dont le niveau de rentabilité ne cesse de décliner) et une perspective encore plus aventureuse dans les filières longues universitaires (essentiellement de sciences sociales).* » Quant à la réussite au diplôme, les bacheliers technologiques enregistrent les plus forts taux d'échec et ce, même dans les filières qui leur sont réservées comme les STS, qui représentent malgré tout leur meilleure chance d'obtenir un diplôme du supérieur. Après la diplomation, les chances d'accéder au second cycle universitaire n'ont pas tellement augmenté. En comparaison aux bacheliers généraux, elles ont même baissé entre 1988 et 1998 : les inégalités d'accès entre bacheliers généraux et bacheliers technologiques ont ainsi augmenté au profit des premiers. Les auteurs concluent que « *l'ouverture de l'enseignement supérieur à de nouveaux publics n'a fait que maintenir, voire accentuer, les différences entre les étudiants selon leur provenance sociale et scolaire.* »

Ces phénomènes sont synthétisés par une étude de l'évolution de l'accès à l'enseignement supérieur en France au cours des années 1980 et 1990. Duru-Bellat et Kieffer (2008) confirment que l'accès aux différents types de bac est devenu plus inégal à travers le détournement des classes populaires du baccalauréat général vers les bacs professionnel et technologique. Ils confirment également que l'accès aux différentes filières de l'enseignement supérieur parmi les bacheliers est lui aussi devenu plus inégalitaire socialement, du fait de la distribution inégale des baccalauréats. Le type de baccalauréat auquel on accède joue désormais un rôle central dans la sélection sociale : c'est la stratification horizontale, qu'ont également montrée Givord et

¹⁹ Sur la période suivante en revanche, Merle (2020) distingue un phénomène de démocratisation égalisatrice dans l'accès aux différents baccalauréats entre 2004 et 2019 (conclusion qu'il nuance en rappelant que le jeu des options peut mettre même partiellement à mal ce phénomène).

Goux (2007) et qui forme le fondement de la démocratisation ségrégative. Elle produit la conséquence que pour les enfants d'ouvriers, le fait d'être davantage relégué au baccalauréat professionnel réduit finalement leurs chances d'accéder à l'enseignement supérieur : c'est le phénomène de l'élitisation.

3.3. De la diversification des filières à la réduction des opportunités : l'élitisation

Dans une synthèse actualisée de sa typologie des concepts de démocratisation de l'enseignement proposée en 2015, Merle étudie l'évolution de la durée des études selon le décile et montre qu'entre 1996 et 2012, la durée des études a augmenté pour les premiers déciles (c'est-à-dire les étudiants les plus scolarisés) mais baissé pour les élèves des trois derniers déciles, ceux qui font les études les moins longues. L'auteur conclut à une élitisation globale du système scolaire français et définit ainsi ce phénomène : là où la démocratisation ségrégative permet au moins à chacun de gagner une dotation (même si elle est plus importante pour les élèves déjà dotés que pour les autres), l'élitisation peut conduire les classes populaires à perdre une dotation. Certaines données internationales tendent à conforter ce constat. L'édition 2018 du Programme international pour le suivi des acquis des élèves rappelle ainsi que « *la France est l'un des pays de l'OCDE où le lien entre le statut socioéconomique et la performance est le plus fort*²⁰ ». Et si un certain nombre de pays européens ont mis en œuvre, à partir des années 2000 des réformes ayant permis de baisser la prédictibilité du niveau scolaire par l'origine sociale des élèves, le système scolaire français semble avoir connu l'évolution inverse.

Au total, les mouvements de démocratisation sur le dernier quart de siècle ne sont pas uniformes. Ils existent mais peuvent être mis à mal par un renforcement de la hiérarchie horizontale, qui prend la forme de nouvelles filières mais aussi de jeux d'options ou de ségrégations territoriales conduisant à différencier la valeur des diplômes (Merle, 2020). On conclurait dans ces cas à une inégalité effectivement maintenue (*essentially maintained inequality*, EMI) selon laquelle, quand un niveau d'éducation est atteint par 100% de la classe privilégiée, cette dernière recourt alors à des différences qualitatives afin de maintenir son avantage, en choisissant désormais les segments les plus sélectifs de ce niveau d'éducation donné (Lucas, 2001). C'est l'hypothèse alternative à celle, plus optimiste, de Raftery et Hout (1993) évoquée dans la sous-partie 3.1 du même chapitre.

Dans le cas français, la création du baccalauréat professionnel a donc pu produire des effets contraires. Si les enfants des classes populaires ont désormais plus de chances d'accéder au niveau du baccalauréat puis à l'enseignement supérieur, la littérature suggère qu'ils pourraient avoir eu, au tournant des années 2000, moins de chances qu'auparavant d'accéder au bac technologique ou général, du fait de l'existence du bac professionnel. Il semble aussi que leurs chances d'accéder aux segments les plus élitistes de l'enseignement supérieur aient plutôt baissé qu'augmenté. Il apparaît alors intéressant d'étudier leurs chances de formation dans l'enseignement supérieur depuis la réforme de 2009 et particulièrement, la politique publique

²⁰ Givord P. et Schwabe M. (2019), « Note par pays | France », *Résultats du Pisa 2018*, pp. 15.

visant depuis 2013 à les orienter massivement vers une filière en particulier (la STS), au prisme de la théorie de la démocratisation ségrégative.

4. Trois principaux parcours de bacheliers professionnels et leur valorisation sur le marché du travail

Au croisement de ces enjeux de rendement monétaire, de rétribution symbolique et de mobilité sociale des poursuites d’études supérieures, les bacheliers professionnels n’opèrent pas des choix homogènes et leurs parcours s’inscrivent dans trois parcours principaux : une intégration du marché du travail immédiatement après l’obtention du baccalauréat (sous-partie 4.1), une tentative infructueuse dans l’enseignement supérieur (sous-partie 4.2) et pour d’autres, un parcours dans l’enseignement supérieur couronné de l’obtention d’un BTS (sous-partie 4.3). Cette partie documente la valorisation sur le marché du travail de ces trois parcours.

4.1. Sortir avec un ‘bac pro’ seul expose davantage aux aléas

D’un diplôme créé pour répondre aux besoins en main-d’œuvre ouvrière qualifiée et dont la finalité est précisément le marché du travail, on attend qu’il conduise rapidement et facilement ses lauréats à l’emploi. Si cet avantage est en partie réel, il est néanmoins nuancé par des perspectives de carrières plus exposées aux variations de la conjoncture économique. L’insertion professionnelle des bacheliers professionnels varie également beaucoup selon la spécialité.

Ainsi, les bacheliers professionnels ont subi de plein fouet la dégradation du marché du travail après 2008. Les enquêtes du Céreq montrent que les bacheliers professionnels sortis en 2010 du système éducatif et enquêtés trois ans plus tard (la « Génération 2010 ») ont vu leur taux de chômage à trois ans bondir à 20%, alors qu’il n’était que de 13% pour la Génération 2004. En effet, la crise économique a touché au premier chef les jeunes les moins diplômés (Barret, Ryk et Volle, 2014).

Une fois la reprise économique amorcée, leur situation ne s’améliore pas véritablement puisque les bacheliers professionnels sortis du système éducatif en 2013 et enquêtés en 2016 (la « Génération 2013 ») affichent toujours un taux de chômage de 20% (Gaubert *et al.*, 2017). Parmi eux figurent majoritairement des diplômés du nouveau baccalauréat professionnel en trois ans. Trois ans après la fin de leurs études, un quart d’entre eux sont *neet*²¹ soit ni en emploi, ni en études, ni en formation. Une analyse longitudinale de leur parcours professionnel durant ces trois années montre que s’ils s’installent effectivement un peu plus facilement dans l’emploi que les bacheliers technologiques ou généraux (dont le diplôme est davantage dédié à la

²¹ “Not in education, employment or training”

poursuite d'études)²², ils s'inscrivent nettement plus souvent qu'eux dans des trajectoires de maintien aux marges de l'emploi voire de sortie d'emploi²³ (Ilardi, Joseph et Sulzer, 2018).

Au total, après sept ans de carrière, 81% des bacheliers professionnels sortis en 2010 sont en emploi à durée indéterminée (taux d'EDI, mesuré parmi les jeunes en emploi). C'est une dégradation en comparaison de ce qu'ont vécu les bacheliers professionnels de la Génération 1998 qui, après sept ans de carrière, affichaient un taux d'EDI de 88%. De la même façon, les bacheliers professionnels de la Génération 2010 ont connu une évolution de salaire de 25% en sept ans, alors qu'elle était de 34% pour les bacheliers professionnels de la Génération 1998 (Epiphane *et al.*, 2019). Par ailleurs, la Génération 2013 voit 61% de ses bacheliers professionnels sortants accéder à un emploi qualifié (Ilardi, Joseph et Sulzer, 2018) – c'est-à-dire regroupant les catégories socioprofessionnelles d'employés et d'ouvriers qualifiés, ainsi que les professions intermédiaires. C'est moins que pour les diplômés de CAP (65%), ce qui interroge au regard du niveau des diplômes concernés, mais qui constitue aussi une inversion de tendance attribuable à la réforme du bac pro et l'augmentation de la part d'apprentis en CAP (ces derniers accédant plus facilement que les autres à l'emploi qualifié)²⁴.

Il faut ajouter à ces difficultés un écart qui ne s'est pas résorbé entre les jeunes issus des spécialités des services et ceux issus des spécialités de la production. En effet, trois ans après leur sortie, le taux de chômage des bacheliers professionnels tertiaires de la Génération 2013 est de 22%. Il n'est que de 16% pour les bacheliers professionnels industriels (Céreq, 2017). La différence selon la spécialité existe également au regard de la qualité des emplois occupés, puisque les bacheliers professionnels de l'industriel connaissent davantage l'emploi à durée indéterminée (EDI), mais aussi l'intérim et la profession non salariée, que leurs homologues du tertiaire. Ces derniers sont plus souvent en contrat aidé ou en contrat à durée déterminée (CDD) classique. Les spécialités de la production conduisent également plus facilement à l'exercice d'un emploi à temps plein. Le temps partiel concerne particulièrement les spécialités des services, surtout quand il est subi²⁵.

Finalement, si les bacheliers professionnels accèdent en effet assez efficacement à l'emploi, ils ne sont pas pour autant protégés de la précarité. Au contraire, ils connaissent même plus souvent que les bacheliers technologiques et généraux, des trajectoires de début de carrière marquées par le chômage et plus globalement l'éloignement de l'emploi. Quant aux destinées

²² 44% des bacheliers professionnels sortis du système éducatif en 2013 ont accédé rapidement et durablement à l'emploi. 14% ont accédé progressivement à l'emploi. **Au total, 58% des bacheliers professionnels ont donc suivi une trajectoire dominée par l'emploi en trois ans.** C'est le cas de 55% des bacheliers technologiques et généraux (dans le détail, 39% de ces derniers ont accédé rapidement et durablement à l'emploi et 16% y ont accédé progressivement).

²³ 11% des bacheliers professionnels sortis du système éducatif en 2013 ont vécu une sortie du marché du travail durant les trois années qui ont suivi. 21% sont restés maintenus aux marges de l'emploi c'est-à-dire ont connu le chômage ou l'inactivité de façon durable ou récurrente. **Au total, 32% des bacheliers professionnels ont donc suivi des trajectoires dominées par le chômage ou l'inactivité en trois ans.** C'est le cas de 18% des bacheliers technologiques et généraux (dans le détail, 5% de ces derniers ont connu une sortie d'emploi et 13% un maintien aux marges de l'emploi).

²⁴ Ilardi, Joseph et Sulzer, *op. cit.*, p. 3

²⁵ *Quand l'Ecole est finie. Premiers pas dans la vie active de la génération 2013. Résultats de l'enquête 2016*, Marseille, Céreq (Céreq Enquêtes), p. 59

professionnelles qui s'offrent à ceux qui travaillent, elles sont à la hauteur des promesses du diplôme pour seulement six bacheliers professionnels sur dix.

4.2. Tenter le supérieur vaut-il le coût ?

Enfin et toujours dans une perspective de potentiel cumul des étapes de sélection, le fait d'avoir échoué à l'étape de sélection effective en quittant l'enseignement supérieur sans diplôme, peut conduire à des parcours professionnels plus difficiles que ceux, non seulement, des jeunes diplômés, mais aussi des bacheliers professionnels ayant rejoint le marché du travail directement après le bac. D'assez nombreux travaux se sont intéressés aux sortants non diplômés de l'enseignement supérieur et à leurs débuts de carrière. Ils comparent souvent leur situation à celle des bacheliers sortis directement, ainsi qu'à celle des jeunes ayant réussi à décrocher un diplôme du supérieur. Calmand et Mora (2012) montrent que les jeunes ayant tenté l'enseignement supérieur sans y obtenir de diplôme accèdent un peu moins facilement à l'emploi (risque d'être *neet* à 3 ans), mais occupent des emplois de meilleure qualité (taux d'EDI, salaire, accès à la position de cadre ou profession intermédiaire), que les jeunes sortis directement après le bac. L'accès à l'EDI, notamment, est plus difficile pour les bacheliers sortis directement que pour ceux qui ont poursuivi, à l'exception des bacheliers professionnels.

À partir de l'enquête Génération 1998, Gury et Moullet (2007) ont montré que la sortie non diplômée de l'enseignement supérieur constituait un inconvénient durable et certain dans l'accès à l'emploi : 3 ans, 5 ans et 7 ans après leur sortie de l'enseignement supérieur, les non-diplômés connaissent toujours davantage le chômage que les diplômés de bac+2, mais également que les bacheliers n'ayant pas poursuivi. Les non-diplômés de l'université et de STS tertiaire connaissent les situations les plus difficiles. Pour ces jeunes qui n'ont pas décroché le diplôme, avoir tenté le supérieur procure peu ou pas d'avantage sur la qualité de l'emploi par rapport aux bacheliers : les salaires des non-diplômés sont très légèrement supérieurs à ceux des bacheliers, mais nettement inférieurs à ceux des bac+2. De même, ils sont à peine moins souvent en temps partiel. Pire, les non diplômés sont moins souvent en emploi à durée indéterminée que les bacheliers n'ayant pas poursuivi. Enfin, les non-diplômés du supérieur sont ceux qui s'estiment le plus souvent déclassés, par rapport aux diplômés comme aux bacheliers.

L'étude montre également l'importance de la filière de sortie, puisque les jeunes sortant non diplômés de filière courte industrielle (STS ou IUT) sont nettement mieux lotis que l'ensemble des sortants non diplômés. Conduite à partir de l'enquête Génération 98, l'étude de Thomas (2003) portant sur les débuts de carrière de sortants non diplômés de l'enseignement supérieur confirme que les conditions d'insertion varient selon la filière d'inscription. Très peu nombreux, les sortants d'IUT connaissent des situations proches de celles des sortants diplômés de DUT. Parmi les sortants de STS, les écarts entre diplômés et non-diplômés sont plus importants (les seconds connaissant davantage de chômage et un emploi moins stable que les diplômés). L'écart est plus net sur les spécialités tertiaires. Néanmoins les non-diplômés de STS tirent un bénéfice de leur poursuite d'études en étant plus souvent en EDI et mieux rémunérés que les bacheliers sortis directement. Enfin, pour les sortants de deug, leurs conditions

d'insertion sont nettement plus proches de celles des sortants niveau IV que de celles des autres sortants du supérieur (EDI, contrat emploi-jeune, rémunération, temps d'accès au premier emploi) mais tirent quand même un bénéfice de la poursuite (part de cadres ou profession intermédiaire). Une comparaison entre les trajectoires des sortants non diplômés du supérieur de 1998 et ceux de 2010 (Merlin, 2018) confirme l'existence d'un effet filière en 1998, notamment à l'avantage des sortants de STS sur ceux de l'université. Cet avantage a toutefois disparu dans le temps et les jeunes sortis non diplômés de STS en 2010 ont davantage été exposés au chômage dans leur début de carrière que les « décrocheurs » de l'université.

L'étude de Thomas (2003) révèle également que le bénéfice de la poursuite d'études dans le supérieur varie selon le baccalauréat détenu (ceci s'expliquant notamment par le fait que n'ayant pas obtenu de diplôme dans le supérieur, ces jeunes doivent davantage s'appuyer sur leur baccalauréat, plus haut diplôme détenu – les caractéristiques de ce bac prennent donc plus d'importance). Parmi les jeunes qui ont tenté le BTS sans l'obtenir, la poursuite d'études n'apporte pas d'avantage significatif à ceux qui détiennent un bac professionnel ; en revanche, elle procure un gain aux bacheliers technologiques (notamment sur le salaire) ; un gain qui s'avère encore plus significatif pour les bacheliers généraux (en termes de protection du chômage et d'accès au statut cadre ou profession intermédiaire). Toutefois, parmi ces sortants non diplômés de BTS, les différences de salaires liées au baccalauréat restent faibles et leur niveau de salaire est majoritairement expliqué par leur niveau de formation.

Par ailleurs, le fait de quitter l'enseignement supérieur sans diplôme a un caractère plus définitif pour les bacheliers professionnels que pour les autres bacheliers (Mora, 2014). Ainsi à partir de l'enquête Génération 2010, Ménard (2018) montre d'abord que de façon générale, le décrochage est de plus en plus réversible : un jeune sur trois sorti de l'enseignement supérieur en 2010 a repris des études entre 2011 et 2013. Les jeunes les plus favorisés ont davantage de chances de reprendre des études et s'engager dans des parcours non linéaires. Dans ces cas, le décrochage apparaît comme un phénomène réversible, et invite donc à ne pas focaliser sur ce seul moment, mais à poursuivre l'analyse sur les parcours d'études non linéaires et la formation continue. Néanmoins, le décrochage est de 15 à 20% moins réversible pour les bacheliers professionnels. Par conséquent, le « décrochage » demeure un événement plus important pour les jeunes d'origine modeste et pour les bacheliers professionnels.

Dans l'ensemble, le gain procuré par une poursuite d'études supérieures – quand elle n'est pas couronnée d'un diplôme – n'est pas systématiquement avéré. Certaines situations révèlent un avantage sur le marché du travail, d'autres ne montrent pas de gain voire un coût du fait d'avoir poursuivi, par rapport aux parcours des bacheliers qui ont directement cherché un emploi. Le type de baccalauréat paraît déterminant pour démêler ces phénomènes, et il semble par conséquent nécessaire de porter des analyses uniquement sur la population des bacheliers professionnels, afin de comparer les débuts de carrière de ceux qui ont poursuivi, diplômés ou non, avec ceux de leurs homologues n'ayant pas poursuivi.

4.3. Décrocher un BTS, le *graal* des ‘bacs pro’ ?

Une dernière question porte sur les bacheliers professionnels ayant réussi à obtenir un BTS. Une fois ces « *enfants de la démocratisation scolaire* » (Beaud, 2003) entrés dans la vie active, leur diplôme tient-il ses promesses ? L’obtention d’un diplôme de l’enseignement supérieur, qui pouvait sembler improbable aux bacheliers les moins dotés, ouvre-t-elle un nouvel horizon des possibles aux lauréats de BTS ? L’intérêt est de savoir si le BTS, vecteur potentiel de mobilité sociale en tant que voie d’accès privilégiée des classes populaires à l’enseignement supérieur, joue ce rôle « *inclusif* » sur le marché du travail en offrant *in fine* de nouvelles opportunités à ses détenteurs, par rapport aux jeunes détenteurs d’un autre diplôme de l’enseignement supérieur court.

Par rapport aux bacheliers professionnels ayant quitté le système éducatif sans diplôme supérieur, les détenteurs d’un BTS ont indéniablement des facilités pour accéder à l’emploi, à l’emploi stable, mais également à un emploi de plus grande qualité (Tableau 2).

Tableau 2. Conditions d’emploi des bacheliers professionnels et détenteurs d’un BTS trois ans après la sortie du système éducatif (Ilardi, Joseph et Sulzer, 2018)

| | Taux d’emploi | Jeunes en EDI* | Jeunes occupant un emploi d’au moins 12 mois* | Jeunes occupant un emploi qualifié* | Jeunes en sous-emploi* | Jeunes ni en emploi, ni en formation |
|---------------------------|---------------|----------------|---|-------------------------------------|------------------------|--------------------------------------|
| Bacheliers professionnels | 69% | 51% | 57% | 61% | 14% | 24% |
| Diplômés de BTS | 82% | 70% | 65% | 78% | 7% | 13% |

* parmi les jeunes en emploi à la date d’enquête

Champ : Ensemble des sortants de baccalauréat professionnel et de BTS.

Source : Enquête Génération 2013 (base comparable avec la Génération 2010), tableau extrait de Ilardi, Joseph et Sulzer, op. cit., p. 4

Note : Un jeune est considéré en sous-emploi s’il occupe un emploi à temps partiel et déclare souhaiter travailler à temps plein. Les emplois qualifiés regroupent les catégories socioprofessionnelles d’employés et d’ouvriers qualifiés ainsi que les professions intermédiaires.

Par rapport aux jeunes sortis diplômés d’une licence générale, les jeunes sortis diplômés d’un BTS en 2010 ont connu, en trois ans, des trajectoires de début de carrière davantage marquées par l’accès rapide à l’emploi. En revanche, ils ont suivi aussi souvent qu’eux des trajectoires dominées par le chômage ou l’inactivité. La différence se joue dans les trajectoires de reprise d’études, que les diplômés de licence ont suivies trois fois plus souvent que les sortants de BTS (Calmand, Ménard et Mora, 2015). Ces analyses nuancent l’idée répandue selon laquelle les diplômés de BTS « n’ont pas de problème d’insertion professionnelle ». S’il est bien vrai que ces jeunes ont accédé à l’emploi plus facilement que les jeunes diplômés de licence, ils sont tout autant concernés par les situations défavorables. Qu’en est-il de l’insertion des bacheliers professionnels diplômés de BTS – les jeunes les plus populaires au sein d’une voie parmi les moins prestigieuses ? Ces jeunes sont-ils plus protégés du chômage que les autres ? Une différenciation de la valorisation du diplôme sur le marché du travail pourrait exister également au sein de la filière STS en fonction du type de baccalauréat détenu.

C'est le cadre des travaux de Lemistre (2016), qui pose la question en ces termes : l'expansion scolaire à l'œuvre au niveau du bac professionnel constitue-t-elle une opportunité de promotion sociale (dans le système éducatif et sur le marché de l'emploi), ou masque-t-elle une ségrégation accentuée, *via* un cantonnement à certaines filières et un risque accru de déclassement ? Après une description de l'origine sociale des jeunes poursuivant différentes trajectoires (bacheliers professionnels non diplômés, diplômés sortants, sortants non diplômés de l'enseignement supérieur, diplômés de BTS ou DUT), le bac pro apparaît comme un possible outil de promotion dans la hiérarchie éducative, dans la mesure où les bacheliers professionnels diplômés du BTS ont une origine sociale plus modeste que les bacheliers technologiques et généraux diplômés du même niveau. Quant à la valorisation de ces poursuites d'études sur le marché du travail, elle apparaît quasiment nulle quand les jeunes n'obtiennent pas leur diplôme : leur situation en termes d'accès à l'emploi n'est pas beaucoup plus favorable que celle des bacheliers professionnels n'ayant pas poursuivi. Ceci est d'ailleurs une évolution par rapport à la Génération 98, sur laquelle une étude avait montré que les non-diplômés de BTS-DUT avaient des situations proches des diplômés. Au total, cette étude dévoile une inégalité de rendement éducatif dans la mesure où l'écart de situation dans l'emploi entre diplômé et non-diplômé de BTS-DUT est le plus grand lorsqu'il s'agit de bacheliers professionnels. Par ailleurs, les bacheliers professionnels (et technologiques) diplômés de niveau III sont plus souvent déclassés (44%) que les bacheliers généraux.

Ces travaux esquissent un cadre de questionnement mais n'y apportent pas encore à l'heure actuelle de réponse précise : si le BTS conduit ses lauréats, y compris titulaires d'un baccalauréat professionnel, à des parcours d'insertion favorables, alors il apparaît comme un diplôme favorisant doublement la mobilité sociale et, en ce sens, participant à la massification de l'enseignement supérieur français dans une perspective d'*inclusion* (Shavit, Arum et Gamoran, 2007). À l'inverse, si les parcours des diplômés de BTS sont marqués par une stagnation voire une situation croissante de déclassement au fil des ans, alors il apparaît que les parcours scolaires achevés par l'obtention d'un BTS s'inscrivent davantage dans une logique de *diversion*, selon laquelle la multiplication des diplômes de l'enseignement supérieur conduit à détourner les enfants des classes populaires des opportunités réservées aux élites. Dans ce contexte, c'est une question en suspens qui conclut ce chapitre : la politique publique consistant à diriger quasi systématiquement les bacheliers professionnels en STS répond-elle à une logique de démocratisation réelle, ou forme-t-elle le prolongement de la démocratisation ségrégative observée par le passé dans l'enseignement secondaire ?

L'ensemble des travaux de recherche et des politiques publiques évoqués dans ce premier chapitre conduisent à soulever plusieurs questions : qui sont les bacheliers professionnels qui tirent leur épingle du jeu des 80% d'une génération au bac en accédant, malgré les mouvements de démocratisation ségrégative, à un diplôme de l'enseignement supérieur ? Les bacheliers professionnels de 2020 sont-ils les bacheliers technologiques décrits par Blöss et Erlich en 2000, cantonnés dans une filière de relégation peu prometteuse ? Si les bacheliers professionnels accèdent davantage à l'enseignement supérieur aujourd'hui que par le passé, ont-ils plus ou moins de chances d'accéder à une filière de formation autre que les STS ? Et quand

ils s'orientent en STS, leurs chances de réussite permettent-elles de conclure que l'accès à la formation était effectif ? Quels sont les critères guidant leur tri depuis l'orientation vers cette filière professionnelle du secondaire, jusqu'à la formulation d'un projet d'études supérieures et *in fine* l'obtention d'un diplôme ? Quelles sont les règles qui président à leur *sélection* ? L'état des connaissances sur ces questions est exposé dans le Chapitre 2.

Chapitre 2. Du ‘bac pro’ à l’enseignement supérieur : une trajectoire éducative en trois épreuves de sélection

Après avoir examiné les enjeux individuels et sociaux de l’accroissement de la poursuite d’études des bacheliers professionnels dans l’enseignement supérieur, nous nous intéressons maintenant au parcours qui attend ces derniers entre le lycée professionnel et l’obtention d’un diplôme de l’enseignement supérieur. En effet, si poursuivre a pu devenir « *une norme statistiquement effective* » (Hugrée, 2016), les portes de l’enseignement supérieur n’en sont pas moins restées « *entrouvertes* » aux bacheliers professionnels (Lemêtre, Mengneau et Orange, 2016). Entre accès facilité par endroits et obstacles persistants ailleurs, le parcours des bacheliers professionnels vers l’enseignement supérieur est jalonné d’épreuves de sélection dont les critères, les formes et les objectifs sont multiples et parfois tacites. Ce chapitre considère les trajectoires éducatives des bacheliers professionnels entre l’enseignement secondaire et l’enseignement supérieur à travers le franchissement successif de trois étapes de sélection : une première informelle, qui commande d’élaborer un projet scolaire personnel et rationnel, dans un cadre fortement contraint par la famille et l’école (partie 1) ; une deuxième formelle, qui voit les bacheliers professionnels évalués selon des critères contradictoires et pas toujours manifestes, relevant parfois de la discrimination positive et parfois, d’un tri social à peine voilé (partie 2) ; puis une troisième effective, qui vise à obtenir le diplôme visé dans une formation qui n’est pas toujours celle de son choix ni à laquelle on est le mieux préparé, tout en expérimentant une vie d’étudiant marquée souvent par la précarité, les difficultés de transport ou l’incertitude (partie 3).

1. La sélection informelle

Cette première partie porte sur les freins invisibles de l’ambition scolaire, qui semblent constituer une phase de sélection informelle à l’entrée dans l’enseignement supérieur. Elle pèse inégalement sur les projets des jeunes car au-delà de leurs goûts personnels, leurs aspirations scolaires sont socialement différentes. Les jeunes issus de milieux sociaux favorisés ont en effet des ambitions éducatives plus fortes que ceux issus de milieux plus modestes : ce phénomène régulièrement observé est exploré dans la sous-partie 1.1. Le procédé informationnel mis en place entre le système éducatif et l’élève constitue une autre dimension explicative de la

sélection informelle : il est abordé en sous-partie 1.2. Enfin, la sous-partie 1.3 s'intéresse au poids de la structure du système éducatif sur les choix des jeunes et notamment, à son effet sur les inégalités sociales d'orientation.

1.1. Les élèves ont-ils des goûts qui leur sont propres ?

1.1.1. Des préférences socialement différentes

La différenciation sociale des aspirations scolaires fait écho à deux apports majeurs et partiellement divergents, ceux de Bourdieu et Passeron qui dans *Les Héritiers* (1964), expliquent les choix scolaires par l'intérêt des agents de classes différentes à investir leurs capitaux là où ils seront le mieux valorisés ; et ceux de Boudon qui dans *L'inégalité des chances* (1973) associe, pour sa part, les choix éducatifs à une comparaison entre les coûts, les risques et les bénéfices afin d'identifier la combinaison la plus favorable. Ces deux approches ont néanmoins en commun de considérer que les stratégies des familles ont une influence majeure sur les préférences affichées des élèves ainsi que, par conséquent, sur leurs opportunités de trajectoire scolaire.

En effet, une part des inégalités sociales d'accès à l'enseignement supérieur provient du cadre culturel et familial. Landrier et Nakhili (2010) recensent l'existence d'inégalités sociales de préférence observées dès l'enseignement secondaire : au collège à travers les choix de langues et d'options telles que l'allemand ou le latin, qui conduiront leurs électeurs à intégrer des classes ou établissements ayant eux-mêmes une influence sur la suite de leur parcours ; à la fin de la 3^e, quand à niveau scolaire équivalent, les jeunes d'origine sociale favorisée demandent plus souvent de poursuivre en seconde générale et technologique que les jeunes issus de milieu défavorisé ; au lycée ensuite, lorsque l'orientation en première scientifique est systématiquement moins demandée par les jeunes de milieu populaire (là encore à résultats scolaires comparables). Les choix diffèrent aussi selon le genre : ainsi les filles s'autosélectionnent en censurant leur préférence vers la première scientifique – et ce choix aura une incidence sur les possibilités d'orientation ultérieures.

Ces inégalités de choix s'observent ensuite sur les projets d'études formulés à la sortie de l'enseignement secondaire. Une enquête auprès des élèves sortant du secondaire en Communauté française de Belgique (CFB) montre que les compétences académiques et le niveau scolaire des élèves ne constituent pas le seul critère déterminant le choix des jeunes d'aller à l'université (Maroy et Van Campenhoudt, 2010). Ainsi, le diplôme obtenu par leurs parents, le rapport de ces derniers à l'enseignement, la valorisation qu'ils donnent à l'enseignement supérieur ou encore le jugement qu'ils portent sur la capacité de leur enfant à réussir à l'université, ont une influence forte sur les choix des sortants du secondaire.

Ainsi, au seuil de l'enseignement supérieur, le poids des choix effectués au collège et au lycée circonscrit nettement les projets d'orientation possibles, et vient encore creuser l'écart entre les projets éducatifs. Notamment, les lauréats du baccalauréat général expriment des souhaits plus abondants et plus variés que ceux du baccalauréat professionnel. Pour exemple récent, les candidats inscrits sur l'application Parcoursup en 2018 ont formulé, en moyenne, 7,4 vœux

(Bluntz et Boulet, 2018) mais plus on s'élève dans la hiérarchie des filières du baccalauréat, plus le nombre moyen de vœux formulés est élevé : les bacheliers professionnels en formulent 5,5, les bacheliers technologiques 7,7 et les bacheliers généraux 7,8. L'hétérogénéité des projets scolaires est elle aussi plus forte chez les bacheliers issus des milieux sociaux les plus favorisés, puisque les listes de vœux (qui ne sont pas hiérarchisés) des bacheliers généraux se composent pour environ 50% de candidatures en licence, puis en proportion comparable de vœux vers les cinq voies de formation que sont l'IUT, la STS, les CPGE, la Paces ou PASS et les autres formations. Les listes de vœux des bacheliers professionnels, quant à elles, sont composées à 84% de candidatures en STS. Les 15% restants se partagent entre seulement trois formations (la licence, l'IUT et les autres formations).

Mais même à possibilités équivalentes (c'est-à-dire à performances scolaires et filière d'origine données), les inégalités de choix continuent de s'observer. Les jeunes de milieu favorisés, ainsi que les hommes, choisissent ainsi davantage les filières les plus sélectives et prestigieuses (Nakhili, 2008). Ces différences sociales d'orientation s'apparentent à une autosélection, soit l'expression de choix moins ambitieux que ceux permis par le niveau scolaire. C'est ce que montre une enquête plus récente, qui confirme largement l'existence d'inégalités sociales d'aspirations scolaires à positions comparables (Guyon et Huillery, 2014). Dans l'ensemble de l'échantillon (6 000 élèves de 3^e en Ile-de-France en 2012/2013), deux groupes se distinguent : les élèves les plus faibles, d'une part, qui ont globalement des aspirations scolaires « trop hautes » : au sein de ce groupe, ce phénomène est significativement plus prononcé chez les élèves favorisés. L'autre groupe est constitué des élèves moyens-bons, qui ont globalement des aspirations scolaires « trop faibles » : parmi eux, ce phénomène est significativement plus prononcé chez les élèves modestes. Choissant la seconde professionnelle alors qu'ils ont le niveau de la seconde générale et technologique, ces élèves pratiquent bel et bien l'autosélection. L'enquête confirme également qu'à niveau scolaire donné, les élèves d'origine sociale modeste ont moins de chances (que les élèves de milieu favorisé) de souhaiter faire des études supérieures longues de trois ans et plus. Les explications identifiées suggèrent que le coût des études supérieures, la connaissance des différents choix d'orientation possibles, mais aussi l'influence des pairs peuvent expliquer ces inégalités sociales d'aspirations scolaires, aux côtés d'autres causes plus difficiles à contrer telles que l'anticipation des chances – ou non-chances – de réussite et l'estime scolaire. Sur ce plan, il est difficile de démêler ce qui se rapporte à l'anticipation pragmatique et justifiée d'une moindre chance de réussite, ou ce qui s'apparente à une prophétie autoréalisatrice dans laquelle l'anticipation de l'échec alimenterait l'échec lui-même.

Dans une autre perspective, Orange (2010) a enquêté sur les « *espaces de projection* » socialement différents en se focalisant sur l'aspiration vers les STS. Dans l'application APB, chez les enfants de familles populaires, l'écart entre le premier vœu le plus demandé (les STS pour 47% des enfants d'ouvriers) et les premiers vœux suivants (vient ensuite la L1 pour 20% d'entre eux) est bien plus grand qu'il ne l'est chez les enfants issus de milieu favorisé (pour qui le premier vœu en tête est l'université pour 26% des enfants de cadres, suivi de près par les STS pour 19% de ces derniers). Parmi l'ensemble des vœux, Orange distingue les candidatures

« homogènes » (vœux possiblement multiples mais dirigés vers un seul type de formation) des candidatures « hétérogènes ». Près de la moitié des candidats en STS ont formulé des candidatures homogènes (et néanmoins multiples à 80% : plusieurs vœux mais uniquement en STS), ce qui dénote un espace de projection limité au sein de l'espace de l'enseignement supérieur. Ces bacheliers qui ne se projettent que dans un seul segment de l'espace d'orientation de l'enseignement supérieur, qui ne se voient dans le supérieur « *nulle part ailleurs qu'en STS* », sont pour plus de la moitié issus des classes populaires et à 85%, des bacheliers technologiques et professionnels.

L'hégémonie des STS parmi l'ensemble des vœux des enfants d'ouvriers peut également s'expliquer par la négative, par un désintérêt pour l'université que Beaud explique (2008) à la fois objectivement – les acquis scolaires des détenteurs d'un « *petit bac* » les arment mal pour l'université – et subjectivement – ils ont conscience de leurs lacunes et de leur difficulté à travailler en autonomie, dans une analyse de l'évolution de la hiérarchie des filières de l'enseignement supérieur court depuis les années 1980. Ce désintérêt s'expliquerait par une forme d'autocensure sociale par laquelle les détenteurs du bac le moins noble, bien conscients de la faible valeur sociale de leur diplôme et du fait que les 'bac pro' ne seraient pas supposés s'engager dans l'enseignement supérieur, se conforment aux verdicts scolaires par anticipation et modèrent leurs aspirations avant même qu'on le leur demande. C'est « *l'auto-éviction populaire* » ou le phénomène intériorisé par lequel le caractère « *plus ou moins probable* » de la poursuite d'études peut la rendre « *plus ou moins recherchée selon le milieu socio-culturel d'origine*²⁶ ». Les autres travaux d'Orange (2018) établissent en effet que les candidats en STS font preuve d'une certaine autocensure dans la construction de leur projet scolaire. L'étude de leurs vœux d'orientation montre qu'ils placent les STS dans un espace à côté de l'enseignement supérieur, où ils envisagent leur parcours comme le « *point culminant de leur trajectoire scolaire* », quand les candidats à l'IUT voient pour leur part cette inscription comme le seul premier pas d'un chemin d'études plus long.

Au total, la recherche a solidement établi que les préférences scolaires ne relèvent pas uniquement des goûts individuels des élèves mais aussi, en grande partie, des logiques et intérêts propres à leur environnement socioéconomique et culturel. Les jeunes issus des classes populaires expriment des projets scolaires moins ambitieux – en niveau, en prestige, en variété, en nombre – que les jeunes plus favorisés. Dans le cas des bacheliers professionnels et des candidats aux STS, largement issus des classes populaires, un phénomène d'autocensure scolaire est observé. Ces « sous-orientations » peuvent s'expliquer par l'expression d'un *habitus* incorporé à la Bourdieu, ainsi que par celle d'un choix rationnel effectué à contraintes données (comparaison coût-avantage développée par Boudon ou arbitrage entre risque et rendement défendu par Mingat).

²⁶ Palheta U. (2012), *La domination scolaire : Sociologie de l'enseignement professionnel et de son public*, Paris, Presses universitaires de France (Le lien social), pp 64-66

1.1.2. L'arbitrage entre risque et rendement

L'anticipation des risques d'échec constitue effectivement un facteur parmi d'autres d'autocensure scolaire. Ainsi, Mingat et Eicher (1982) ont développé un modèle d'arbitrage rendement/risque permettant d'estimer la probabilité de poursuite d'études d'un individu en fonction du rendement qu'il peut espérer d'une filière donnée de formation, tempéré par son niveau de risque d'échec à l'obtention du diplôme concerné. Les taux de rendement évoqués dans la sous-partie 1.1 du Chapitre 1 sont calculés sur des parcours académiques ayant suivi une progression linéaire ininterrompue. Or, la réalité est plus disparate : les données du ministère de l'Enseignement supérieur et de la recherche montrent qu'après six années d'observation des trajectoires dans l'enseignement supérieur, plus d'un quart des bacheliers se sont réorientés au moins une fois au cours de leur parcours, 37% ont redoublé au moins une fois, et 21% ont quitté l'enseignement supérieur sans diplôme (Papagiorgiou et Ponceau, 2018). C'est en référence à cette réalité des parcours qu'Eicher et Mingat font l'hypothèse que les individus rationnels choisissent la filière offrant le meilleur taux de rendement, seulement si le niveau de leur risque d'échec reste acceptable. Dans leur modèle visant à estimer la probabilité d'investissement dans l'éducation, les aptitudes de l'étudiant, son âge ou encore son origine socioéconomique constituent les déterminants de sa demande d'éducation, auxquels s'ajoute un facteur d'incertitude. En effet, cette incertitude – le risque de ne pas obtenir le diplôme concerné – affecte le rendement ultérieur lié à la formation²⁷. Notons que ce facteur d'incertitude ne peut correspondre aux taux de réussite observés dans les différentes disciplines, qui ne sont que ceux des étudiants effectivement inscrits. Or justement, selon l'approche des auteurs, ceux qui ont peu de chances de réussir ne s'inscrivent pas. Le taux de réussite observé apparaît alors comme une conséquence des choix des individus plutôt que comme un moyen de l'expliquer.

De cette approche émerge logiquement le fait que le coût d'opportunité d'un échec dans une formation n'est pas le même selon les individus : il est plus faible pour les étudiants de milieu aisé, pour qui l'investissement représente une somme moins importante et qui se réorientent plutôt qu'ils n'abandonnent en cas d'échec. Dans leur arbitrage, ces étudiants favorisés ont par conséquent intérêt à accorder plus d'importance au taux de rendement, qu'au risque d'échec. Le gain salarial estimé par Moullet (2005) pour les bacheliers professionnels (+10,9%, que la poursuite soit couronnée d'un diplôme ou non) est analysé en tenant compte de ce facteur de risque et de ces intérêts différenciés. Pour les bacheliers professionnels, le gain salarial de la poursuite d'études passe de 5,3% lorsqu'ils n'obtiennent pas le diplôme, à 21% quand ils l'obtiennent. La nouvelle estimation tenant compte du risque d'échec (ou de l'incertitude concernant l'obtention du diplôme) conclut à un rendement salarial deux fois plus important pour les bacheliers technologiques (12%) que pour les bacheliers professionnels (6,4%).

²⁷ Les calculs de Chéron et Courtioux (*op. cit.*) montrent ainsi que les bénéfices socioéconomiques liés à l'obtention d'un diplôme de niveau bac+2 baissent de 30% après un redoublement, de presque 60% après deux redoublements, et deviennent négatifs (soit des coûts) lorsque l'étudiant n'a pas obtenu son diplôme.

En définitive, la propension des individus à s'autosélectionner au regard de leur risque d'échec au diplôme visé apparaît comme un déterminant puissant de la demande d'éducation. De plus, il est socialement différencié : plus un étudiant est avantagé en termes socioéconomiques, de jeunesse ou de genre, plus il privilégie le taux de rendement au risque d'échec. À l'inverse, les jeunes les moins dotés auront davantage tendance à s'autosélectionner. C'est dans cette perspective que Beaud (2008) propose une explication à ce que les jeunes de milieu populaire privilégient les filières courtes et sélectives au détriment de l'université : ils ont raisonnablement plus de chances d'y obtenir un diplôme. Il analyse ce renversement hiérarchique du côté de l'offre : l'institution « faible » et « pauvre » qu'est l'université a accueilli en masse les « nouveaux étudiants », mais n'a pas renouvelé son organisation institutionnelle et notamment pédagogique. Elle est restée hyper-spécialisée sur une discipline, largement fondée sur le cours magistral et le travail en autonomie, défavorable à la création de sociabilités étudiantes, et enfin favorable au développement du travail salarié qui interfère avec le travail scolaire. Pour toutes ces raisons, la préférence des jeunes de milieu populaire pour les filières sélectives (au premier rang desquelles le BTS) constitue pour Beaud « *un choix raisonné* », « *une transition aménagée et douce entre le lycée et l'enseignement supérieur* ». En somme, une justification tout à fait rationnelle au fait de choisir les STS plutôt que l'université.

Mais les aspirations scolaires des jeunes ne sont pas uniquement déterminées par des choix éclairés et la sélection peut également se jouer dans l'accès à l'information. Tous les bacheliers n'ont pas connaissance de l'intégralité des filières existantes, ni de leur taux de rendement ou de leur risque d'échec au sein de celles-ci. C'est l'objet de la sous-partie 1.2 de ce chapitre.

1.2. Des aspirations inégales dues à une information inégale ?

La construction des choix d'orientation ne se réalise pas uniquement dans la tête ou le foyer des élèves. Elle est également modelée par les informations auxquelles ces derniers ou leurs familles ont accès. Or, ce système d'information relatif à l'orientation est conçu en lien avec des objectifs d'action publique susceptibles d'évoluer dans le temps.

1.2.1. Un système d'information sous-tendu par des objectifs en évolution

En France particulièrement, l'orientation des élèves s'est structurée pendant longtemps selon une injonction à répondre aux besoins du marché du travail.

a. Répondre aux besoins de l'économie

Les instruments de l'orientation-sélection en France sont en effet définis, de 1960 à 1990 environ, par l'objectif de former la main-d'œuvre nécessaire aux besoins de l'économie. L'étude de l'évolution historique des politiques d'orientation en France (Borras et Romani, 2010) fait ainsi apparaître quatre phases distinctes, dont les deux premières sont pensées essentiellement en lien avec l'évolution de la conjoncture économique.

Dans les années 1960 et 1970, une phase dite de spécialisation voit la constitution d'un service d'orientation spécialisé pour chaque segment d'éducation : secondaire, supérieur, formation professionnelle des adultes. Dans une époque où le chômage en France est encore rare, l'enjeu

est d'organiser une adéquation stricte entre formation et emploi – de former la main-d'œuvre à ce que le marché du travail en attend. Une deuxième phase dite de généralisation se déroule dans les années 1980, dans un contexte où le chômage de masse est installé. L'enjeu est de réduire les risques de chômage à tous les niveaux d'éducation et dans tous les secteurs. Par conséquent, les services de l'orientation se développent et se « diluent » dans l'ensemble du paysage de la politique de l'emploi et du secteur éducatif. Les troisième et quatrième phases sont dites de privatisation et d'eupéanisation et sont détaillées dans la sous-section b.

Cette trame générale est précisée par l'analyse des politiques d'orientation proposée par Lehner et Pin en 2019. Avec l'arrivée durable du chômage de masse au début des années 1970, le paradigme adéquationniste – par lequel les besoins de l'économie définissaient les besoins de formation de la main-d'œuvre et par conséquent l'orientation des jeunes – laisse progressivement place en matière d'orientation au paradigme informationnel, qui consiste à individualiser le traitement de l'orientation en confiant aux élèves et à leurs familles la responsabilité de construire leur choix. Se développent en conséquence l'Office national d'information sur les enseignements et les professions (Onisep) et les Centres d'information et d'orientation (CIO), au début des années 1970. Parallèlement, l'État se fait le garant de la diffusion de l'information permettant ces choix, à travers la mise à disposition d'une offre de services et de professionnels *adaptée* aux différents publics. Au total, diffuser une information différenciée selon les publics permet à l'État de préserver la liberté des choix des familles en même temps que de poursuivre ses propres objectifs en matière de formation de la main-d'œuvre.

b. Eduquer aux choix pour éviter les « mauvaises » orientations

À partir des années 1990, le paradigme informationnel ne cesse de se renforcer. La troisième phase identifiée par Borrás et Romani (2010) est dite de privatisation : elle s'amorce dans les années 1990, lorsque l'action publique centre désormais l'orientation sur les individus et leur « éducation à l'orientation ». Elle est parallèlement conçue comme un outil permettant d'améliorer l'employabilité des salariés (cette approche donne naissance au bilan de compétences et à la VAE). La quatrième et dernière phase identifiée dans cette étude correspond à une eupéanisation du cadre national. Elle intervient dans les années 2000, dans le sillage des premiers grands travaux de l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE) et de l'Union européenne sur l'orientation des élèves et des adultes. La notion « d'orientation tout au long de la vie » émerge et installe l'idée qu'il est nécessaire de réformer les systèmes nationaux d'orientation dans l'objectif, notamment, de les décloisonner.

Cette phase qui démarre à partir des années 2000 est aussi une phase de réformes, que Lehner et Pin (2019) disent cohérentes dans le sens où elles valorisent l'autonomie des individus, les vertus du libre marché (pour équilibrer l'offre et la demande de formation par l'allocation des individus dans des établissements) et enfin, la délégation à des opérateurs, agences ou établissements publics. Dans cette injonction à l'autonomie, les élèves demeurent toutefois invités à choisir parmi les options possibles, c'est-à-dire celles qui satisferont les taux à la fois de réussite dans la filière d'inscription et d'insertion professionnelle à sa sortie. Cette « *autonomie obligatoire* » incarnée par « *l'éducation aux choix* » constitue la constante des

réformes d'orientation depuis les années 2000. Dans cette perspective, le système de diffusion de l'information des bacheliers prend davantage d'importance. De ces diverses évolutions naît le système APB, lequel incarne bien ce cadrage des aspirations scolaires par le système éducatif à travers la publication imposée aux universités des taux de réussite et d'insertion professionnelle, tant d'éléments susceptibles d'inviter les élèves ayant « mal » choisi à revoir leur projet scolaire à la baisse.

Dans les années 2014-2019, les logiques précédentes continuent de structurer les réformes d'orientation dont l'esprit est affiné par l'affirmation croissante du rôle des régions (service public régional de l'orientation, SPRO), l'avènement de Parcoursup et la responsabilisation accrue des enseignants (qui doivent alimenter davantage le système, tant dans le secondaire que dans le supérieur), ainsi que le développement de quantité d'offres de services, tutoriels ou accompagnements publics et privés pour « *apprendre à s'orienter* ».

De cette notion d'éducation aux choix découle assez logiquement la diffusion d'une information jugée adaptée à son public, donc une information différenciée selon les bacheliers.

1.2.2. Une information inégale et différenciée selon les bacheliers

Du point de vue des bacheliers français des sections générales et technologiques, l'information qui leur est dispensée par l'école concernant l'orientation est insuffisante ou décevante (Lemaire, 2004). En effet, entre 22 et 40 % des bacheliers de 2002 se sont déclarés insatisfaits de l'information reçue sur le choix des orientations après le bac de leur série. Les bacheliers L, ES et STT sont les plus déçus puisqu'entre 35 et 40% d'entre eux se déclarent insatisfaits de l'information reçue. En ce qui concerne l'information reçue sur les débouchés professionnels des différentes filières, l'insatisfaction concerne de 30% des bacheliers STI, environ la moitié des bacheliers ES, S et STT, et jusqu'à 61% des bacheliers littéraires.

En ce qui concerne les bacheliers professionnels, une enquête conduite en 2014-2015 auprès de 6 000 élèves de terminale (Lemètre, Mengneau et Orange, 2016) montre que pour la plupart d'entre eux, l'espace de l'enseignement supérieur se limite au BTS, voire au BTS de la spécialité du bac pro préparé. Les autres formations supérieures constituent pour ces élèves un espace flou et mal identifié. Quand ils formulent leurs aspirations scolaires, nombreux sont les bacheliers professionnels qui mentionnent une formation de niveau inférieur au bac parmi leurs vœux. Près de la moitié admettent ainsi des formations infra-bac comme des projets d'études supérieures.

Si ces aspirations scolaires limitées peuvent s'expliquer par une moindre socialisation des bacheliers professionnels à l'enseignement supérieur (peu ont des parents diplômés de l'enseignement supérieur), elles sont aussi le produit de l'accompagnement institutionnel à l'orientation, qui est nettement différencié entre les bacheliers professionnels et les autres. Ainsi, selon cette même enquête, 20% des bacheliers professionnels ont visité un salon d'orientation contre 60% des bacheliers généraux. 15% ont rencontré un conseiller d'orientation contre 34% des bacheliers généraux. Et seuls 8% des bacheliers professionnels connaissent APB contre 43% des bacheliers généraux. Les outils d'accompagnement à l'orientation sont donc moins répandus en lycée professionnel qu'en lycée général et technologique.

La question de l'accès à l'information a été placée au cœur de la notion « d'orientation active » introduite par la loi LRU en 2007. Dans une évaluation de ce dispositif, Pistolesi (2015) rappelle un certain nombre d'études essentiellement américaines ayant montré que le fait de fournir plus d'informations aux lycéens tendait à augmenter leurs chances de s'inscrire dans le supérieur. Cela les conduit également à candidater dans des institutions plus prestigieuses que lorsqu'ils sont moins informés. Néanmoins, telle qu'elle a été introduite en France, l'orientation active repose pour beaucoup sur la diffusion d'un certain nombre d'alertes plutôt que d'invitations : les informations visent à ce que les bacheliers mesurent leurs aptitudes et leurs chances de réussite et portent donc sur les risques d'échec ou les données d'insertion professionnelle. Un des volets de l'orientation active consiste notamment en des recommandations individualisées, ou avis, formulés par les universités aux candidats via APB ou Parcoursup. La recommandation émise peut être plus ou moins favorable, voire complètement défavorable à travers le conseil explicite de changer de choix d'orientation. L'évaluation de Pistolesi montre que pour les étudiants « à la limite de recevoir un avis favorable ou neutre » (c'est-à-dire les étudiants au profil scolaire correct), l'avis de l'université ne les conduit pas à modifier leur choix. En revanche, pour les étudiants qui sont à la limite d'obtenir un avis neutre ou défavorable (c'est-à-dire les étudiants au profil scolaire moins bon), le fait d'obtenir l'avis défavorable réduit significativement leurs chances de maintenir leur choix. Au total, l'orientation active influence davantage les étudiants les moins bien préparés à l'enseignement supérieur, et les influence dans le sens de la modération de leurs projets et non l'inverse.

Globalement, il apparaît que les bacheliers professionnels sont moins informés par l'institution sur les possibles éducatifs qui s'offrent à eux, que ne le sont les autres bacheliers. Il ressort également que les informations communiquées par l'institution sont parfois de nature à modérer les aspirations scolaires des bacheliers plutôt qu'à les stimuler. Ces éléments confirment que l'accès à l'information est un facteur de sélection des bacheliers sur le chemin vers l'enseignement supérieur. Cela s'explique notamment car cette information est façonnée par les enseignants, les établissements, les dispositifs qui la diffusent et cet ensemble n'est pas neutre : les conditions d'enseignement forment en effet un déterminant important des aspirations scolaires, qui est détaillé dans la sous-partie 1.3.

1.3. L'influence du système éducatif sur les choix des élèves

Si les aspirations scolaires des jeunes bacheliers sont donc en partie définies par leur capacité à accéder à l'information sur les filières d'orientation post-bac, nous avons vu qu'à la question de l'accès s'ajoutait celle de la nature des informations acquises. La littérature montre en effet qu'en matière d'orientation, toutes les informations ne se valent pas. Si certaines ont tendance à favoriser l'élargissement des possibles scolaires, d'autres conduisent à l'inverse à modérer les projets scolaires des bacheliers. Cette sous-partie porte sur les conditions d'émergence d'une information différenciée.

Dans leur recensement des travaux expliquant les inégalités sociales d'orientation en France, Landrier et Nakhili (2010) ont identifié des inégalités contextuelles qui viennent prolonger les inégalités de préférence. Causées par le système lui-même, elles résultent de l'impact du

contexte de scolarisation sur les aspirations scolaires. Ainsi les établissements scolaires constituent des « micro-milieus » ayant leurs caractéristiques sociales (composition scolaire) et académiques (offre de formation) propres. Des effets de ces caractéristiques de contexte ont été observés sur les vœux des familles au collège. Au lycée, des travaux ont montré l'impact de la composition sociale de l'établissement, mais aussi de son offre de formation, sur les choix scolaires des jeunes et de leur famille. À niveaux scolaires équivalents, un jeune de milieu favorisé étudiant dans un établissement majoritairement défavorisé, voit ainsi ses aspirations scolaires minorées. De même, à l'entrée dans l'enseignement supérieur, il est démontré que les bacheliers généraux ont plus de chances de s'orienter en CPGE quand leur établissement en comporte (Nakhili, 2005, 2008). La composition sociale des lycées joue par ailleurs sur le nombre d'années d'études envisagées.

Ces résultats questionnent le rôle de l'institution dans son ensemble sur la formation des aspirations scolaires des élèves. Issue d'une enquête qualitative dans une série de lycées de la région parisienne accueillant des publics variés, la recherche de Van Zanten (2015) explore le rôle des lycées dans la construction des projets scolaires de leurs bacheliers. D'abord est identifié le mouvement de « *canalisation* » des aspirations des lycéens par les acteurs scolaires : cette démarche d'orientation des choix peut passer par des partenariats entre un lycée et des établissements d'enseignement supérieur sélectifs (visant à mettre en place des quotas d'admission par exemple). La variété de ces partenariats, dans leur nombre comme dans leur qualité, est susceptible d'offrir davantage d'opportunités aux élèves de certains lycées qu'à ceux des autres. La canalisation s'exerce aussi dans les « *enchaînements institutionnels* » par lesquels les acteurs des lycées publics ont tendance à diffuser des informations (interventions, présentations, brochures, invitations d'anciens élèves, etc.) portant sur l'enseignement supérieur public, quand les acteurs des lycées privés sélectionnent les informations sur le supérieur privé. Les relations tissées par les établissements du secondaire avec les établissements du supérieur conduisent ainsi à homogénéiser les trajectoires des élèves.

Van Zanten identifie ensuite un second versant du rôle des lycées dans la construction des choix des élèves : les inégalités entre établissements relèvent aussi, pour beaucoup, des différences de forme et de degré d'implication des personnels en matière d'orientation. Ce sont ainsi le nombre et la nature des activités proposées aux élèves, la variété et le type de professionnels qui en ont la charge, le niveau de la personnalisation des conseils voire des jugements portés sur les filières, et enfin les conceptions de l'orientation qu'ont les professionnels, qui varient intensément d'un lycée à l'autre. Tout ceci fait écho à la question de l'information. Un enseignant ou un conseiller d'orientation diffusent-ils une information d'égale qualité quand ils exercent dans un établissement dont les élèves sont d'origine défavorisée, que lorsqu'ils s'adressent à des élèves majoritairement favorisés ? Beaud (2008) pose la même question quand il analyse les perceptions très négatives qu'ont les jeunes de milieu populaire de l'université et ses difficultés. Il interroge entre autres le rôle des acteurs de l'orientation dans cette désaffection. Eux-mêmes ayant largement été formés à l'université, pourquoi accompagnent-ils si peu les jeunes vers cette institution ? Van Zanten (2015) répond que la canalisation des aspirations transite par « *les discours et les pratiques ordinaires* » des acteurs de chaque lycée,

qui viennent banaliser et normaliser la hiérarchisation des filières qu'ils jugent adaptée à leurs élèves (et qui correspond aussi parfois à leur propre passé scolaire). Elle fait ainsi le récit d'une présentation par un acteur de l'orientation dont 75% sont consacrés aux CPGE, qui ne concernent pourtant que 7% des bacheliers. Orange (2010) décrit pour sa part des journées portes ouvertes post-3^e où les enseignants vantent les possibilités dès la 2^{de} de poursuivre en BTS « dans la maison », des interventions d'enseignants de STS en cours de terminale afin de présenter les BTS, ou encore des affichages aux JPO ne listant que les BTS. Au total, si l'ensemble de ces prescriptions institutionnelles répond pour partie aux caractéristiques du public accueilli dans chaque établissement, elles correspondent aussi à des conceptions des rôles professionnels. En tous les cas, elles contribuent à creuser les inégalités d'accès à l'information entre les différents groupes sociaux face à l'orientation dans l'enseignement supérieur.

Dans ce processus d'accompagnement à l'orientation socialement différencié, également analysé par Lemêtre, Mengneau et Orange (2016), les acteurs de l'orientation (qu'il s'agisse des enseignants, des conseillers d'orientation ou des proviseurs qui répondent à des directives ministérielles) procèdent à un cadrage des aspirations des bacheliers professionnels. Le BTS, voire le BTS d'une seule spécialité, leur est présenté comme le seul vœu d'orientation possible et tout autre choix constituerait une erreur d'orientation, une situation dangereuse ou provisoire. L'analyse des vœux des aspirants aux STS par Orange (2010) dévoile une « *cartographie tronquée de l'enseignement supérieur* », conséquence d'une prescription formulée par les acteurs de l'institution scolaire, un « *conditionnement des ambitions* ». Or, ces enfants de milieu populaire sont moins accompagnés par leurs parents dans la construction de leurs choix scolaires et les préconisations ou avertissements de l'institution pèsent ainsi plus lourd sur leur décision. Une bachelière technologique raconte ainsi comment tout son entourage scolaire lui a dit et répété qu'elle n'avait pas sa place en LEA car n'ayant pas un bac L, et comment elle s'est pliée à ces avertissements pour s'inscrire en STS Assistant de manager.

Finalement, le processus d'orientation en STS et notamment la construction des choix consisterait plus à « contenir » les ambitions scolaires de ces élèves qu'à les élever vers un espace (du) supérieur ou une culture étudiante. Concernant les bacheliers professionnels, le fait d'être inscrit en lycée professionnel ou bien les caractéristiques propres de son lycée (privé, public, en ville ou en campagne, en lien avec des établissements supérieurs, etc.), sont également de nature à constituer un facteur de sélection vers l'enseignement supérieur. Au-delà même des acteurs de l'orientation, cela pose la question du poids de l'offre de formation sur les aspirations scolaires.

En effet, le système éducatif peut influencer les choix des bacheliers à travers la diversification des filières, évoquée dans la sous-partie 3.3 du Chapitre 1 et qui induit une augmentation du nombre de choix à effectuer au cours d'un parcours scolaire. Or si ces choix ne sont pas socialement neutres, leur multiplication peut multiplier les différences sociales de parcours scolaire au fil du temps. L'importance des choix peut même se renforcer au fil du temps, selon Duru-Bellat (2002) qui évoque la « *sédimentation* » des inégalités sociales au cours d'une scolarité. Les élèves fréquentant l'enseignement supérieur ayant été sélectionnés pendant de

nombreuses années, ils constituent dans l'enseignement supérieur une population socialement et scolairement homogène. En son sein, les inégalités sociales de réussite deviennent quasiment inexistantes. Les choix des étudiants prennent alors un rôle primordial et l'autosélection devient très présente dans les parcours des étudiants. L'orientation, les choix, le « savoir gérer » la carrière scolaire, sont alors les canaux par lesquels s'expriment les inégalités sociales. Le découragement, les attentes, la persévérance ou la débrouillardise, et bien entendu la confiance dans sa capacité à réussir – confiance socialement construite – prennent le relais des inégalités de réussite.

Au total, une sélection informelle semble s'exercer à de nombreuses étapes du processus d'orientation de l'enseignement secondaire vers l'enseignement supérieur. Les jeunes de milieu populaire et les bacheliers professionnels en particulier sont plus concernés que les autres par ce comportement d'autocensure, qui est stimulé par leur environnement social et familial, leur risque d'échec élevé, leur accès à l'information et la nature de l'information qui leur est donnée, le processus d'individualisation des choix ainsi que la multiplication au moins théorique des choix qui leur sont possibles. Néanmoins, certains d'entre eux franchissent cette première étape et se présentent à l'entrée de l'enseignement supérieur. Pour eux s'ouvre une nouvelle épreuve de sélection, cette fois formelle, développée dans la partie 2.

2. La sélection formelle

Parler de « sélection dans l'enseignement supérieur » conduit souvent à désigner un moment précis de la sélection : celui de l'évaluation formelle des candidats, dont l'objectif est d'en retenir certains plutôt que d'autres. En France, la sélection formelle dans l'enseignement supérieur a fait l'objet de nombreux travaux portant sur les modes de sélection des élites (Blanchard, 2015 ; Pasquali, 2014 ; Buisson-Fenet et Draelants, 2010). La sélection à l'université, introduite en 2018 et paraissant dans les pratiques depuis plusieurs années dans les filières « en tension », fait l'objet d'un débat récurrent et largement médiatisé depuis les années 2000 (Piketty, 2017 ; Raccurt, 2019). Bien que moins étudié, le processus de sélection dans les formations non élitistes et néanmoins sélectives (STS, écoles paramédicales, par exemple) suscite également l'intérêt (Bodin, 2009 ; Orange, 2010).

La question de l'accès à l'enseignement supérieur se lit en tout cas, spontanément, à travers la façon dont les jeunes sont sélectionnés. Or, ces règles de sélection formelle peuvent s'inscrire dans des modèles divers, fondés sur des acceptions du mérite ou de la justice hétérogènes, auxquelles répondent des objectifs de recrutement et des critères de jugement spécifiques (Chauvel, Delès et Tenret, 2020). Pour comprendre le processus de sélection formelle dans l'enseignement supérieur, cette partie 2 s'intéresse d'abord aux objectifs et aux méthodes de tri des candidats (sous-partie 2.1), qui auront nécessairement des conséquences et des effets (sous-partie 2.2). Les critères de sélection varient selon la filière d'origine des candidats (sous-partie 2.3), leur profil sociodémographique (sous-partie 2.4) ou encore, leur compréhension des règles du jeu et de l'habit attendu du candidat (sous-partie 2.5).

2.1. Principes et objectifs de la sélection formelle

Si les recherches portant sur les récentes transformations de l'enseignement supérieur français sont nombreuses, celles qui documentent les objectifs du processus de sélection et des différents « régimes de sélection » – *admission regime* (Karabel, 2005) sont plus rares. La première section de ce chapitre s'intéresse à deux objectifs pouvant définir un modèle de sélection : le caractère équitable de l'épreuve (section 2.1.1) et l'ajustement de cette épreuve aux caractéristiques du public à recruter prioritairement (section 2.1.2).

2.1.1. Définir l'épreuve légitime : méthodique, imprédictible et spécifiée

Cette section porte sur un principe supposé structurer tout modèle de sélection, à savoir la légitimité de « l'épreuve » mise en place pour trier les candidats. Les recherches conduites dans le cadre théorique de la sociologie des épreuves et du concept d'épreuve développé par Boltanski, Thévenot et Chiapello (Boltanski, 1990 ; Boltanski et Chiapello, 1999 ; Boltanski et Thévenot, 1987, 1991) ont permis d'identifier une série de critères fondant la légitimité d'une épreuve.

Le premier d'entre eux est l'absence de chance ou de hasard dans le processus de sélection (Boltanski et Thévenot, 1987) : la légitimité n'est fondée que lorsque les personnes en concurrence disposent de l'occasion et des outils leur permettant de faire la démonstration de leurs capacités, sans que d'autres candidats aient été évalués sur un autre critère tel que leur richesse ou leur connaissance des personnes sélectionnant.

Le deuxième critère est le principe d'incertitude (Boltanski, 1990 ; Boltanski et Thévenot, 1991) : pour qu'une épreuve de sélection soit légitime, il doit être impossible d'en prédire les résultats. Le résultat de l'épreuve doit par ailleurs avoir un caractère fini, ne pas être valable indéfiniment, de sorte que les prochains concurrents puissent aussi avoir accès à la sélection.

Enfin, une épreuve légitime est une épreuve spécifiée et contrôlée (Boltanski et Chiapello, 1999). À l'image des épreuves sportives, le règlement ainsi que les caractères mesurés doivent être précis et connus de tous les concurrents, autant que le moment auquel l'épreuve démarre et s'achève.

C'est ce trio de critères que mobilisent Larquier et Marchal (2012) pour explorer l'équilibre entre égalité et inégalité des épreuves de sélection sur le marché du travail. À partir d'une enquête statistique portant sur le déroulement et la procédure du dernier recrutement au sein de 4 000 entreprises (enquête Offre d'emploi et recrutement, Ofer, en 2005), Larquier et Marchal analysent surtout le troisième critère à savoir le degré de spécification de l'épreuve de recrutement. Ils concluent à une très grande variété des pratiques ainsi qu'à l'existence de nombreux obstacles à l'équité des épreuves mises en œuvre. Une plus grande formalisation des épreuves et des critères plus clairement affichés pourraient amener davantage de spécification de l'épreuve. Mais dans le cas du marché du travail, les auteurs en appellent également au maintien d'une diversité des formes de jugement afin d'éviter que les profils de certains candidats, pourtant potentiellement performants, soient systématiquement évincés (les non diplômés, les seniors ou les débutants, par exemple).

Si ces conditions de légitimité sont au principe de la sélection, toute épreuve est également supposée répondre à un objectif. Dans le cas de la sélection vers l'enseignement supérieur, un premier objectif de l'épreuve est d'identifier les jeunes répondant au profil recherché.

2.1.2. Cibler le public souhaité dans l'enseignement supérieur

Dans une étude sociohistorique des politiques de sélection à l'entrée des trois plus prestigieuses universités américaines – les *Big Three* que sont Yale, Harvard et Princeton –, Karabel (2005) identifie trois régimes de sélection (*admission regimes*) répondant à des critères, des définitions du mérite et des objectifs précis (Larchet, 2019). Cette recherche montre bien qu'à chaque modèle de sélection, correspond un public-cible bien défini.

Le *premier régime de sélection* a prévalu entre 1880 et les années 1920. Il remplit alors un objectif de reproduction de l'aristocratie *wasp*²⁸ par le biais d'épreuves d'entrée nécessitant la maîtrise d'une culture classique, telles que le latin ou le grec anciens. Celles-ci excluent de fait les candidats issus de milieu social modeste en s'appuyant sur les programmes enseignés dans les écoles préparatoires privées. Le mérite est associé aux performances sportives ainsi qu'à la fréquentation des meilleurs clubs de sociabilité. L'enjeu est notamment d'accueillir les futurs donateurs et protecteurs de l'université (futurs hommes de pouvoir).

Un *deuxième régime de sélection* régit les admissions aux *Big Three* pendant les cinquante années suivantes. Il fait face à l'arrivée de nouveaux étudiants – dans l'ordre, les Juifs, les Noirs et les femmes – et vise un objectif équivoque entre le désir de les maintenir à l'extérieur et l'obligation d'en sélectionner certains. Ainsi en 1921, l'université de Columbia met en place un quota y restreignant l'accès des étudiants juifs. Par la suite et dans les trois universités, de nombreux critères géographiques, sociaux (réduction du nombre de boursiers) ou subjectifs (nécessité de lettres de recommandation, entretiens...) sont mis en place afin de contourner l'instauration de quotas, devenus désormais socialement inacceptables. Mais l'objectif et les résultats de ces « critères » sont les mêmes, à savoir restreindre l'accès des étudiants juifs aux *Big Three*. Au milieu des années 1960, à Yale, la suppression des critères relatifs à l'origine géographique conduit à doubler la part d'étudiants juifs parmi les reçus. Après les Juifs, les Noirs constituent le deuxième groupe social auquel les *Big Three* ouvrent progressivement leurs portes, par peur d'une guerre civile suite aux insurrections des années 1965-1968. Ici, c'est du côté des candidats que les universités cherchent à modifier la barrière d'entrée, en s'appuyant sur les associations étudiantes pour élargir le nombre de candidats noirs. En dernier lieu, les *Big Three* ouvrent leurs portes aux femmes à partir des années 1970, en réutilisant les quotas mais cette fois-ci pour fixer des paliers minimaux (une femme pour deux hommes, par exemple, à Yale en 1971). Un débat juridique s'ouvre alors sur la légalité de l'*affirmative action*, finalement validé par la Cour Suprême en 1971.

À partir des années 1970 émerge un *troisième régime de sélection*, sorte de compromis entre des critères aristocratiques et démocratiques, faisant la promotion de la non-discrimination

²⁸ White anglo-saxon protestant, protestant anglo-saxon blanc

contre les femmes et les Juifs, de la considération des minorités historiquement sous-représentées, tout en rappelant l'attention portée aux « *athlètes et enfants d'anciens élèves* ». Si ce troisième régime de sélection est juridiquement ouvert à tous les étudiants, il est selon Karabel plus que jamais fondé sur un critère financier, en raison de l'augmentation des frais de scolarité, qui ne sont plus désormais accessibles qu'à 10% des familles américaines.

De même qu'un modèle de sélection est défini par des dimensions diverses et susceptibles d'évoluer selon les contextes, les effets que produit la sélection sur le système d'enseignement supérieur ne sont ni anodins, ni immuables. La sous-partie 2.2 en explore certains.

2.2. Effets de la sélection sur le système d'enseignement supérieur

Cette sous-partie aborde certains effets connus de la sélection formelle dans l'enseignement supérieur tels que l'accroissement de la hiérarchisation sociale des filières (section 2.2.1) ou l'impact négatif d'une sélection ratée sur les parcours des jeunes (2.2.2).

2.2.1. Renforcer la hiérarchie sociale des filières

Dans la mesure où les choix scolaires sont socialement inégaux (cf. partie 1 de ce chapitre), l'individualisation des choix amplifiée par les politiques d'orientation (cf. sous-section b, section 1.2.1 de ce chapitre) est susceptible d'augmenter les inégalités sociales d'orientation. C'est le propos de Bugeja-Bloch et Couto (2018) mais aussi de Chauvel et Huguée (2019) qui décrivent après le passage d'APB à Parcoursup « *un accroissement des polarisations et des différenciations sociales et spatiales des formations supérieures*²⁹ ». Autrement dit, du fait de l'instrument de sélection, les jeunes de milieu populaire se trouvent davantage cantonnés à certaines filières tandis que les jeunes de milieu aisé restent davantage promis à d'autres. La question de l'équité de la sélection est en effet très liée à la légitimité de son éprouve et dans le cas de la France, celle-ci est fortement mise en cause. La neutralité de l'instrument est certainement un leurre, comme le rappellent Chauvel, Delès et Tenret (2020) : « *la sélection des étudiant-e-s, même dépersonnalisée, rationalisée, routinisée par des algorithmes ou des procédures formelles, est une opération éminemment normative. C'est une mise en pratique d'une certaine philosophie de la justice sociale. En retenant certains outils plutôt que d'autres, en mettant en avant certains critères, en valorisant certaines formes de mérite, en combattant certains handicaps et en laissant de nombreuses autres inégalités dans l'ombre, on opère des choix entre individus et l'on dessine une certaine conception de la justice sociale.*³⁰ »

Pour illustrer les effets de la sélection dans l'enseignement supérieur, Kavka et Rowell (2019) proposent pour leur part une comparaison avec le cas allemand, dont le système ressemble au système français en plusieurs aspects : la quasi-gratuité de l'enseignement supérieur public, l'*abitur* qui garantit théoriquement l'accès à l'enseignement supérieur, la distinction entre des formations professionnalisantes courtes et des formations académiques plus longues, un poids

²⁹ Chauvel S. et Huguée C. (2019), « Enseignement supérieur : l'art et les manières de sélectionner », *Sociologie*, vol. 10, n°2, p. 174.

³⁰ Chauvel S., Delès R. et Tenret É. (2020), « Sélections dans l'enseignement supérieur et sens de la justice. Introduction au dossier », *L'année sociologique*, vol. 70, n°2, p. 276.

du secteur privé limité, et enfin l'existence d'une plateforme centralisée dédiée à l'allocation des étudiants dans les établissements. Les différences tiennent au fédéralisme allemand (les *länder* ayant la prérogative de l'éducation) ainsi qu'à l'absence en Allemagne de grandes écoles et de CPGE. Dans l'enseignement supérieur public allemand, en matière de filières, la principale distinction existe entre d'une part les universités (rassemblant les deux tiers des étudiants) et d'autre part, les universités des sciences appliquées ou *fachhochschulen*, instituées comme les IUT et BTS français dans les années 1960. Reste un petit nombre d'inscrits (2%) dans les écoles d'art, de théologie, d'éducation, d'administration ou de commerce. Les deux segments principaux de l'enseignement supérieur allemand (université et *fachhochschulen*) ont vu leurs caractéristiques se rapprocher depuis les années 2000, du fait de la professionnalisation de l'université accompagnée du raccourcissement de ses cursus (le *diploma* et le *magister* duraient avant le processus de Bologne respectivement quatre et six ans), ainsi qu'en parallèle une académisation et l'allongement des cursus des *fachhochschulen*. En Allemagne comme en France, les titulaires de l'*abitur* – équivalent du bac général détenu par environ la moitié d'une classe d'âge, soit un peu moins qu'en France – constituent un groupe socialement et scolairement fortement sélectionné.

La plateforme d'allocation des étudiants fonctionne selon cette répartition : 20% des places sont réservées aux meilleurs lauréats de l'*abitur*, 20% sont attribuées selon une file d'attente et pourvues par des étudiants ayant postulé les années précédentes, les 60% restant étant allouées selon des règles propres à chaque établissement. Les candidats, eux, peuvent exprimer jusqu'à 14 vœux hiérarchisés sur la plateforme. Les informations concernant la sélectivité des filières sont rendues publiques, par exemple la note moyenne à l'*abitur* des candidats retenus l'année précédente. Au total, le processus de Bologne – qui a conduit en Allemagne à raccourcir les cursus universitaires plutôt qu'à les allonger – combiné à la pression démographique augmentant, a globalement fait augmenter la sélectivité de l'enseignement supérieur allemand. Si certaines questions occupent largement le débat public (le manque de contrats d'apprentissage en entreprise, ou encore les inégalités territoriales de notation à l'*abitur*), celle qui agite le débat public depuis plusieurs années en France est relativement absente en Allemagne : il s'agit de l'effet du renforcement de la sélectivité sur la reproduction sociale. Or les auteurs rappellent que les écarts socioéconomiques d'accès à l'enseignement supérieur ne se sont pas réduits en Allemagne du fait de la massification de l'enseignement supérieur, au contraire.

Par ailleurs, certaines caractéristiques de la sélection contribuent à accentuer les effets de sélection socioéconomique : ainsi la constitution de listes d'attente d'une ou plusieurs années pour intégrer une filière, est favorable aux familles les plus dotées pouvant se permettre de patienter. Ou encore, l'accroissement de la sélectivité dans de nombreuses filières favorise les jeunes disposés à multiplier les candidatures, soit ceux dotés du plus grand capital de mobilité. En France, un certain nombre de travaux suggèrent que les mêmes phénomènes sont à l'œuvre (Beaud et Millet, 2018 ; Bugeja-Bloch et Couto, 2018 ; Frouillou, 2016 ; Frouillou, Pin et Van Zanten, 2020 ; Leila Frouillou, 2017).

Comme en Allemagne, le modèle de sélection à la française semble *a minima* maintenir la hiérarchie sociale entre les filières. Par conséquent, il n'est pas sans effet sur les parcours des jeunes, comme l'aborde la section 2.2.2.

2.2.2. La marque de l'épreuve sur les parcours des jeunes

Qu'en est-il du point de vue des jeunes faisant l'objet de la sélection ? Bien avant Parcoursup ou APB, DUBET, COUSIN et GUILLEMET (1991) ont identifié la question de la sélection comme centrale dans l'expérience scolaire des élèves quels qu'ils soient. Elle est systématiquement évoquée par les élèves et souvent dans des termes douloureux. Elle est intimement liée à la question de la hiérarchie des filières, matières ou sections. Malgré un discours de prime abord positif – chacun déclare avoir choisi son orientation – les élèves ont une conscience aiguë de leur faible propension au choix. Par ailleurs, selon LEHNER et PIN (2019) et comme cela a été détaillé dans la sous-partie 1.2.1 du Chapitre 2, l'individualisation de l'orientation fabrique une responsabilité de l'élève dans ses choix d'orientation dont nécessairement, ses éventuels *mauvais* choix. Par conséquent, elle fabrique aussi sa responsabilité face à l'échec ou la difficulté dans l'enseignement supérieur.

On peut se demander si ces perceptions trouvent des prolongements dans la suite du parcours des jeunes, notamment pour ceux ayant été « recalés » à l'entrée de l'enseignement supérieur et qui entrent donc plus ou moins contre leur gré dans la vie active. Une exploitation de l'enquête Génération du Céreq (Merlin, 2020) montre que les jeunes ayant mis fin à leurs études après avoir été refusés dans la formation qu'ils avaient demandée se trouvent, en début de carrière, plus souvent aux marges de l'emploi que les autres jeunes ayant intégré le monde du travail avec au maximum un baccalauréat et sans avoir tenté d'intégrer le supérieur. Le fait de se voir relégué aux portes de l'enseignement supérieur laisse donc une marque sur les jeunes ayant désiré poursuivre des études. Les recalés reprennent également plus souvent des études que les autres, ce qui suggère que si la sélection peut barrer formellement l'accès à l'enseignement supérieur, elle ne parvient pas toujours à effacer durablement les aspirations qu'elle a freinées une première fois. Toutefois, cette propension à persévérer dans le projet d'études est tout à fait inégale entre les bacheliers généraux, d'une part, et les bacheliers technologiques et professionnels, d'autre part. Ces derniers apparaissent plus sensibles au message que leur adresse l'institution en leur refusant l'accès à une formation supérieure. Ils semblent intérioriser, plus que les autres, l'idée que leur place n'est pas dans l'enseignement supérieur. Cette étude conclut à un effet négatif de la sélection sur le parcours d'insertion et interroge, à ce titre, les principes structurant la distribution des bacheliers dans l'enseignement supérieur et les conséquences que cette sélection pourrait avoir pour ses oubliés.

2.3. Bachelier professionnel au seuil des STS : des critères de sélection particuliers

Si tous les baccalauréats donnent accès à l'enseignement supérieur, ils n'en offrent pas les mêmes chances. De même, si toutes les filières sont théoriquement accessibles à tout bachelier sans critère officiel d'option ou de spécialité, l'état de la trajectoire scolaire au moment de la sélection formelle constitue en réalité un critère de sélection à part entière.

Par exemple, parmi les jeunes ayant obtenu le baccalauréat à l’été 2018 et candidaté dans l’application Parcoursup la même année, 79% ont obtenu et accepté une réponse positive à l’une de leurs candidatures. Les bacheliers généraux sont près de 85% dans ce cas ; les bacheliers technologiques, environ 75% ; et les bacheliers professionnels, un peu plus de 60% (Boulet, 2018). Ce chiffre renseigne (au moins partiellement) le niveau de satisfaction des candidats et confirme bien l’inégale difficulté des bacheliers à accéder à la filière de leur choix dans l’enseignement supérieur.

Une autre approche vise à renseigner le niveau de satisfaction des demandes non pas selon les caractéristiques des jeunes, mais selon la filière qu’ils demandent. Sur ce plan, un taux d’accès ou taux d’admission moyen dans les différentes filières de l’enseignement supérieur peut être calculé grâce aux données des applications APB puis Parcoursup. Grâce aux données d’APB 2016 (Inan, 2017), on sait que ce taux d’admission, en moyenne au niveau national et quels que soient les candidats, est plus élevé en CPGE qu’en STS (Tableau 3). Autrement dit, le niveau de sélectivité à l’entrée des STS est au moins aussi élevé que celui observé dans les classes préparatoires aux grandes écoles, bien connues et étudiées pour leur niveau de sélectivité.

Tableau 3. Part de candidats ayant obtenu leur premier vœu ou une formation de la même filière, par filière demandée au premier vœu

| Filière demandée en premier vœu | Part de jeunes obtenant leur vœu n°1 | Part de jeunes obtenant l’accès à la filière de leur vœu n°1 |
|---------------------------------|--------------------------------------|--|
| STS | 40 | 62,4 |
| CPGE | 36,9 | 78,5 |
| IUT | 40,7 | 57,8 |
| Licence universitaire | 86,1 | 91,7 |

Source : APB, campagne 2016 – traitements Sies

Champ : Candidats effectifs en terminale ou en classe de mise à niveau en France (y c. DOM) en 2015-2016 admis au baccalauréat

Lecture : Parmi les jeunes ayant demandé un BTS en premier vœu sur APB en 2016, 40% ont obtenu ce premier vœu. 62,4% ont obtenu un BTS, quel que soit son rang dans leur liste de vœux.

Note : Pour la licence, est indiquée en 2^e colonne la part des candidats qui obtiennent une proposition dans la même *mention* que le vœu 1.

Si l’on se restreint d’abord au vœu n°1, l’étude affiche un taux d’accès en STS de 40%, légèrement plus élevé qu’en CPGE où il est de 36,9%. Mais si l’on tient compte de l’ensemble des vœux émis vers d’autres formations de la filière du vœu n°1 (par exemple, si le premier vœu d’un élève est un BTS, que les cinq vœux suivants sont des BTS et que les trois derniers vœux sont des licences universitaires, alors on considère l’élève satisfait s’il a obtenu l’un des six BTS demandés), dans ce cas le taux d’accès à la filière demandée est de 62,4% en STS et de 78,5% en CPGE.

Les données ouvertes de Parcoursup ne permettent pas de calculer un taux d’admission national par filière, mais offrent des informations détaillées (dont le taux d’admission) sur chacun des

5 100 BTS préparés en France et disponibles sur l'application Parcoursup en 2018³¹. Une exploration succincte et aléatoire mérite de signaler quelques exemples signifiants (on n'a retenu ici que des formations publiques) : ainsi le taux d'admission au BTS Management commercial opérationnel (MCO) au lycée public Arago (Paris 12^e) est de 7% en 2018, quand celui de la CPGE Lettres et sciences sociales (LSS ou B/L) au lycée Henri-IV (Paris 5^e) est de 9% ; ou encore, le taux d'admission au BTS Comptabilité Gestion au lycée Jules-Guesde (Montpellier) est de 11%, quand celui de la CPGE Mathématiques, physique et sciences de l'ingénieur au lycée Louis-le-Grand (Paris 5^e) est de 12%.

Ces chiffres ne sont que des exemples illustratifs de la sélectivité forte qui semble exister à l'entrée des ou de certaines STS. Ils suggèrent un intérêt d'explorer plus en détail les formes et le niveau de concurrence qui s'exercent entre les candidats de ces filières singulières. Qui plus est, les règles de la sélection y sont biaisées par une politique publique instaurée en faveur des bacheliers professionnels et visant, depuis 2013, à leur faciliter l'accès en STS.

Les bacheliers professionnels constituent en effet désormais le public prioritaire des STS alors que jusqu'en 2007, il s'agissait des bacheliers technologiques : « *La préparation du brevet de technicien supérieur par la voie scolaire et par la voie de l'apprentissage est ouverte aux candidats qui : a) Soit sont titulaires du baccalauréat technologique ; b) Soit sont titulaires d'un baccalauréat général ou professionnel [...]* »³²

En 2007, le caractère prioritaire des bacheliers technologiques est réaffirmé et renforcé (« *L'admission des bacheliers technologiques dans une section de technicien supérieur fait l'objet d'un examen prioritaire* ») et les bacheliers ayant obtenu une mention bien ou très bien sont admis de droit en STS³³. Cette mesure reste probablement symbolique dans la mesure où l'on peut imaginer que ces bacheliers étaient rarement refusés, la note au bac étant précisément un critère d'admission.

En 2013, vient la loi sur l'enseignement supérieur et l'abrogation du décret de 1995. Les candidats présentés comme prioritaires en STS sont désormais les bacheliers professionnels. La loi ESR institue des pourcentages minimaux de bacheliers professionnels en STS (et de bacheliers technologiques en IUT). Ces pourcentages sont fixés par les recteurs en concertation avec les établissements, pour s'adapter aux territoires et aux filières³⁴.

En 2016, alors que la mise en place des quotas reste timide, les recteurs doivent désormais l'imposer par décret. Puis en 2017 démarre une expérimentation³⁵ qui vise à permettre l'orientation de bacheliers professionnels en STS par seul avis du conseil de classe : cet avis

³¹ « Explorer les données de Parcoursup », <https://data.enseignementsup-recherche.gouv.fr/pages/parcoursupdata/?disjunctive.fili&sort=tri>, consulté le 5 décembre 2019

³² Version initiale du décret de 1995 portant règlement général du BTS

³³ Article 7 du décret de 1995 portant règlement général du BTS, modifié en 2007

³⁴ Loi de 2013 relative à l'enseignement supérieur et à la recherche, article 33

³⁵ Décret n° 2017-515 du 10 avril 2017 portant expérimentation de modalités d'admission dans une section de techniciens supérieurs pour les titulaires d'un baccalauréat professionnel

favorable du lycée d'origine ne garantit toutefois pas une place dans les filières en tension et dans ce cas, le lycéen est invité à attendre une année ou à changer de ville.

En 2018, la loi ORE confirme et poursuit la politique des quotas : ces seuils sont fixés localement par concertation entre le rectorat et les établissements. Pour l'année 2019, l'objectif au niveau national est de réserver 37% des places de STS aux bacheliers professionnels et 26% de places en IUT aux bacheliers technologiques en IUT (Juanico et Sarles, 2020).

À partir de 2018, on assiste au (re)développement des classes passerelles entre le bac professionnel et les STS. Il en existait déjà auparavant. Les objectifs affichés de ce dispositif relèvent de la mise à niveau : « *D'une durée d'une année scolaire, elle vise la consolidation des acquis afin de permettre à ces élèves de réussir leurs études supérieures au regard des attendus des différentes spécialités de STS.*³⁶ » Néanmoins, les classes passerelles semblent surtout consister en une mesure d'orientation palliative, dans la mesure où elles sont dédiées aux bacheliers professionnels ayant été refusés en STS. Il s'agit donc de les affecter quelque part en « attendant » leur admission l'année suivante.

Enfin, un décret de 2019³⁷ offre aux bacheliers technologiques et professionnels ayant suivi une classe passerelle une admission de droit en STS, si l'avis du chef d'établissement (de la classe passerelle) y est favorable. En revanche, l'admission de droit sur mention bien ou très bien est supprimée. Bénéficient désormais d'une dérogation « les meilleurs bacheliers ». Enfin, l'admission en STS sans avoir obtenu le baccalauréat n'est plus possible.

Depuis un peu moins de dix ans, les politiques publiques ont donc accordé une attention durable à l'accès des bacheliers professionnels en STS, et par la même occasion aux opportunités d'orientation des bacheliers professionnels dans l'enseignement supérieur. Sur ce point, on présume que les conséquences d'une telle politique publique sont ambivalentes : si cette dernière offre indéniablement de nouvelles facilités aux bacheliers professionnels, elle contribue également de fait à les cantonner encore un peu plus dans cet « *autre enseignement supérieur* » que sont les STS. On voit en tout cas que l'intervention de l'action publique a été nécessaire face aux acteurs de la sélection formelle, à travers l'instauration de quotas réglementaires faisant place « de force » aux bacheliers professionnels en STS. Cet acte de discrimination positive ou d'action positive, constitue bien un critère de sélection en soi, qui plus est spécifique aux bacheliers professionnels.

2.4. La sélection invisible : des critères de sélection inconnus des candidats

Cette sous-partie s'appuie sur les travaux ayant permis d'ouvrir la « boîte noire » de la sélection en s'intéressant aux pratiques réelles et non plus seulement théoriques, apparentes ou officielles. Il s'agit du volet invisible de la sélection formelle, qui consiste en l'usage de critères non annoncés (section 2.4.1) approchant parfois la discrimination (2.4.2).

³⁶ Organisation des classes passerelles, circulaire du 18/7/18 au BO du 19 juillet 2018

³⁷ Décret n° 2019-215 du 21 mars 2019 relatif aux modalités d'admission en section de techniciens supérieurs et modifiant le code de l'éducation

2.4.1. Des critères tacites...

Une fois passées l'épreuve de sélection informelle puis celle de conformation avec les politiques publiques d'orientation, le critère essentiel à l'admission en BTS demeure incarné par les résultats scolaires. Néanmoins, même durant l'étude des candidatures, la sélection ne répond pas toujours uniquement à des critères de performance scolaire. Bodin et Orange (2013a) dénoncent une « *fausse dichotomie* » communément établie entre les filières sélectives et les filières ouvertes au sein de l'enseignement supérieur. Ainsi, sélection rimerait souvent avec élitisme alors que les formations sélectives représentent un ensemble très hétérogène. Pour exemple, les STS, les Ifsi (instituts de formation en soins infirmiers), les écoles du travail social, sont des formations sélectives et pourtant pas élitistes. À l'inverse, le droit est une filière élitiste et pourtant non sélective. Dans la même optique, Chauvel et Huguée (2019) notent que « *la hiérarchie des formations supérieures transcende largement les clivages entre filières sélectives et filières non sélectives* », les exemples du droit et de la médecine s'expliquant par exemple par l'histoire institutionnelle de ces deux professions.

À partir d'observations des commissions de sélection en STS, Orange (2010) avait déjà montré qu'en STS, la sélection des étudiants « *s'opère davantage par le bas que par le haut* » : les commissions sélectionnant plutôt les étudiants moyens, habitant le secteur, pour éviter de recruter des élèves qui feront finalement le choix de filières plus valorisées (IUT, université, écoles).

La proximité y apparaît comme un « *critère autonome de jugement* » et une nette préférence est affichée envers les candidats locaux. Leur proximité géographique est considérée comme la garantie qu'ils s'inscriront bien dans la formation visée. Les candidatures font l'objet d'un traitement différencié selon qu'elles émanent de l'établissement (« *anecdotes, bienveillance et attitude quasi maternelle* ») ou de l'extérieur (rationalisation de la sélection avec le classement dans un fichier Excel des candidats selon des critères explicites : notes, avis des chefs d'établissement). Le critère du localisme géographique fait aussi partie des critères de classement des dossiers, en plus du fait d'être originaire de l'établissement. Ainsi, les candidats originaires « *du coin* » sont classés avant ceux originaires de l'académie, puis ceux venus des autres académies. La proximité devient un critère de sélection à part entière – parfaitement invisible pour les candidats mais explicite pour les recruteurs. Ainsi, à côté des colonnes « *résultats* » et « *comportement* », figure celle de la proximité que les enseignants cochent à l'aide d'une étoile ou non le cas échéant. Les candidats éloignés sont suspectés d'avoir formulé des candidatures « *au cas où* », qu'ils risqueraient de ne pas honorer.

Le deuxième critère tacite identifié par Orange dans ces commissions est le niveau scolaire attendu, que l'on pourrait résumer par « *ni trop, ni trop peu* ». Les profils scolaires « *à distance* » du BTS visé sont pénalisés. Les dossiers dont une spécialité ou le type de bac ne sont pas directement en continuité avec le BTS visé, sont mal classés. C'est ici encore le risque de voir l'élève se désister ou démissionner rapidement qui vient justifier ces choix. L'espace des candidats valables se situe donc entre les dossiers très faibles (présentant un risque d'abandon) et les dossiers performants (présentant un risque de désistement ou de réorientation). Les élèves affichant des ambitions qui dépassent le BTS – projet de poursuite d'études ou de concours du

social – sont pénalisés, quand ceux qui visent la formation pour elle-même sont valorisés. Les profils « *moyens* » sont valorisés, considérés comme le profil *ad hoc* du candidat en BTS. Au total, les critères de recrutement en STS valorisent moins l'excellence scolaire que la modestie scolaire et « *la sélection effectuée à l'entrée de ces formations apparaît comme une instance d'ajustement des espérances subjectives aux probabilités objectives* ».

S'inscrivant dans la même approche, Bodin (2009) a de son côté analysé le concours d'entrée en formation d'éducateur spécialisé (qui affichait un taux de réussite de seulement 17% en 2002, en faisant l'une des formations les plus sélectives de l'enseignement supérieur). Une série d'observations de ces épreuves orales de sélection lui a permis d'identifier un certain nombre des attentes implicites des sélectionneurs. Ici comme à l'entrée des STS, la sélection s'y opère encore d'une manière ne correspondant pas à la sélection des élites : l'épreuve orale du concours faisant davantage appel à la subjectivité et l'aisance orale du candidat, qu'aux dispositions habituellement valorisées par l'élitisme académique telles que l'écrit argumenté, objectif et appuyé sur des connaissances.

L'épreuve orale vise à vérifier les compétences du candidat en termes de sociabilité, savoir-être, valeurs morales, personnalité, en somme, de vérifier qu'il possède un *ethos* de l'éducateur spécialisé bien plus qu'un ensemble de savoirs et de connaissances relatifs au métier visé. Alors que l'oral est supposé comprendre deux parties – un résumé de texte puis son commentaire – certains jurés ne demandent au candidat que la deuxième partie de l'épreuve, celle qui fait appel à leur subjectivité. Quand il n'est pas oublié, le résumé n'occupe que très peu de temps au début de l'entretien. Le commentaire, lui, est présenté comme une discussion, un échange d'avis, ne s'appuyant pas sur une méthode ou un formalisme scolaire. L'oral consiste davantage en un débat qu'en une évaluation des acquis scolaires ou professionnels. La personnalité du candidat est interrogée bien davantage que son savoir. Les jurés font incessamment appel à l'expérience personnelle des candidats, leur opinion, leurs valeurs morales, voire politiques ou religieuses.

Les candidats sont aussi évalués sur leur probabilité de se désister ou non. Ce sont encore, ici, des critères de proximité géographique ou de modestie dans les projets scolaires, qui sont observés. Les savoirs scolaires, les efforts de réserve ou de neutralité, l'objectivation, ne sont à l'inverse en aucun cas valorisés. La sélection des futurs éducateurs spécialisés vise à recruter des élèves conformes à leurs pairs, qui affichent « *un rapport spécifique au monde et aux autres* ».

Dans la même perspective, le dispositif central de la sélection formelle dans l'enseignement supérieur – Parcoursup et avant lui Admission Post-Bac (APB) – peut lui aussi induire une part de sélection invisible. Lemêtre et Orange (2017) ont ainsi montré comment APB porte une certaine vision du monde, celle de la « *logique formelle* » de l'orientation (inspirée des concepts de « langage formel » et de « langage commun » développés par Bernstein (1975)) et impose à ses usagers une façon spécifique de dire et donc de penser leurs projets scolaires et professionnels. Le langage d'APB n'est pas neutre et favorise les élèves qui parlent et pensent en accord avec cette logique formelle. À l'inverse, l'application tend à disqualifier les élèves qui s'inscrivent dans la « *logique commune* » de l'orientation – incarnée par une gamme limitée

des choix possibles, des arrangements prévisibles et un rapport direct et non abstrait aux choix scolaires –, au premier rang desquels figurent les bacheliers professionnels. Développées en prolongement des travaux de Bernstein, ces notions de logiques formelle et commune se rapportent à l'accompagnement à l'orientation, qui peut orienter plus ou moins vers la manipulation de relations ou de concepts abstraits ou au contraire, maintenir son public à un niveau descriptif. La maîtrise du langage utilisé sur APB apparaît *in fine* comme un critère propre de sélection dans l'enseignement supérieur.

2.4.2. ... Aux inégalités sociales de sélection

La sélection des élèves au fil de leur parcours peut aussi se fonder, pour partie, sur des critères sociaux ou de genre et se muer en inégalités de sélection, qu'ont recensées Landrier et Nakhili (2010) pour la France. Ainsi, une fois qu'ils ont formulé leur choix, les élèves de seconde ont plus de chances d'être acceptés en première scientifique s'ils sont issus d'un milieu social favorisé. Toujours à niveau scolaire équivalent, les filles ont moins de chances d'être acceptées en première scientifique que les garçons. En CPGE, les différences d'accès (sélection) selon le milieu social seraient même plus importantes que les différences de demande (choix) observées en amont.

En cela, les conseils de classe accroissent parfois les inégalités sociales d'orientation liées aux différences de choix, voire en génèrent de nouvelles. Par ailleurs, si les conseils de classe corrigent les aspirations scolaires « trop hautes », ils ne corrigent pas celles qui leur paraissent « trop faibles » au regard du niveau scolaire de l'élève. À ce titre, ils entérinent l'autosélection par la sélection. Au total, le processus d'orientation scolaire confirme voire accentue les différences de choix des élèves, se révélant « *inapte à assurer non seulement une gestion méritocratique des flux mais aussi une égalité de traitement entre les élèves* ».

Une recherche française en psychologie sociale (Degrugillier *et al.*, 2019) explore l'effet des stéréotypes sociaux sur le conseil en orientation des jeunes. Les auteurs s'appuient sur les résultats de Darley et Gross (1983) ayant montré qu'un élève est jugé davantage en réussite s'il est issu de milieu social favorisé que l'inverse, ainsi que sur les résultats connus en France de Channouf *et al.* (2005) qui ont montré qu'à dossier scolaire équivalent, les enseignants conseillent plus souvent une orientation en voie professionnelle à un élève issu de milieu populaire qu'à un élève de milieu plus aisé. L'expérience a consisté à demander à 127 enseignants et 454 psychologues de l'Éducation nationale de se positionner sur le choix d'orientation d'un élève, d'abord entre la voie générale et technologique et la voie professionnelle ; puis entre une spécialité professionnelle prestigieuse et sélective et une autre qui l'était moins. Si les résultats ne montrent pas d'effet significatif des stéréotypes sociaux sur l'orientation en voie professionnelle versus générale ou technologique, ils établissent en revanche que les élèves issus de milieu favorisé sont davantage orientés par les professionnels de l'orientation vers les spécialités plus sélectives et prestigieuses du lycée professionnel, que les élèves issus des milieux populaires.

Au total, les critères invisibles de la sélection formelle semblent nombreux : du genre ou de l'origine sociale, à la maîtrise du langage utilisé par l'outil de la sélection, en passant par la

proximité géographique et la modestie scolaire, on ne saurait dire si la sélection des bacheliers professionnels en STS comme en formations paramédicales s'opère « *par le bas* » ou « *par le haut* », mais elle semble en tout cas manquer de la spécification invoquée par Boltanski et Chiapello (1999). Les profils « *moyens* », s'ils existent, semblent favorisés, au même titre que les candidats « *du coin* » voire « *de la maison* » (c'est-à-dire ayant passé leur baccalauréat dans le lycée du BTS visé). Bien que décisionnaires dans le choix des candidats, ces critères de sélection ne leur sont pourtant pas annoncés. Pour entrer dans l'enseignement supérieur en France, une part de la sélection formelle n'est donc ni officielle, ni transparente. À ce titre, elle ne se conforme pas aux critères de légitimité de l'épreuve évoqués dans la section 2.1.1 de ce chapitre. Pour finir, il apparaît dans la sous-partie 2.5 que l'habit du candidat peut également se couvrir de bons ou de mauvais signaux, définis selon une grille d'appréciation que les candidats eux-mêmes ne sont pas toujours à même de maîtriser.

2.5. Être un « bon » candidat

Si la légitimité de l'épreuve se fonde notamment sur la spécification des caractères mesurés, certains de ces derniers sont si peu saisissables qu'ils ne sont mentionnés nulle part et pourtant, contribuent bien à définir les règles du jeu. Ces atouts sont présentés dans la section 2.5.1. Ensuite, la section 2.5.2 s'attache à décrire un caractère nécessaire à tout candidat bachelier professionnel à l'entrée de l'enseignement supérieur : la résistance face à l'entreprise de dissuasion.

2.5.1. Comprendre et manier les règles du jeu

Au seuil d'entrée en STS, où les bacheliers professionnels sont invités à s'inscrire, une sélection invisible est également à l'œuvre à travers l'examen oral au cours duquel certains élèves se sabordent littéralement. C'est à nouveau Beaud (2003) qui évoque ce phénomène, au cours de son ouvrage issu d'une enquête de terrain de dix ans (1990-2000) auprès de lycéens de Granvelle, quartier d'habitat social proche de Montbéliard accueillant une majorité de familles ouvrières et immigrées. Les bacheliers de Granvelle, élèves moyens ayant néanmoins réussi à décrocher un « petit » bac et souhaitant poursuivre, doutent de leur valeur scolaire. Ils craignent de ne pas réussir dans l'enseignement supérieur. Ils candidatent essentiellement en BTS. Aux entretiens de recrutement organisés par certains BTS, les lycéens de Granvelle ne savent pas se vendre. Ils ne se préparent pas à l'épreuve, ne se renseignent pas sur les questions qui leur seront posées : en somme, ils partent déjà battus. L'un d'eux affiche une attitude ostensiblement défaitiste, bougon, ne se présentant pas sous les traits d'un aspirant-élève de BTS. Ne se faisant pas confiance, il montre un visage indéterminé, indécis, non motivé, soit précisément l'inverse des traits de caractères attendus par l'institution.

Cette enquête interpelle au regard de la réforme récente des baccalauréats technologique et général, qui voient les examens habituels complétés d'un « grand oral » évaluant « *la maîtrise d'une parole personnelle, structurée et argumentée, la capacité à déployer avec clarté et conviction une réflexion, à dialoguer et à débattre, à adopter une distance critique par rapport*

*aux savoirs acquis et à son projet de formation.*³⁸ » Les candidats bacheliers technologiques et généraux seront donc désormais formés et préparés à ce type d'épreuve, contrairement aux bacheliers professionnels dont l'épreuve du baccalauréat n'est pas modifiée. À ce titre, cette réforme ne risquerait-elle pas d'accentuer les écarts de préparation entre les bacheliers déjà observés par Beaud ?

Les différences sociales de préparation à l'épreuve s'observent également dans un cadre intermédiaire entre la famille et l'école tel que l'usage d'internet : une étude portant sur les recherches numériques opérées par les élèves à propos de leur orientation post-bac (Valarcher, 2019) montre que les termes recherchés varient selon les élèves et leur milieu social. Les élèves les plus favorisés saisissent plus souvent que les autres des mots liés à la sélection. Les classes préparatoires aux grandes écoles sont davantage associées à de la sélectivité que les BTS et les IUT. Les lycéens qui candidatent en BTS et en IUT effectuent moins de recherches visant à se renseigner sur la sélectivité de la filière. Autrement dit, les moins dotés se renseignent moins sur la meilleure façon d'être recrutés.

Enfin, en France, le public ciblé par le modèle de sélection en vigueur semble devoir se conformer à certains attendus. Ainsi la conception de la justice sociale portée par les réformes récentes de l'instrument principal de recrutement des bacheliers dans l'enseignement supérieur consisterait, selon Frouillou, Pin et Van Zanten (2020), à renforcer la dimension marchande de l'orientation à travers l'invitation faite aux bacheliers de se comporter en « *sujets marchands* » : les auteurs évoquent à ce titre un discours politique relatif à « *l'ouverture des possibles* » due à l'accroissement du nombre de formations disponibles ainsi que du nombre de vœux exprimables, mais aussi l'injonction faite aux bacheliers de faire preuve d'une « *rationalité instrumentale* », ces derniers étant désormais invités à participer à l'efficacité de l'outil en tenant compte dans leur candidature des contraintes liées au nombre de places ou aux taux de réussite et d'insertion. Ce dernier point semble par ailleurs fortement susceptible d'accroître les phénomènes d'autosélection évoqués dans la partie 1 de ce chapitre. Il est corroboré par Dubet, Cousin et Guillemet (1991), qui observent que la sélection conduit les élèves à séparer leurs goûts de ce qu'ils jugent comme des nécessités utiles : beaucoup se comporteraient comme des agents comptables cherchant à optimiser « *le rapport entre les coûts et les gains du travail effectué* ».

2.5.2. Résister à la dissuasion

Malgré le processus de cadrage et de modération des aspirations scolaires opéré par l'institution (cf. sous-partie 1.3 de ce chapitre), certains bacheliers professionnels maintiennent et formulent un projet scolaire jugé inadapté pour eux. À cette étape, les mises en garde se font parfois encore plus explicites. Beaud et Pialoux (2001) font ainsi le récit d'une séance d'observation dans un pôle universitaire annexe d'une ville (30 000 habitants) de l'est de la France. L'objet de cette séance est explicite : dissuader les bacheliers professionnels de s'inscrire à l'université. Dans

³⁸ Présentation du « grand oral » sur le site du ministère de l'Éducation nationale, <https://www.education.gouv.fr/baccalaureat-comment-se-passe-le-grand-oral-100028>, consulté le 14 juin 2021

cette région industrielle connaissant à cette période une baisse considérable du chômage, la poursuite d'études supérieures est majoritairement le fait des bacheliers professionnels de spécialités tertiaires.

Face au très faible taux de réussite de ces jeunes à l'université, les responsables locaux du Deug de SHS (histoire-géo) ont décidé d'organiser des « séances d'inscription » individuelles à destination des bacheliers professionnels : en réalité, des séances de dissuasion visant à décourager les candidats. Les candidats sont reçus un quart d'heure : l'enseignant et la responsable du deug leur rappellent les trois types d'épreuves en histoire-géo (dissertation, explication de texte, exposé oral) ; leur lisent à voix haute les notes les plus faibles qu'ils ont obtenues en matières littéraires au bac ou auparavant ; les avertissent des difficultés qu'ils rencontreront à coup sûr ; leur rappellent les exceptionnels taux de réussite des 'bacs pro' à l'université ; les invitent à s'inscrire aux heures de soutien ; leur expliquent qu'ils apprendront en histoire « des choses qui entre guillemets ne servent à rien si on ne veut pas devenir enseignant » ; leur rappellent les très bons taux d'emploi de leur spécialité du bac (industriel) ; leur expriment à voix haute leur interrogation quant à savoir s'ils sont bien « à leur place » ici ; et, bien sûr, leur demandent les raisons de leur inscription. Les candidats, eux, baissent la tête, balbutient, semblent tout à fait comprendre le message qu'on leur fait passer – ils ne devraient pas être là – mais maintiennent leur inscription. À la fin de la séance, les responsables regrettent « une catastrophe », « un leurre » voire « une fumisterie ». Ils écrivent ensuite aux enseignants d'histoire-géo des lycées professionnels alentour, pour les avertir de la situation.

Les auteurs identifient deux raisons principales à ces inscriptions de bacheliers professionnels à l'université : d'une part le second choix – l'intégralité des candidats reçus ont d'abord candidaté puis été refusés en BTS – et d'autre part, une envie de revanche sociale, une entreprise de réhabilitation scolaire. Ces jeunes ayant été écartés tôt de la voie générale, cherchent désormais, maintenant qu'ils détiennent un bac, à réintégrer « la voie normale » et accéder, puisqu'ils en ont le droit, à ce qui leur a été interdit plus tôt. Si l'entreprise de dissuasion a pu conduire des bacheliers à revoir leur projet scolaire à la baisse, les maintiens d'inscription peuvent s'interpréter comme des actes de résistance à l'injonction faite aux bacheliers professionnels de ne pas s'inscrire à l'université.

Dans la filière sciences et techniques des activités physiques et sportives (staps), les avertissements et tentatives de dissuasion à répétition tendent même à stimuler davantage la volonté des bacheliers professionnels. Énard, Guégnard et Danner (2021) montrent que ce choix d'orientation, audacieux pour des bacheliers professionnels et motivé très souvent par une « *passion* » du sport, se mue en posture volontariste du fait de la conscience des risques d'échec encourus. Ces bacheliers ont reçu, eux aussi, de nombreux avis réservés de la part de leurs enseignants, conseillers d'orientation puis intervenants universitaires – une étudiante raconte que son proviseur au lycée lui a même dessiné le *crash* d'un avion pour visualiser son parcours universitaire à venir. La combinaison d'une nécessaire mise à distance de ces avertissements à celle d'un choix guidé par le sens de la vocation, conduisent finalement ces bacheliers professionnels à se présenter à l'université dans des dispositions téméraires et offensives, appréhendant la transition vers l'enseignement supérieur avec ténacité.

Enfin, l'étude certes prospective de Bugeja-Bloch et Couto (2018) met en garde contre les possibles effets de l'introduction de Parcoursup en France sur les aspirations scolaires des bacheliers de milieu populaire : ainsi l'introduction à répétition dans l'application d'avertissements tels que la publication des taux d'échec à un diplôme ou des mauvais taux d'insertion après un autre, sont susceptibles de produire davantage d'autocensure auprès des femmes et particulièrement celles issues de milieu populaire, plus sensibles que les autres à ces alertes. Les « mises en garde » de l'institution ne produisent ainsi pas le même signal sur tous les bacheliers.

Au total, le parcours des bacheliers professionnels vers l'enseignement supérieur apparaît semé d'embûches. Lemêtre, Mengneau et Orange (2016) ont ainsi pu écrire que trente ans après la création du bac pro, le processus d'accès à l'enseignement supérieur constitue encore l'occasion pour les bacheliers professionnels « *d'éprouver l'inégale valeur de leur diplôme* » en comparaison des autres.

Bien qu'une phase de « sélection formelle » évoque un objectif et des critères transparents de recrutement, il apparaît que cette forme de sélection dans l'enseignement supérieur en France répond à de nombreux autres signes que le seul niveau de la performance scolaire ou de la motivation affichée. Ainsi les choix de l'élève lui-même entrent dans le processus et viennent l'orienter vers certaines formations plutôt que d'autres ; on voit aussi que les critères et la sélectivité varient selon les filières demandées, or sur ce plan les bacheliers professionnels n'ont que peu de possibilités face à eux, mais en plus il s'agit de formations à fort niveau de sélectivité ; des critères invisibles, ensuite, viennent influencer le jugement des sélectionneurs, tel que la modestie scolaire, la proximité géographique, le genre et l'origine sociale ; enfin, lorsque les bacheliers ont franchi ces différentes épreuves avec succès, il arrive que l'institution leur impose un dernier moment de sélection via un temps explicite de dissuasion des candidats inscrits. Ces épreuves s'avèrent loin d'être parfaitement spécifiées et contrôlées, comme le voudraient pourtant les critères d'une sélection légitime.

Pour les bacheliers professionnels qui réussissent à franchir cette épreuve, s'ouvre désormais une nouvelle phase de sélection : celle de la réussite au diplôme, appréhendée ici comme une forme de sélection effective (partie 3).

3. La sélection effective

Cette partie s'intéresse aux déterminants de la réussite des bacheliers professionnels dans l'enseignement supérieur. De plus en plus nombreux sur les bancs de l'université bien qu'y échouant massivement, quasiment absents des instituts universitaires de technologie (IUT), les bacheliers professionnels sont invités à choisir les sections de technicien supérieur (STS) où, pourtant, seule la moitié d'entre eux arrive à décrocher un diplôme (Depp, 2018). Le taux de sortie sans diplôme des jeunes inscrits en STS après le bac est en effet comparable à celui des jeunes inscrits à l'université (Depp, 2019). Pourtant, l'échec à l'université est une préoccupation centrale des politiques éducatives depuis plus d'une décennie (plan pour la réussite en licence en 2007 ; loi orientation et réussite des étudiants en 2018), alors que l'intérêt politique et

médiatique s'est moins porté vers le taux de sortie sans diplôme en STS. C'est pourquoi la littérature présentée dans ce chapitre porte souvent sur les facteurs de réussite à l'université, bien que ce travail s'intéresse plus particulièrement à la filière de prédilection des bacheliers professionnels que sont les STS.

De ce fait, cette partie s'intéresse dans un premier temps au contexte politique et institutionnel ayant façonné les problèmes de réussite et d'échec et à l'émergence de ces notions dans le débat public en fonction des filières (sous-partie 3.1), avant de présenter quelques grands déterminants de la réussite dans l'enseignement supérieur, observés également dans l'enseignement secondaire et qui entretiennent un lien avec tous les autres facteurs de réussite évoqués ensuite (sous-partie 3.2). La sous-partie 3.3 s'intéresse ensuite aux conditions d'entrée des bacheliers professionnels dans l'enseignement supérieur à travers trois dimensions susceptibles d'augmenter ou de réduire leurs chances de réussite : les empreintes de l'orientation, la capacité à répondre au niveau scolaire attendu et enfin, l'investissement dans le métier d'étudiant. Pour finir, la quatrième sous-partie s'attarde sur certaines dimensions plus personnelles du parcours étudiant ayant néanmoins un poids sur le parcours académique, telles que la qualité des conditions d'études – en termes socioéconomiques ou de santé – ou la dimension émotionnelle de la vie d'étudiant, à travers l'investissement dans les relations sociales, la perception de motivation mais aussi les sentiments de solitude ou de doute.

3.1. Échec, décrochage, réussite, abandon, sélection : le choix des mots

3.1.1. Une variété de taux et de notions

La notion d'échec est contestée par différents travaux ayant montré que les pratiques telles que la réorientation, le redoublement ou la sortie temporaire au cours du cursus universitaire relèvent parfois davantage d'un « *processus de réajustement progressif* » pouvant être à la fois « *réversible et parfois constructif* » (David et Melnik, 2014), ou d'un « *parcours non traditionnel d'études* » (Charles, 2015), que d'un véritable échec. Ainsi, l'arrêt des études peut recouvrir des réalités multiples et ne s'inscrit pas nécessairement dans un « *paradigme de l'échec* » (Bodin et Millet, 2011).

Le terme de décrochage est également critiqué, notamment par Sarfati (2013) qui voit un non-sens à utiliser le terme « décrocheur » pour désigner des inscrits en licence n'ayant en vérité jamais « accroché ». Il réproouve par ailleurs l'usage de ce terme parce qu'il conduirait non seulement à déresponsabiliser en partie l'institution pour porter la focale sur les situations individuelles, mais aussi à constituer cette catégorie de jeunes en difficulté comme un problème social en tant que tel. Parmi les solutions « curatives » au décrochage, on envisage alors « l'injonction au projet » qui, encore, fait porter la responsabilité de leur échec aux jeunes eux-mêmes. Sarfati assure que les jeunes qu'il interroge ne sont pourtant pas dépourvus d'un projet, mais qu'ils l'ont vu contrarié par une orientation imposée.

Enfin, en affirmant que l'expression « décrochage à l'université » viserait à stigmatiser l'université comme institution inefficace, Sarfati s'inscrit dans un courant très critique de la conception selon laquelle l'abandon des étudiants en première année de licence serait un

phénomène récent, croissant et symptomatique d'un dysfonctionnement de l'université (Bodin et Millet, 2011 ; Bodin et Orange, 2013b). Ces auteurs y opposent une conception dans laquelle l'université constitue un espace tampon visant à réguler les flux de bacheliers successifs. Dans ce cadre, l'abandon d'un certain nombre d'étudiants en première année s'apparente à une fonction structurelle de l'université. Elle constituerait un espace propre entre les bacheliers, le marché du travail et les autres filières du supérieur. Cette thèse est justifiée par le fait que l'université accueille des étudiants « en attente » d'une inscription dans une autre filière du supérieur (le temps de préparer un concours, un dossier ou d'atteindre un certain âge ou niveau de diplôme) mais se trouve également irriguée de flux d'étudiants venant d'autres filières du supérieur (CPGE en L2 ou L3 ; écoles de niveau bac+3 en master). À ce titre, elle constitue un espace régulateur au centre de l'offre de formations du supérieur. Dans la même optique que celle d'une école « *centre de tri*³⁹ » (Baudelot et Establet, 1971), l'échec massif des bacheliers professionnels à l'université serait alors le résultat d'un processus de tri consistant à les détourner de l'université.

À l'instar de la diversité des acceptions du phénomène, les façons de le mesurer sont multiples. Les différentes méthodes de quantification de l'abandon en premier cycle universitaire n'en offrent pas la même image. La première considère le nombre d'étudiants n'ayant pas obtenu de diplôme de licence un certain nombre d'années après s'être inscrits, pour la première fois, en première année de licence. Ces données établissent pour la cohorte 2013 un taux de réussite d'environ 28% en trois ans, 12% en quatre ans et 5% en cinq ans, soit un taux de réussite en cinq ans de 45% (Mesri-Dgesip, 2020). Certains de ces jeunes ont toutefois obtenu un diplôme d'une autre filière de l'enseignement supérieur, ou bien poursuivent encore des études au moment de la mesure. Une autre méthode consiste à dénombrer les jeunes qui, un certain nombre d'années après s'être inscrits pour la première fois en licence, ont arrêté leurs études et n'ont obtenu aucun diplôme de l'enseignement supérieur. Ces données de la Depp établissent un taux de sortie sans diplôme en sept ans de 27% – il est de 21% pour l'ensemble des filières initiales d'inscription (Papagiorgiou, 2018). Dans les deux cas, il s'agit d'approches « par l'entrée » à l'université, fondées sur le parcours des inscrits en L1. Les données du Céreq offrent une troisième approche, cette fois « par la sortie » grâce aux enquêtes Génération qui se concentrent sur les sortants du système éducatif une année donnée. Ces données permettent de mesurer la part de sortants non diplômés de l'enseignement supérieur parmi les sortants de niveaux L1 à L3 (53% en 2010) : il ne s'agit donc pas d'un taux d'échec puisqu'elle ne tient pas compte des jeunes ayant poursuivi leurs études après avoir obtenu la licence (Calmand, Ménard et Mora, 2015).

Globalement, la « réussite » n'est que rarement au rendez-vous des bacheliers professionnels dans l'enseignement supérieur : ainsi, après sept années d'enquête, parmi les bacheliers professionnels de 2008 ayant poursuivi dans l'enseignement supérieur immédiatement après

³⁹ Expression de Baudelot et Establet dans *L'école capitaliste en France* (1971). Les auteurs y analysent l'école comme un « centre de tri » qui redistribue les enfants d'ouvriers vers les positions d'exécutions, et les enfants de cadres vers les fonctions d'encadrement. L'école se trouve dans cette perspective largement responsable des inégalités d'accès à l'éducation mais aussi de la production des classes sociales.

leur bac, 50% sont finalement sortis sans diplôme de l'enseignement supérieur (Papagiorgiou et Ponceau, 2018). C'est quasiment deux fois plus que les bacheliers technologiques (28%) et plus de trois fois plus que les bacheliers généraux (15%). Si les meilleurs indicateurs de réussite sont observés en STS, ils restent toutefois modestes. Ainsi parmi les bacheliers professionnels de 2014 inscrits en STS, 70% sont passés en 2^e année (Ndao et Pirus, 2019). À la session d'examen final de 2010, seuls 51% des bacheliers professionnels ont réussi leur BTS (Péan, 2012). C'est 20 points de moins que les bacheliers technologiques et 30 points de moins que les bacheliers généraux. Les jeunes qui ont un bac pro production ont un taux de réussite plus élevé que les bacheliers professionnels spécialisés dans les services. En revanche, le taux de réussite n'est pas meilleur en apprentissage qu'en voie scolaire (60,3% contre 59,2%). Parmi les bacheliers professionnels de 2014 inscrits en STS immédiatement après leur bac, 45% ont obtenu le BTS après deux ans et 21% sont toujours inscrits en STS l'année suivante (Chan Pang Fong, 2019). Au total, le taux de réussite des bacheliers professionnels en STS se situerait donc entre 45% et 66%.

3.1.2. La sélection à l'entrée offre-t-elle davantage de chances de réussites ?

Dans une synthèse de la littérature portant sur les déterminants de la réussite à l'université, Duguet, Lambert-Le Mener et Morlaix (2016) rappellent que l'échec peut s'apparenter à de la sélection. Aux yeux de certains acteurs du système éducatif, la force de cette sélection est supposée éclairer le niveau de qualité de la filière en question et finalement, renfermer une valeur positive. Dans le débat public, sélection à l'entrée et réussite en cours de formation sont en effet souvent liées. Bodin et Orange (2013a) contestent ce point de vue en affirmant que « *la barrière ne fera pas le niveau* », ce que semblent confirmer les STS, filière de formation sélective à l'entrée et pourtant pourvoyeuse de nombreux sortants non diplômés.

Alors que les STS sont souvent décrites comme favorisant davantage la réussite que l'université, elles demeurent fortement sélectives pour les bacheliers professionnels. En 2013, quand la loi sur l'enseignement supérieur et la recherche leur ouvre les portes des STS, elle affirme aussi un objectif de réussite de tous les étudiants (sans généraliser pour autant les dispositifs d'aide à la réussite) : « *Les établissements d'enseignement supérieur peuvent mettre en place des dispositifs d'accompagnement pédagogique qui tiennent compte de la diversité et des spécificités des publics étudiants accueillis.* » Dans le cadre de la mise en place d'un « continuum de formation de bac-3 à bac+3 », il est demandé aux lycées de créer des modules de préparation aux STS en terminale et dans les établissements d'enseignement supérieur : ils « *peuvent prendre la forme de stages d'immersion en classe de STS, de périodes de renforcement pendant les vacances scolaires, mais aussi d'une collaboration entre les équipes pédagogiques.* »

En 2015, c'est le rapport Lerminiaux qui préconise d'augmenter le nombre de places en STS et d'y adapter les pédagogies pour mieux accueillir les bacheliers professionnels : « *L'élargissement de l'accès des bacheliers professionnels en STS et filière universitaire professionnalisante n'a de sens que s'il s'accompagne d'une amélioration de leurs taux de réussite et d'accès au diplôme.* » Quelques années plus tard, la réforme de la voie professionnelle supérieure s'intéresse moins au BTS qu'au DUT. Quant aux dispositifs d'aide

à la réussite, ils se limitent à la généralisation des classes passerelles, qui constituent non pas une amélioration de la transition pédagogique, mais une année d'études supplémentaire et non diplômante. L'action publique s'est ainsi concentrée sur une partie de la question – l'accès des bacheliers professionnels en STS – mais ne s'est pas encore véritablement penchée sur la seconde – leurs opportunités de réussite.

Tout comme le système d'offre de formation exerce un effet sur la demande d'éducation en général (cf. p. 29), les aspirations scolaires (cf. p. 50) et les chances d'admission des bacheliers professionnels (cf. p. 58), il a aussi une incidence sur les opportunités qu'ont ces derniers d'obtenir un diplôme une fois inscrits. Les choix institutionnels d'orientation et de gestion des flux scolaires s'exercent tout au long des scolarités et leurs effets se cumulent au fil des parcours des jeunes. Ainsi, les bacheliers professionnels peuvent se trouver, après une succession de choix orientés, dans une filière qui leur est (pré)destinée, mais qui ne leur laisse pourtant que peu de chances de réussir.

Alors que les STS sont souvent décrites comme favorisant davantage la réussite que l'université, les bacheliers professionnels sont-ils sursélectionnés dans l'enseignement supérieur ? Là où l'université sélectionne au fil du temps, les bacheliers professionnels en STS font-ils l'objet d'une double sélection, d'abord à l'entrée puis, en sus, au fil du parcours ?

3.2. Quelques déterminants transverses à tous les autres

Dans cette sous-partie sont présentés un certain nombre de travaux montrant des facteurs individuels (3.2.1) puis contextuels (3.2.2) de la réussite dans l'enseignement supérieur étudiés depuis les années 1980. Blanchard et Cayouette-Remblière (2017) rappellent toutefois qu'ils sont intimement liés, les inégalités de réussite découlant avant tout d'une « *rencontre* » entre la socialisation familiale et l'institution scolaire.

3.2.1. De l'individu...

Un des déterminants de la réussite éducative étudié le plus précocement par la recherche est le poids de l'origine sociale. Il apparaît notamment dans les travaux fondateurs de Boudon (1973) et Bourdieu et Passeron (1964) comme influant largement sur les chances de réussite, après avoir pesé sur les choix scolaires. Cet effet sur la réussite est avéré – plus le milieu d'origine est aisé, plus les chances de réussite sont élevées – mais il varie selon les cursus (Felouzis, 2000 ; Michaut, 2000) et notamment, il tend à diminuer au fur et à mesure que le niveau d'études s'élève (Duru-Bellat, 2002). Surtout, son effet reste largement en-deçà de celui des caractéristiques scolaires, desquelles il est néanmoins très corrélé (Duru-Bellat, 1995) du fait des inégales pratiques scolaires mobilisées au sein des familles.

Si le modèle de Bourdieu et Passeron, ainsi que celui de Boudon, avaient déjà identifié la famille comme un élément déterminant des inégalités scolaires, ils ne fournissent pas de cadre d'analyse de ce rôle en tant que tel. C'est ce qu'apportent ultérieurement les travaux de Lahire, (1995), Périer (2005) ou Thin (1998) qui ouvrent la « boîte noire » des familles et de leurs pratiques scolaires : ils permettent d'établir que ce n'est plus tant un manque d'adhésion des familles au modèle scolaire qui serait à la source d'inégalités, mais la non-maîtrise des

dispositions permettant de répondre aux attendus de l'institution et ainsi améliorer la réussite scolaire. L'investissement scolaire parental des familles défavorisées peut ainsi être quantitativement équivalent à la moyenne, sans produire d'efficacité voire à l'inverse, tout en produisant des dissonances entre logiques familiales et logiques scolaires (Blanchard et Cayouette-Remblière, 2017).

Parmi ces pratiques inégalement investies, l'accompagnement aux devoirs est notamment fondé sur l'expérience cognitive propre des parents et dans le cas de familles au faible niveau d'éducation, elles peuvent s'apparenter à des formes de « *dissidence* » pédagogique (Kakpo, 2012) susceptibles d'entraver les chances de réussite de l'enfant. Tout en confirmant la primauté des caractéristiques scolaires, une recherche récente mobilise la catégorie d'étudiant de première génération (plutôt que la catégorie socioprofessionnelle des parents) pour confirmer un effet défavorable de l'origine sociale sur les chances de réussite à l'université (Kasatkina, Lima et Nakhili, 2020).

S'agissant des caractéristiques scolaires, la série du baccalauréat, en tant qu'indicateur synthétique pertinent du « passé scolaire », est un déterminant très puissant de la réussite à l'université. Elle peut être complétée d'autres informations relatives aux caractéristiques scolaires telles que la mention au bac, le retard au bac, les options ou spécialités suivies, etc. C'est probablement à ce titre que l'âge des étudiants, en s'élevant, joue un rôle nettement négatif sur la réussite à l'université.

Si les approches bourdieusienne et boudonnienne ont dominé la recherche en sociologie de l'éducation des années 1960 aux années 1980, la période suivante dévoile de nouveaux « angles morts » des inégalités scolaires et notamment, se penche sur l'investigation des caractéristiques individuelles comme potentiels facteurs de réussite (Blanchard et Cayouette-Remblière, 2017 ; Duguet, Lambert-Le Mener et Morlaix, 2016). L'effet du genre est alors exploré, faisant ainsi apparaître l'ampleur de l'écart de réussite scolaire entre filles et garçons, en faveur des filles (Baudelot et Establet, 1992). Bien que très solide, cet effet est pour partie indirect car il résulte largement des pratiques de travail scolaire, plus studieuses, des filles par rapport aux garçons, pratiques d'études par ailleurs largement issues d'une socialisation précoce différenciée des filles et des garçons (Duru-Bellat, 2004). Surtout, cette différence intersexe de réussite scolaire cache de fortes disparités intrasexe, liées notamment à l'origine sociale : il apparaît notamment que l'écart entre filles et garçons est particulièrement élevé dans les milieux les plus populaires, qu'il se réduit à mesure que ce milieu s'élève pour finir parfois par s'inverser, au sein des catégories les plus favorisées, dans l'accès aux filières d'études les plus prestigieuses (Blanchard et Cayouette-Remblière, 2017). De ce fait, Depoilly (2014) souligne la nécessité pour la sociologie de s'intéresser également, et spécifiquement, aux parcours scolaires – particulièrement difficiles – et aux facteurs de réussite des garçons de milieu populaire.

3.2.2. ... Au contexte de scolarisation

Par la suite, les recherches menées dans les années 2000 se sont davantage attachées à explorer les déterminants contextuels de la réussite à l'université (Duguet, Lambert-Le Mener et Morlaix, 2016), en se penchant sur les nombreuses réformes et dispositifs mis en œuvre et à

leurs effets. Il apparaît que la diffusion du tutorat, comme de la facilitation des réorientations en début de cursus, ont des effets mitigés. Notamment, dans d'assez nombreux cas, ils seraient davantage mobilisés, ou davantage efficaces, auprès des publics en ayant « le moins besoin ».

La structuration de l'offre de formation semble également jouer un rôle en potentielle évolution. À partir de données lilloises suivant des bacheliers pendant cinq années, Convert (2010) appréhende le « décrochage » dans l'enseignement supérieur à travers les caractéristiques des filières et non pas des étudiants, comme c'est plus souvent le cas. Il traite d'abord du lien d'exclusivité entre les études secondaires et les études supérieures, exposant que les filières où ce lien est fort sont celles qui recrutent dans un segment étroit de l'enseignement secondaire. Par exemple, les CPGE scientifiques, les études universitaires de sciences, ou bien la Paces, recrutent quasi exclusivement des bacheliers généraux de série S. En IUT et STS, le lien d'exclusivité est fort. À l'inverse, il est très faible à l'université en Staps, en droit et en SHS. Convert souligne que plus ce lien d'exclusivité est fort, plus le taux d'abandon est bas.

Les effets de site d'enseignement ont également été explorés, mettant en évidence un effet négatif des antennes universitaires sur la réussite par rapport aux chances observées dans les universités mères (Felouzis, 2001). Enfin, concernant leur effet sur la réussite à l'université, les pratiques enseignantes ont suscité de nombreux débats mais relativement peu de recherches empiriques (Duguet, 2014).

3.3. La difficile « insertion » dans l'enseignement supérieur

À partir de ces quelques grandes familles de déterminants, se décline une série de facteurs de réussite plus précis, explorés plus récemment et permettant d'aller plus loin dans l'identification de leviers potentiels d'augmentation de la réussite des étudiants. Cette sous-partie 3.3 en évoque certains qui s'expriment au tout début du cursus et forment, ensemble, un moment « d'insertion » dans l'enseignement supérieur. Le premier d'entre eux est lié au passé scolaire : il s'agit des conséquences du processus de sélection formelle.

3.3.1. Les traces de l'orientation sur la relation à la filière d'inscription

En effet, le fait d'avoir « subi » son orientation ou d'arriver dans l'enseignement supérieur dans une filière qui n'était pas choisie, a tendance à réduire les probabilités d'y réussir (Ménard, 2018). Une enquête qualitative récente auprès de bacheliers professionnels en situation d'abandon en STS (Odacre, 2020) confirme que beaucoup de ces jeunes ont vécu l'orientation comme un processus à liberté limitée. Si le caractère contraint du processus d'orientation est évoqué par tous ces étudiants, il ne suffit pas non plus à expliquer le phénomène d'abandon : ainsi, certains de ces bacheliers professionnels se sont bien inscrits en première année dans la formation qu'ils souhaitaient, ce qui ne les a pas empêchés de l'abandonner par la suite.

Ces jeunes évoquent un choix d'orientation guidé par « une suite logique » par rapport à leur bac, ou la cohérence avec leur « projet professionnel ». D'autres évoquent des choix plus contraints guidés par la peur de n'avoir aucune autre proposition ou l'anxiété causée par l'attente : par exemple, certains bacheliers avaient formulé, au-delà des premiers vœux, des candidatures dans des BTS qui leur étaient quasiment inconnus. Or si ces formations leur ont

proposé une affectation, ils l'ont acceptée immédiatement, se fermant de fait la porte à une admission dans leurs autres vœux pourtant mieux classés à leurs yeux. D'autres avaient choisi leur BTS avec conviction mais voulaient le réaliser en alternance et n'ont pas trouvé d'entreprise : bien qu'inscrits dans la filière de leur choix, ils sont pourtant déçus du résultat et relèvent à ce titre de ce qu'on peut appeler l'orientation contrariée.

Même contrainte, cette arrivée dans l'enseignement supérieur s'apparente à un moment de « préparation » (De Clercq, 2019) déterminante dans la réussite ultérieure et nécessitant, entre autres, de développer des attentes réalistes et précises : il s'agit ici de construire progressivement un projet d'orientation post-secondaire éclairé, documenté et réfléchi, permettant un meilleur « *ajustement* » de l'étudiant à sa formation. La relation à la filière d'inscription est également au cœur de la typologie de sortants non diplômés de l'université proposée par Beaupère et Boudesseul (2009), qui dessine un processus de décrochage structuré par deux dimensions : la valorisation plus ou moins grande du diplôme visé et l'anticipation plus ou moins forte de l'insertion professionnelle. Autour des quatre pôles issus de ces deux dimensions, émergent quatre profils de décrocheurs.

D'une part, deux groupes de jeunes valorisent fortement le diplôme et le voient comme un préalable : les « studieux », pris au dépourvu, conformes aux attentes scolaires mais surpris par leur échec, considéraient que le diplôme leur garantissait l'insertion professionnelle et ont par conséquent du mal à trouver des solutions alternatives. Les « raccrocheurs », eux, valorisent le diplôme autant qu'ils anticipent leur insertion professionnelle et après leur premier abandon, ils cherchent une formation professionnelle, de préférence en alternance, qui leur permettra de viser un emploi précis.

De l'autre côté, deux autres groupes accordent peu de valeur au diplôme visé : c'est au sein de ces deux groupes qu'ont été rencontrés des bacheliers professionnels. Les « décrocheurs en errance » ne valorisent ni le diplôme ni le projet professionnel : ils ont expérimenté plusieurs choix d'orientation, ont connu une expérience de travail et suivent un parcours marqué par les essais et abandons à répétition. Restent les « opportunistes », qui se posent avant tout la question de l'insertion et justifient leur sortie par une opportunité d'emploi. Ils ont déjà eu des activités professionnelles en cours d'études. Ces derniers s'insèrent assez vite mais avec une faible qualité d'emploi.

Enfin, la dimension explicative de l'orientation contrariée dans l'échec à l'université peut ouvrir plusieurs lectures. Ainsi Sarfati (2013) invalide la thèse selon laquelle l'abandon à l'université s'expliquerait par un défaut d'orientation – les étudiants qu'il a interrogés se sont globalement beaucoup renseignés auprès de sources d'information très variées – et lui préfère une orientation par défaut : ces étudiants en échec ont, en revanche, très souvent candidaté dans une formation de cycle court – STS ou IUT – et en ont été refusés. « *Les lycéens sont moins nombreux à se tromper sur leur devenir scolaire qu'à s'orienter dans des voies qui ne correspondent pas à*

*leurs aspirations*⁴⁰. » Ici, c'est la cause de l'orientation contrariée – incombe-t-elle au système ou à l'élève ? – qui est discutée.

3.3.2. « La marche » entre le secondaire et le supérieur

Une deuxième explication majeure des faibles taux de réussite des bacheliers professionnels dans l'enseignement supérieur réside dans « *l'écart de niveau entre ce qui est appris en bac pro et ce qui est attendu dans l'enseignement supérieur*⁴¹ ». Les bacheliers professionnels interrogés par Troger, Bernard et Masy (2016) font tous état de lourdes difficultés à leur entrée dans le supérieur quelle que soit la filière. Évoquant parfois « *une claque* », ils ont tous recours à l'image de « *la marche* » à monter. Les cours de soutien proposés ou imposés aux bacheliers professionnels sont décrits comme utiles mais insuffisants. La fréquence des évaluations est évoquée comme étant insuffisante, ne permettant pas de mesurer ses acquis ou son retard. Les bacheliers professionnels rencontrés par Odacre (2020) évoquent également ces difficultés. Cette étude s'appuie sur le récit de vie de bacheliers professionnels inscrits en STS en Guadeloupe et se trouvant « en situation d'abandon » au moment des entretiens. Concernant l'expérience vécue en BTS, tous disent avoir sous-estimé la charge de travail à fournir en STS. Beaucoup évoquent un décalage entre le niveau attendu en STS et celui attendu en terminale. C'est le cas particulièrement de ceux que l'orientation et ses contraintes a conduits à s'inscrire dans une filière qui n'était pas directement liée à leur spécialité du baccalauréat. Pour ces derniers, la sensation d'éloignement avec le niveau attendu est encore plus grande. Les jeunes évoquent aussi un choc à la réception des premiers mauvais résultats. Ce qui est une nouveauté pour certains de ces jeunes qui avaient une bonne moyenne en terminale, peut devenir pour eux l'élément déclencheur de l'abandon.

Dans la même perspective, Coulon (1997) rapporte que face à l'arrivée grandissante à l'université des bacheliers technologiques et professionnels, nombre de ses collègues enseignants disent d'eux qu'ils « *n'ont pas le niveau* » du fait que les institutions secondaires qu'ils ont quittées n'ont pas les mêmes exigences que l'université qu'ils rejoignent. Après la première rupture qu'ils ont connue dans l'enseignement secondaire en quittant l'enseignement général, leur arrivée à l'université en constitue une deuxième : ils sont éloignés des éléments requis dans l'enseignement supérieur tels que la lecture, la maîtrise du vocabulaire, la conceptualisation, les habitudes de travail personnel, l'écriture, etc. Les difficultés éprouvées dans les enseignements généraux, notamment, occupent une place centrale dans les témoignages des bacheliers professionnels eux-mêmes (Troger, Bernard et Masy, 2016). Ce faisant, ces derniers ne déprécient pas les savoirs généraux et leur confèrent, au contraire, un statut d'objet enviable en exprimant le regret de ne pas les maîtriser davantage. « *Les autres* », ceux qui ont la maîtrise de ces savoirs, leur apparaissent alors comme des concurrents déloyaux.

En termes de méthodes d'apprentissage, les bacheliers professionnels disent faire les frais d'un manque de travail personnel, tout en déplorant ne pas détenir les clefs – la méthode, les conseils,

⁴⁰ Sarfati, 2013, p. 13

⁴¹ Troger, Bernard et Masy, 2016, p. 120

l'habitude – pour fournir un tel travail. La recherche de Masy (2016) expose que la maîtrise du temps, compétence propres aux sociétés occidentales actuelles, est inégalement répartie entre les plus dotés (qui accèdent à la maîtrise gestionnaire du temps) et les moins dotés. Parmi les difficultés mentionnées par les étudiants, celle qui revient très fréquemment est le fait d'avoir été « mal préparé » dans la formation précédente, notamment aux façons de travailler individuellement. Les étudiants consacrent un temps important à leur travail personnel mais n'accèdent pas à la maîtrise de ce temps consacré au travail. En conclusion, l'auteur avance que ces difficultés ont en commun que les bacheliers professionnels « *n'ont pas eu le temps de se préparer* » à la poursuite d'études supérieures.

La transition entre l'enseignement secondaire et l'enseignement supérieur est en effet un moment de passage délicat au cours duquel de nombreuses dimensions viennent interagir et s'inscrire dans un certain déroulement temporel. De Clercq (2019) propose à ce sujet un modèle d'analyse de la transition entre le secondaire et le supérieur⁴². Dans sa perspective, les transitions se caractérisent par une période de rupture nécessitant un ajustement à la situation nouvelle, et la première étape de cette transition nécessite précisément d'atteindre un « *niveau de préparation* » suffisant. Ce niveau se juge au travers des performances passées, soit les résultats scolaires des années précédentes et qui constituent l'un des prédicteurs les plus régulièrement observés de la réussite dans l'enseignement supérieur ; mais aussi du niveau socioéconomique, à travers notamment les capitaux social et culturel qui aident l'étudiant à s'appropriier la nouvelle culture implicitement requise pour traverser la première année.

Au total, les bacheliers professionnels apparaissent bien éloignés des attendus de l'enseignement supérieur. Leur formation secondaire ne leur a vraisemblablement pas donné les clefs pour y réussir, ce qui pouvait sembler logique quand l'objectif de l'institution n'était pas de les diriger vers les études supérieures mais vers le marché du travail. Cette « impréparation » se traduit notamment par un investissement différencié ou inefficace dans le « métier d'étudiant », qui est développé dans la section 3.3.3.

3.3.3. Étudiant est-il un métier de bachelier professionnel ?

« *Apprendre son métier d'étudiant signifie qu'il faut apprendre à le devenir, faute de quoi on est éliminé ou l'on s'auto-élimine parce qu'on reste étranger à ce nouveau monde* », écrivait Coulon dans *Le métier d'étudiant* (1997), qui pose l'hypothèse que les étudiants qui ne parviennent pas à s'affilier à l'université échouent à y obtenir un diplôme. Ce processus d'affiliation, à la fois institutionnelle et intellectuelle, consisterait à acquérir un statut social nouveau et se déroulerait en trois temps : celui de l'étrangeté, de l'apprentissage puis, enfin, de l'affiliation, étape qui consiste à « *naturaliser en les incorporant les pratiques et les fonctionnements universitaires* ».

La notion de « *métier d'étudiant* » de Coulon diffère de celle de « *métier d'élève* », développée par Bautier et Rochex (1997). Dans cette posture, l'élève peine à donner du sens aux

⁴² Le modèle proposé par De Clercq (2019) est inspiré du modèle des cycles de transition de Nicholson, publié en 1990 et intitulé « *modèle intégratif de transition au contexte académique* ».

apprentissages : il réduit leur finalité au fait d'accomplir des activités, sans voir que ces tâches ne sont qu'un moyen pour acquérir un savoir. Cette posture s'oppose à celle du « *travail apprenant* », dans laquelle l'élève identifie le sens pédagogique des activités et parvient ainsi à s'approprier les savoirs.

Savoir maîtriser le métier d'étudiant, ou inversement, parvenir à dépasser le métier d'élève, sont deux questions qui traversent la sociologie de la pédagogie. Dès la publication des *Héritiers*, Bourdieu et Passeron (1964) exposent la nécessité pour l'école d'objectiver les implicites en développant une « *transmission explicite des techniques, des habitudes de pensées, des méthodes nécessaires à cette réussite* ». Trente ans plus tard, observant l'arrivée croissante des bacheliers technologiques et professionnels dans son université de terrain (Paris 8 Vincennes), Coulon (1997) invite non pas à créer des filières « réservées » à ces bacheliers différents des généraux, mais plutôt à « *inventer une pédagogie de l'affiliation*⁴³ » permettant de valoriser leurs atouts pour qu'ils leur soient scolairement utiles. Deux propositions concrètes en sont le journal d'affiliation (tenu par les étudiants et faisant l'objet d'un suivi pédagogique, pour une entrée symbolique dans l'écriture), ainsi que les cours de méthodologie documentaire pour entrer dans le monde des idées. Pour leur part, Baudelot et Establet (1992) soulignent les risques de la différenciation pédagogique, qui en s'attachant à considérer les différences des élèves, peut conduire à les traiter différemment et finalement, contribuer à les maintenir dans leur différence. Les recherches de Garcia et Oller (2015) complètent par ailleurs la connaissance de la pédagogie explicite en montrant qu'elle est efficace si elle est associée à un investissement institutionnel en temps important.

La notion d'affiliation construite par Coulon fait écho à celle de l'ajustement développée par De Clercq (2019). Située au cœur du processus global de transition entre l'enseignement secondaire et l'enseignement supérieur, cette phase d'ajustement voit des changements survenir chez l'étudiant. Notamment, il développe deux lignes de conduite : un engagement comportemental, qui se mesure par la quantité de temps investi dans les activités étudiantes (assiduité aux cours, temps de travail, etc.) ; et un engagement cognitif, « *l'engagement de l'esprit* », plus compliqué à mesurer, qui se caractérise par la volonté de l'étudiant et les efforts qu'il déploie pour résoudre des problèmes, manier des concepts et comprendre des idées complexes. De cet ajustement peut découler une phase de stabilisation qui correspond à un état d'équilibre dans lequel l'étudiant est finalement « adapté » à son contexte. Cette phase n'est toutefois jamais achevée selon De Clercq. Elle peut être caractérisée par la réussite, l'apprentissage, la persévérance ou le bien-être de l'étudiant.

Le processus d'affiliation/ajustement peut aussi s'exercer à travers les relations sociales des étudiants. La littérature nord-américaine a développé depuis les années 1970 des « modèles de l'intégration » permettant d'établir l'effet positif de l'intégration sociale étudiante sur la persévérance ou l'intention de persévérance des étudiants. Néanmoins, son effet sur la réussite académique reste incertain, bien que l'apprentissage du métier d'étudiant et l'affiliation au

⁴³ Coulon, 1997, *op. cit.*, p. 36

milieu puisse approcher la notion d'intégration sociale. Berthaud (2017) a analysé les effets de ces facteurs interpersonnels sur la réussite universitaire. Le concept « d'intégration sociale étudiante » qu'il développe repose sur deux dimensions, l'implication (la nature et la quantité des activités intégratives de l'individu) et la perception (le point de vue de l'individu sur son intégration sociale). L'enquête de Berthaud montre des effets différenciés de l'intégration sociale étudiante selon les formes qu'elle revêt. Ainsi, l'intégration s'appuyant sur la valeur du réseau ainsi que sur les interactions « internes » (relatives au travail universitaire) favorise la réussite. À l'inverse, l'intégration reposant sur le soutien des proches ainsi que sur les interactions externes (relations sociales non studieuses) apparaît défavorable au cursus académique. Toutefois, ces effets demeurent très faibles au regard des autres déterminants de la réussite à l'université. L'auteur montre ensuite que l'effet des interactions internes est puissant sur l'investissement académique et constitue donc, en définitive, un facteur indirect de réussite. Ce dernier apparaît finalement davantage représenté chez les étudiants qui réussissent le mieux, que comme un véritable facteur explicatif de cette réussite.

Une autre façon de lire le processus d'affiliation à l'enseignement supérieur conduit à rechercher les conditions d'un processus « d'accrochage » (Ménard, 2018 ; Sarfati, 2013). Ainsi les « *non accrocheurs* », qui constituent la moitié des décrocheurs étudiés par Ménard (2018) à partir des enquêtes Génération, n'accèdent pas au niveau bac+1, passent le plus souvent une seule année dans le supérieur, invoquent surtout des raisons « choisies » pour expliquer leur sortie, et avaient majoritairement un retard d'au moins un an au moment du bac. Les détenteurs d'un bac professionnel ont plus de chances que les autres décrocheurs d'appartenir à ce groupe. Sarfati (2013), qui a conduit des entretiens auprès de jeunes ayant quitté l'université rapidement après s'y être inscrits, parmi lesquels une majorité de bacheliers technologiques et professionnels, n'identifie pour sa part aucun groupe d'étudiants ayant jamais « accroché » à l'université.

Une autre dimension du processus d'affiliation/ajustement est développée par Lahire (2000), qui place « le renoncement » au cœur de l'apprentissage du métier d'étudiant et analyse le plus ou moins haut degré de renoncement des étudiants aux plaisirs extrascolaires, soit leur propension à faire des sacrifices, comme étant lié au type d'études suivies. Ainsi, plus la formation est scolairement prestigieuse, plus elle est pédagogiquement encadrée, et plus elle est économiquement rentable, alors plus grands sont les sacrifices acceptés par les étudiants. Dans cette perspective, les classes préparatoires – hautement prestigieuses, encadrées et rentables – sont les plus à mêmes de susciter le renoncement de leur public. Les études de médecine viennent ensuite, bien que moins encadrées. Les IUT arrivent ensuite et après eux, les STS ouvrent le bas du tableau bien qu'elles soient très encadrées pédagogiquement : « *composés des publics les moins prestigieux scolairement et socialement, ces établissements ne sont pas voués à amener leurs étudiants à consacrer toute leur énergie à la chose scolaire.*⁴⁴ »

⁴⁴ Lahire in Grignon, *op. cit.*, p. 264

Au total, la littérature suggère que l'apprentissage du métier d'étudiant, apparenté à un processus d'affiliation ou d'ajustement à la filière d'inscription, est une étape cruciale sur le chemin de la réussite et que cette dernière particulièrement délicate pour les bacheliers professionnels. Notons que la majorité de ces travaux porte sur la réussite à l'université et non pas dans l'enseignement supérieur en général. Les STS restent encore quasiment absentes de la littérature concernant la réussite étudiante. Il apparaît donc nécessaire d'investiguer les facteurs de réussite dans cette filière en particulier. Dans la même perspective, (Berthaud (2017) invite à prolonger ses résultats en explorant les facteurs explicatifs de la réussite spécifiquement et uniquement chez les étudiants aux profils défavorisés socialement et scolairement, ce qui permettrait éventuellement d'identifier des facteurs plus puissamment explicatifs de la réussite.

3.4. La vie d'étudiant

Les facteurs désormais bien connus de l'échec dans l'enseignement supérieur (surtout à l'université où il est plus étudié) relèvent essentiellement de deux dimensions : l'origine socioculturelle d'une part, et le passé scolaire d'autre part (Michaut, 2017). Néanmoins, un certain nombre de déterminants plus personnels – bien que restant liés aux deux précédents – semblent jouer un rôle dans la probabilité d'obtenir un diplôme de l'enseignement supérieur.

3.4.1. Les effets de la précarité sur la réussite

À partir des années 2000, la recherche sur les facteurs de réussite à l'université s'intéresse plus fortement aux conditions de vie des étudiants. Ces dernières sont un déterminant de la réussite « récent » dans la mesure où leur étude a été rendue pertinente par la massification de l'enseignement supérieur et l'arrivée à l'université des « nouveaux étudiants », dont le foyer familial disposait de moyens nettement inférieurs à ceux observés jusqu'alors. Néanmoins, il est avéré que le fait de se trouver en difficulté financière augmente les risques d'échec.

La difficulté des conditions d'études constitue un trait saillant des bacheliers professionnels décrocheurs de STS en Guadeloupe (Odacre, 2020). Notamment, le temps de transport élevé entre leur domicile et la formation est souvent décrit comme incompatible avec la charge de travail attendue en STS. Ceux qui ont choisi d'habiter plus près de la formation font état de problèmes financiers en lien avec l'accès au logement : difficulté à le payer, hébergement chez un proche créant des complications, etc. Par conséquent, certains de ces jeunes finissent par occuper un emploi et faire de ce choix l'élément déclencheur de l'abandon du BTS. Une fois la décision de l'abandon prise, certains cherchent à se réorienter « à moins cher » c'est-à-dire dans une spécialité de STS moins souhaitée, mais dont le lieu de formation leur permet d'habiter chez leurs parents. Certaines études menées par le passé sur le mode de logement et ses effets sur la réussite à l'université montrent que les jeunes ayant quitté le domicile parental ou résidant en cité universitaire ont plus de chances de réussir que les autres.

En lien étroit avec les moyens financiers dont disposent les étudiants, l'exercice d'une activité rémunérée en parallèle des études a des effets ambivalents sur les parcours étudiants : elle peut nuire aux chances de réussite en même temps qu'améliorer par la suite les chances d'insertion professionnelle du fait de l'expérience professionnelle acquise. Le temps consacré à cet emploi

apparaît déterminant dans l'effet de ce dernier sur la réussite : à faible dose, il peut ne pas jouer ou jouer positivement sur la réussite à l'université. Mais quand il occupe un grand nombre d'heures dans la vie d'un étudiant (vraisemblablement à partir de 15 heures ou un peu moins), il devient clairement préjudiciable à la réussite étudiante. Le lien entre le contenu de cet emploi et la spécialité de la formation suivie est lui aussi important, surtout concernant l'insertion professionnelle ultérieure (Béduwé et Giret, 2004 ; Giret, 2011 ; IGAENR, 2019 ; Zilloniz, 2017).

3.4.2. Les facteurs personnels s'en mêlent

a. La motivation, cette « compétence particulière⁴⁵ »

Mieux connu depuis la fin des années 2000, l'effet positif de la motivation sur la réussite à l'université varie néanmoins selon le niveau scolaire des étudiants et semble être plus efficace, là encore, chez les étudiants qui ont déjà les meilleures chances de réussite (Lambert-Le Mener, 2012 ; Morlaix et Lambert-Le Mener, 2015). Par ailleurs, une question demeure sur la construction de ce sentiment de motivation, qui pourrait elle-même s'effectuer en lien avec le passé scolaire et se développer chez les élèves obtenant précocement de bons résultats scolaires.

Dans une enquête conduite auprès des nouveaux bacheliers inscrits à l'université en 2011 (Péan, 2012), les bacheliers professionnels se disent moins souvent que les autres « plutôt motivés » ou « très motivés » (72% d'entre eux contre 88% des bacheliers généraux). Ils participent également moins souvent que les autres aux dispositifs du plan réussite en licence. Il est difficile d'interpréter un tel chiffre, tant les causes de la motivation paraissent difficilement identifiables. C'est l'objectif d'une enquête conduite auprès d'étudiants de première année à l'université (Lambert-Le Mener, 2012). Son exploitation montre que la motivation est une compétence scolaire qui évolue au fil du parcours en ce sens qu'elle est présente avant l'entrée à l'université mais change de forme au cours de la première année d'université. Si la motivation exerce bel et bien un effet positif sur les résultats en première année d'université, elle est elle-même déterminée par le passé scolaire ainsi que l'origine sociale. En somme, elle est pour partie déjà définie à l'entrée à l'université, mais peut tout de même être renforcée au cours de cette période et ainsi, jouer un rôle positif sur la réussite des étudiants.

Si la motivation des bacheliers professionnels à l'entrée dans l'enseignement supérieur est plus faible que pour les autres bacheliers, alors il paraît doublement pertinent de travailler, durant la période de transition vers l'enseignement supérieur, au sentiment d'efficacité et de confiance personnelles pouvant conduire à davantage de motivation. La « motivation positive » est même une des tâches nécessaires à la première phase de transition vers l'enseignement supérieur identifiée par De Clercq (2019), selon qui ce sentiment d'efficacité personnelle doit être suffisamment élevé en première année pour permettre de surmonter l'effet négatif des peurs sur la réussite, sans atteindre pour autant un niveau excessif, au-delà duquel le sentiment d'efficacité jouerait un rôle inverse.

⁴⁵ Morlaix et Le Mener *in* Giret et al., 2018, p. 11

b. La solitude des intrus

Explorant le même registre de la confiance en soi, l'enquête de Masy (2016) conduite auprès de jeunes ayant obtenu leur bac professionnel en 2009 montre que l'une des difficultés éprouvées par ces derniers dans l'enseignement supérieur tient à un sentiment d'humiliation sociale qui peut émerger chez les bacheliers professionnels, minoritaires face aux « autres », les bacheliers technologiques et généraux. Ces « autres » ont aussi tendance à susciter un ressentiment social de la part des bacheliers professionnels qui se retrouvent « dominés » socialement, dans l'espace de la classe, par les bacheliers technologiques et généraux. Troger, Bernard et Masy (2016) soulignent que les autres, contrairement à eux, maîtrisent les enseignements généraux ; les autres constituent également la majorité, faisant du bachelier professionnel une irrégularité ; les autres, enfin, attirent l'attention des enseignants – l'un d'entre eux, en BTS, décline des conseils spécifiques aux différentes séries des bacs général et technologique, avant d'oublier de s'adresser aux 'bacs pro'. Un étudiant à l'université se perçoit comme "le bac pro de service". « *La difficulté d'être en minorité dans un espace social homogène du point de vue socio-scolaire*⁴⁶ » peut ainsi contribuer à développer chez les bacheliers professionnels le sentiment de ne pas être à leur place dans cet enseignement supérieur.

Les nombreux travaux conduits sur la valeur symbolique de l'enseignement professionnel laissent aisément imaginer que ces sentiments, proches de l'humiliation, puisent leur source dans une normalisation du 'bac pro' qui n'a jamais eu lieu (Brucy et al., 2017 ; IGEN, 2003 ; Jellab, 2009 ; Maillard, 2017 ; Moreau, 2006).

c. Le doute. Et si poursuivre était une erreur ?

Enfin, une difficulté commune à tous les étudiants interrogés par Masy (2016) est le doute. Les STS fréquentées par les bacheliers professionnels seraient pourtant moins susceptibles de laisser place à l'incertitude dans la mesure où elles sont très cadrées. Pour autant, les étudiants de l'enquête souffrent tous d'un doute persistant, qui touche à leur légitimité dans leur filière, leur capacité à réussir ou au jugement qu'ils portent sur leur choix d'orientation (Troger, Bernard et Masy, 2016). Ce doute est largement alimenté par les mises en garde formulées par les enseignants à l'égard des bacheliers professionnels, qui prennent parfois l'allure d'avertissements voire d'annonces formelles de leur échec à venir. L'enquête d'Odacre (2020) en Guadeloupe laisse en effet penser que ce doute est largement issu des étapes de dissuasion ayant eu lieu précédemment (cf. sous-section b de la section 1.2.1 du Chapitre 2, p. 48). Certains bacheliers professionnels décrocheurs de STS espèrent ainsi se réorienter vers une spécialité plus proche de leur souhait initial. Ils disent qu'après en avoir été dissuadés au lycée, ils ont désormais la force de maintenir leur choix en revenant à ce projet initial d'orientation.

En conclusion de ce chapitre, la faible réussite des bacheliers professionnels dans l'enseignement supérieur paraît s'expliquer assez largement par leur distance aux

⁴⁶ Troger *et al.*, 2016, p. 125

enseignements généraux ainsi qu'à leur impréparation aux méthodes de travail personnel mobilisées dans l'enseignement supérieur. Si les investigations spécifiques aux déterminants de la réussite des bacheliers professionnels en STS sont encore rares, il faut souligner le travail d'Odacre (2020) qui montre au total trois déterminants cruciaux dans l'abandon des bacheliers professionnels en STS : une difficile « insertion » dans l'enseignement supérieur, cette notion d'insertion recouvrant à la fois le niveau attendu à rattraper, mais aussi les conditions bouleversées de leur admission et la série de contrariétés qu'elle amène ; la question des mobilités et des difficultés à relier le lieu de formation, qui pèse aussi sur le processus d'orientation ; puis de façon connexe, la question de l'accès au logement et de ses coûts : particulièrement difficile pour les bacheliers professionnels en STS, cette problématique fait finalement apparaître pour le cas de la Guadeloupe la solidarité familiale (l'hébergement gratuit) comme un des déterminants de la réussite des bacheliers professionnels en STS. Au surplus, un sentiment de solitude, de concurrence déloyale voire de domination perçue face aux autres bacheliers, contribue à alimenter le doute déjà bien ancré chez les bacheliers professionnels de leur potentielle erreur de parcours.

Chapitre 3. Analyser l'accès des bacheliers professionnels à un diplôme de l'enseignement supérieur

1. Problématique et hypothèses

Depuis le milieu des années 2000 et plus particulièrement depuis 2010, les opportunités d'études supérieures des bacheliers professionnels n'ont cessé de croître. Néanmoins, du projet scolaire à l'obtention d'un diplôme, en passant par l'admission dans une formation, leur parcours semble encore jonché d'obstacles. L'augmentation du taux de poursuite d'études des bacheliers professionnels signifie-t-elle que l'enseignement supérieur se démocratise, ou les portes de l'enseignement supérieur sont-elles seulement restées « *entrouvertes* » aux bacheliers professionnels⁴⁷ ?

Au seuil de l'enseignement supérieur, comment sont orientés les bacheliers professionnels et quels sont les déterminants de leur réussite ? La problématique de ce travail est d'expliquer les processus qui tendent à conduire les bacheliers professionnels vers l'obtention d'un diplôme du supérieur, *via* leur capacité à franchir différentes phases de sélection.

Nous avons rappelé pourquoi des bacheliers professionnels, destinés à intégrer le marché du travail en tant qu'ouvriers qualifiés, s'engagent de plus en plus souvent dans le monde des études supérieures. Pour comprendre ce phénomène dans toutes ses dimensions, nous étudions le processus de sélection des bacheliers professionnels vers et dans l'enseignement supérieur à travers **trois épreuves de sélection successives** : la sélection informelle, la sélection formelle, puis enfin la sélection « effective » en cours de formation soit la sélection vers l'obtention du diplôme. Chacune de ces étapes fait l'objet d'une partie dans laquelle nous cherchons les déterminants du succès de l'épreuve.

Le premier chapitre empirique (Chapitre 4) porte donc sur la sélection informelle, phénomène par lequel tous les bacheliers n'expriment pas les mêmes choix scolaires. La recherche a solidement établi que les préférences scolaires ne relèvent pas uniquement des goûts

⁴⁷ Lemêtre, Mengneau et Orange, 2016, *op. cit.*, titre

individuels mais aussi, en grande partie, de l'environnement socioéconomique et culturel. Dans le cas des bacheliers professionnels et des candidats aux STS, largement issus des classes populaires, un phénomène d'autocensure scolaire est observé. Les élèves ont aussi tendance à s'autosélectionner au regard de leur risque d'échec au diplôme visé. Cette autosélection est là encore, socialement différenciée puisque les jeunes les moins dotés auront davantage tendance à privilégier, dans leur arbitrage, le taux d'échec au taux de rendement. Nous cherchons les caractéristiques ou événements susceptibles d'expliquer comment certains bacheliers professionnels parviennent néanmoins à franchir cette étape de sélection.

Qui sont les bacheliers professionnels qui outrepassent cette autocensure en formulant un projet d'études supérieures ? Qui sont ceux qui optimisent leurs chances de le mettre en œuvre en multipliant les candidatures ou en étant prêts à la mobilité pour le satisfaire ? Nous investissons particulièrement ici l'environnement socioéconomique et culturel du bachelier, mais également son genre et son passé scolaire. **La première hypothèse postule donc que le profil socioéconomique, culturel et scolaire des bacheliers professionnels joue un rôle dans la sélection informelle de ces derniers vers l'enseignement supérieur (H₁).**

Mais les aspirations scolaires des jeunes ne sont pas uniquement déterminées par des choix éclairés et la sélection peut également se jouer dans l'accès à l'information. Ici, il s'avère que les bacheliers professionnels sont moins informés par l'institution sur leurs possibilités d'orientation, que ne le sont les autres bacheliers (Lemêtre, Mengneau et Orange, 2016). En outre, la littérature montre qu'en matière d'orientation, certaines informations ont tendance à élargir les possibles scolaires, quand d'autres conduisent à l'inverse à modérer les projets scolaires des bacheliers (Pistolesi, 2015).

Nous émettons donc **l'hypothèse que la quantité et la nature des informations reçues par les bacheliers professionnels au sujet de leur projet d'orientation exercent un effet sur leur sélection informelle vers l'enseignement supérieur (H₂)**. Nous nous intéressons aux déterminants contextuels de la demande d'études supérieures, tels que les sources d'informations mobilisées par le bachelier concernant l'orientation. Le secteur d'enseignement au lycée (public ou privé) sera aussi examiné. Nous nous appuyons aussi sur la perception qu'ont les bacheliers professionnels des conditions de construction de leur choix scolaires. Nous nous intéressons à leur niveau de satisfaction déclaré sur l'accompagnement reçu mais aussi, plus généralement, sur le processus d'orientation qu'ils ont vécu.

Une fois le projet scolaire exprimé, encore faut-il le concrétiser. ***C'est le temps de la sélection formelle, qui fait l'objet d'un deuxième chapitre empirique (Chapitre 5)***. Dans cette phase de sélection formelle, les réformes récentes en matière d'allocation des bacheliers suggèrent que le renforcement du rôle de l'élève dans le processus d'orientation, donc l'individualisation plus forte des choix, pourrait contribuer à accroître les inégalités sociales d'orientation. À l'inverse, dans le cas des STS, les critères de sélection des bacheliers professionnels y sont spécifiques puisqu'un certain nombre de places leur sont réservées. Ils sont donc prioritaires sur les autres candidats et cette réglementation relevant la discrimination positive ou de l'action positive, constitue bien un critère de sélection en soi. Ces deux politiques publiques pourraient diminuer

(pour la première) ou augmenter (pour la seconde) les chances de sélection formelle des bacheliers professionnels dans l'enseignement supérieur. L'objet de ce travail ne peut être d'évaluer précisément ni complètement chacune de ces politiques publiques. Néanmoins, nous supposons que l'avantage des bacheliers professionnels sur les autres bacheliers à l'entrée des STS reste à démontrer. À ce titre, nous faisons **l'hypothèse que les chances relatives qu'ont les bacheliers professionnels d'être admis dans une filière de formation donnée restent inférieures à celles des autres bacheliers, y compris en STS** (H₃).

En effet, si l'université ne ferme théoriquement la porte à aucun candidat, les STS – essentiel projet des bacheliers professionnels – sont loin d'accueillir toutes les demandes. Les objectifs et les critères de sélection y sont quasiment inconnus (à l'exception des travaux de Sophie Orange), alors que ces formations fondent le quasi seul régime d'accueil des bacheliers professionnels.

Nous cherchons ensuite à dessiner un profil-type de bachelier professionnel le mieux à même d'être admis dans la STS de son choix, afin d'une part, d'identifier les caractéristiques susceptibles d'augmenter les chances d'admission, d'autre part d'expliquer ce qui se joue à l'entrée des STS. **L'hypothèse est que par-delà les résultats scolaires, le profil sociodémographique des bacheliers professionnels influence leur sélection formelle dans l'enseignement supérieur** (H₄). En effet, la littérature a identifié de nombreux critères invisibles de la sélection formelle tels que le genre, l'origine sociale, la maîtrise du langage utilisé par l'outil de la sélection, et dans le cas des candidatures en STS, la proximité géographique ou la modestie scolaire (Bodin et Orange, 2013a) : cet ensemble dessine en filigrane un profil de candidat favorisé : « *les moyens* », dont nous testons la validité en étudiant l'effet de ces différentes variables sur la probabilité d'être admis en STS.

Si le bachelier professionnel franchit toutes ces étapes avec brio, le voilà dans l'enseignement supérieur. Mais à l'université, ses chances d'obtenir un diplôme relèvent de l'exception ; et en STS, elles sont faibles. Pour y parvenir, il doit franchir une nouvelle série d'épreuves afin d'obtenir un diplôme : ***c'est une sélection effective, qui formera un troisième et dernier chapitre empirique (Chapitre 6)***. Quels sont les déterminants de la réussite en STS, et ceux de la réussite des bacheliers professionnels dans l'enseignement supérieur, toutes filières confondues ? Il faut d'abord définir ce qui constitue la réussite, sachant que les définitions et usages du terme sont multiples, et tout en respectant les contraintes liées aux données mobilisées. Pour l'ensemble des bacheliers professionnels ayant poursuivi dans l'enseignement supérieur, la réussite peut être appréhendée à travers le fait de valider ou non l'année de formation trois années de suite. Pour la population restreinte des bacheliers professionnels ayant poursuivi en STS, la réussite peut également être mesurée à travers le fait d'obtenir un BTS en deux et trois ans. Un indicateur « en négatif » peut être la probabilité de quitter l'enseignement supérieur sans diplôme. Enfin, une approche plus subjective de la réussite se fonde sur les difficultés ressenties des étudiants à suivre les enseignements, à s'organiser dans leur travail ainsi qu'à s'intéresser aux matières étudiées ; mais aussi sur leur rapport au travail personnel et aux connaissances attendus, ainsi que leur capacité ressentie à y répondre. Un indicateur de la facilité ressentie à suivre les études est construit à partir de ces différentes informations.

Le premier des critères de la sélection effective relève de la préparation scolaire. Il s'agit de savoir si la formation secondaire des bacheliers professionnels leur donne les clefs pour réussir dans l'enseignement supérieur. La littérature suggère en effet que l'apprentissage du métier d'étudiant, particulièrement délicat pour les bacheliers professionnels, est une étape cruciale sur le chemin de la réussite (Troger, Bernard et Masy, 2016). Les facteurs de réussite propres aux étudiants issus des classes populaires, ainsi que les facteurs de réussite au sein des STS, sont deux dimensions encore imparfaitement connues des recherches en éducation. **Nous testons donc l'hypothèse selon laquelle l'investissement du métier d'étudiant, à travers deux de ses dimensions que sont l'assiduité aux cours et le temps consacré au travail personnel, constitue bien un facteur de réussite des bacheliers professionnels (H₅).**

Le poids du passé scolaire et des éventuelles frustrations afférentes est étudié à travers le fait d'avoir vécu une orientation contrariée : **ciblant les bacheliers professionnels inscrits en 2014 dans une formation qui n'était pas celle de leur choix, nous supposons que cette expérience est susceptible d'affecter leurs chances de valider successivement les années de formation (H₆).** En lien avec l'hypothèse précédente et sur le registre de la motivation et de l'envie, une autre hypothèse projette que **les raisons ayant motivé l'inscription des bacheliers professionnels dans leur formation sont susceptibles d'y expliquer leur réussite (H₇).**

Toujours pour expliquer la sélection effective, nous émettons l'hypothèse que **les conditions de vie pendant les études ont un effet sur la réussite des bacheliers professionnels, même à niveau scolaire et origine sociale équivalents (H₈)** : il s'agit de considérer les ressources personnelles des étudiants, leurs conditions d'habitat, mais aussi les éventuels problèmes personnels rencontrés en lien avec la famille, les transports ou la santé. Enfin, une dernière hypothèse de ce chapitre postule que les relations sociales sont également de nature à affecter les chances de réussite des bacheliers professionnels dans l'enseignement supérieur. Notamment, en prolongement des résultats de Berthaud (2017), **nous testons l'effet différencié des relations « internes » à la vie étudiante et de celles qui y restent extérieures (H₉).**

Finalement, quels sont les leviers d'une augmentation de la réussite des bacheliers professionnels en STS ? Cette question soulève un enjeu important en matière de politique publique, dans la mesure où les STS apparaissent comme la seule voie raisonnablement envisageable aux bacheliers professionnels et que leur présence y est institutionnellement encouragée.

Un essai de schématisation de ces questions figure en Annexe 1 (page 209). À la page 94, le Tableau 4 récapitule l'ensemble des hypothèses émises dans cette thèse ainsi que la méthodologie mise en œuvre pour les tester.

2. Échantillons

Les différentes hypothèses sont testées grâce à l'analyse secondaire de plusieurs bases de données.

L'ensemble des analyses relatives à la sélection informelle (H₁, H₂) et à la sélection effective (H₅, H₆, H₇, H₈, H₉) repose sur l'exploitation de l'enquête Suivi des bacheliers 2014 dans l'enseignement supérieur, souvent nommée ici « panel des bacheliers 2014 ».

Les analyses portant sur la sélection formelle (H₃, H₄) s'appuient sur l'exploitation des données exhaustives de l'application Parcoursup en 2018 (ParcoursupStat).

2.1. Enquête Suivi des bacheliers 2014 dans l'enseignement supérieur

Produite au sein du ministère de l'enseignement supérieur, de la recherche et de l'innovation (Mesri) par la sous-direction des systèmes d'information et des études statistiques du ministère (le Sies), l'enquête Suivi des bacheliers 2014 a été conçue en prolongement du panel d'élèves entrés en sixième en 2007, l'un des nombreux suivis de panels d'élèves du second degré orchestrés par la Depp depuis 1973 (Caille, 2017). Après avoir été interrogés par la Depp chaque année de leur scolarité à partir de 2007, les jeunes qui obtiennent leur baccalauréat en 2014 sont alors suivis par le Sies, qui les interroge à son tour chaque année durant leurs études supérieures. Ce groupe est complété par une cohorte de jeunes ayant obtenu leur baccalauréat en 2014 (et qui n'étaient pas forcément inscrits en sixième en 2007) afin de constituer un échantillon représentatif de l'ensemble des jeunes ayant obtenu un baccalauréat, quel que soit son type, en 2014.

Ces jeunes sont interrogés une fois par an, au printemps, par un protocole multimode incluant, suivant le moment de la relance, une enquête internet à remplir en ligne, un questionnaire papier à renvoyer par courrier, ou une interrogation par téléphone. La durée communiquée du remplissage du questionnaire est de quinze minutes au maximum.

Si l'interrogation s'est poursuivie jusqu'en 2020 (six vagues d'enquête), seules les quatre premières vagues d'interrogation ont été mises à disposition du groupe d'exploitation ayant permis les analyses présentées dans cette thèse. Cependant, cela ne constitue pas une limite à l'étude des parcours d'études supérieures des bacheliers professionnels dans la mesure où rares sont ceux qui poursuivent encore des études supérieures au-delà de quatre années après le baccalauréat.

Au total, l'échantillon final est composé de 23 240 individus, dont 14 999 ont répondu (ou étaient hors champ, voir plus bas) à chacune des quatre vagues d'interrogation livrées (Annexe 2, Tableau 17).

Les questions posées dans l'enquête ont un tronc commun répété à l'identique vague après vague, auquel s'ajoutent des séries de questions pouvant varier selon les années d'enquête (le questionnaire de la première vague d'enquête est reproduit en Annexe 6, Document 1).

Le tronc commun se compose de questions factuelles sur le parcours d'études permettant de savoir quelle est la formation et sa spécialité suivie chaque année. À partir de la troisième vague, il est demandé si un diplôme a été obtenu l'année scolaire précédente et lequel le cas échéant. Lorsque les jeunes déclarent ne plus être inscrits en formation, il leur est demandé pour quelles raisons ils ont arrêté leurs études et s'ils pensent en reprendre ultérieurement. Dès lors qu'ils ont déclaré ne pas souhaiter reprendre des études, ou bien s'ils les ont arrêtées depuis deux ans,

les bacheliers sont considérés hors champ l'année suivante. Des questions portant sur la situation vis-à-vis du travail, sur les conditions de logement et de ressources, mais aussi sur la situation des parents, sont également posées chaque année.

Les autres modules de questions portent, selon les vagues d'interrogation, sur le processus d'orientation, le déroulement des études à travers des questionnements subjectifs et objectifs, le contexte de vie tel que les relations sociales ou les loisirs, les projets pour l'avenir, etc. L'ensemble des variables estimées d'intérêt pour cette recherche est détaillé en Annexe 6, Tableau 27.

Le panel des bacheliers est apparié avec les données issues de la plateforme Admission Post-Bac en 2014. Pour explorer les déterminants de la sélection informelle, il aurait donc pu être prévu d'exploiter les données APB dans le cadre des exploitations du panel. Or, il est apparu des incohérences sur les données APB issues de l'appariement.

Ainsi dans les données du panel, parmi les bacheliers professionnels ayant poursuivi des études supérieures, 55% ne sont pas appariés à APB (cette part est beaucoup plus élevée que pour l'ensemble des bacheliers, où ils ne sont que 15%). On ne peut donc pas considérer que le fait d'être apparié à APB indique fidèlement d'avoir souhaité poursuivre des études supérieures ou non.

Parmi les 1 119 bacheliers professionnels ayant poursuivi des études, certains peuvent être absents des variables APB pour différentes raisons. Tout d'abord, tous ne sont pas inscrits dans une formation supérieure en octobre 2014 (en effet, 333, soit 30% d'entre eux ont poursuivi dans une formation ne relevant pas de l'enseignement supérieur, une part plus importante pour les bacheliers professionnels que pour les autres bacheliers, ce qui explique en partie l'absence de nombreux bacheliers professionnels d'APB). Ensuite, tous ne sont pas inscrits dans une formation relevant de l'application APB (les instituts de formation en soins infirmiers, par exemple, ne faisaient pas partie d'APB en 2014). Enfin, au sein d'une catégorie de formation donnée, tous ne sont pas inscrits dans un établissement participant à l'application APB (ce paramètre est néanmoins plus difficile à mesurer).

Ces éléments expliquent donc, en partie, que tous les bacheliers professionnels ayant poursuivi des études supérieures ne soient pas présents dans les données APB. Néanmoins, ils ne suffisent pas à justifier qu'il s'agisse de 55% des poursuivants. Certaines questions restent sans réponse : par exemple, parmi les 490 jeunes inscrits en STS et absents d'APB, le secteur d'enseignement est manquant pour 403 : il est donc impossible de savoir si c'est le secteur privé qui peut expliquer que ces établissements soient absents d'APB. Cette lacune dans les données APB peut très bien résulter d'un problème d'appariement, qui a par ailleurs été observé à d'autres niveaux.

Puisque l'appariement est imparfait sans que l'on puisse savoir dans quelle mesure, les variables issues de cet appariement sont utilisées avec parcimonie. Parmi les analyses portant sur le panel des bacheliers, les variables APB peuvent donc être utilisées pour compléter une information manquante, mais pas en tant que variable explicative ni variable à expliquer. Par exemple,

l'estimation de la probabilité d'avoir candidaté ou non dans l'enseignement supérieur, qui aurait pu reposer sur la variable de présence ou d'absence dans l'application, est abandonnée.

2.2. ParcoursupStat 2018

Concernant le jeu de données ParcoursupStat 2018, il ne s'agit plus ici de données d'enquête mais de données administratives, dont l'exhaustivité garantit de fait la représentativité et permet ainsi de s'affranchir d'un certain nombre de contraintes liées aux effectifs minimaux ou à l'usage d'une pondération.

L'exploitation des données issues de l'application Parcoursup en 2018 a été permise par son organisme producteur, le Sies, par le biais d'une convention d'accès aux données. En raison des contraintes de déplacements qui se sont imposées en 2020/2021, cette convention a été complétée par une contractualisation avec le Centre d'accès sécurisé aux données (CASD) permettant d'accéder aux données à distance et non dans les seuls locaux du Sies à Paris.

Cette base contient les données Parcoursup de la session 2018 ayant permis la préinscription des bacheliers dans l'enseignement supérieur pour l'année universitaire 2018/2019 (qu'ils soient élèves de terminale, étudiants en réorientation ou bacheliers en reprise d'études). Il s'agit de la toute première édition du système Parcoursup, l'application ayant remplacé APB en 2018. Accessible sur un site internet du ministère de l'Enseignement supérieur et de la recherche à partir de janvier 2018, ce service a permis aux candidats-bacheliers de postuler dans les formations de leur choix en effectuant des vœux, sans les classer par ordre de préférence.

À l'issue de la phase principale d'affectation, une proposition d'affectation est la plupart du temps présentée aux candidats-bacheliers parmi la liste des vœux qu'ils ont formulés. La phase principale est suivie d'une phase complémentaire, fondée sur les places restantes encore disponibles à la fin de la procédure normale. Cette phase complémentaire est dédiée aux candidats n'ayant pas reçu de proposition ou n'ayant pas candidaté lors de la phase principale.

Les données sont livrées sous trois bases séparées portant respectivement sur les candidats, les vœux et les formations. Ces tables sont décrites en Annexe 9 (Tableau 29, Tableau 30 et Tableau 31).

3. Méthodologie

Ici sont présentées les analyses conduites au fil de la thèse. Juste après, le Tableau 4 offre une synthèse générale des hypothèses, ainsi que des bases et traitements de données qui leur sont associés. Le détail exhaustif des variables d'intérêt mobilisées dans les différents traitements figure en Annexe 6 et Annexe 9.

Pour l'étude de **la sélection informelle**, deux régressions linéaires visent d'abord à expliquer le niveau d'études souhaité : la variable d'origine a été recodée en variable numérique s'étendant de zéro à sept, chaque unité indiquant une année supplémentaire d'études après le baccalauréat espérée par le bachelier.

La première régression vise à répondre à l'hypothèse H₁ et comprend une série de variables socioéconomiques, démographiques, scolaires et géographiques en explicatives⁴⁸. La seconde y ajoute une série de variables indiquant les sources d'information mobilisées par les bacheliers pour s'orienter⁴⁹, et vise à répondre à l'hypothèse H₂.

Ensuite, une série de régressions logistiques est réalisée pour expliquer les déterminants de l'aspiration à une filière d'études en particulier. Le modèle multinomial a été envisagé mais ne semblait pas adapté car générant un trop grand nombre de croisements par rapport au nombre d'observations. Par ailleurs, le choix de la formation de référence n'était pas évident. La régression logistique simple a donc été privilégiée, en l'exécutant successivement pour chaque filière de formation.

Cette série inclut dans un premier temps les variables relatives au profil des bacheliers professionnels (H₁), puis dans un second temps celles relatives aux sources d'information (H₂).

La variable renseignant la formation souhaitée est construite comme suit. La priorité est donnée à l'information déclarative, à partir de la question « êtes-vous inscrit dans la formation que vous vouliez ? ». Si la réponse de l'enquêté est affirmative, alors la formation suivie est considérée comme la formation souhaitée. Si la réponse est négative, alors la formation souhaitée est celle indiquée par l'enquêté dans la question suivante : « dans quelle formation vouliez-vous vous inscrire ? ». Ces informations permettent de coder la variable souhait pour 1 767 bacheliers professionnels soit 51 % des 3 465 bacheliers professionnels répondants.

Quand ces informations sont manquantes, on a recours aux données issues de l'appariement avec APB : la formation souhaitée est alors considérée comme celle renseignée en premier vœu dans l'application APB. Cette information permet de coder 222 individus supplémentaires et d'avoir ainsi une variable de formation souhaitée remplie à 57%. Les 43% de bacheliers professionnels restant sont ceux n'ayant pas émis de souhait d'études supérieures.

Pour expliquer les déterminants de **la sélection formelle**, l'analyse porte sur les données de l'application Parcoursup en 2018.

Les hypothèses H₃ et H₄ sont testées par le biais d'une série de modèles de sélection fondés sur des régressions en deux étapes.

L'objectif est d'estimer la probabilité qu'ont les bacheliers professionnels d'être admis dans une filière de formation. Afin d'étudier les chances relatives d'admission des bacheliers professionnels par rapport à celles des autres bacheliers (H₃), une première série de modèles porte sur l'ensemble des candidats. Ensuite, pour explorer les critères de sélection propres aux

⁴⁸ *Liste exhaustive* : indice de statut économique, social et culturel (Isesc) ; genre ; âge en 2014 ; réside en Dom ou métropole en 2014 ; taille de la commune de résidence en 2014 ; mode d'habitat familial (composition du foyer) ; origine scolaire (voie d'enseignement : scolaire ou apprentissage ; secteur d'enseignement : public ou privé) ; moyenne obtenue au baccalauréat (avant un éventuel rattrapage).

⁴⁹ *Liste exhaustive* : dans les forums ou salons spécialisés ; dans votre lycée (séances d'information, brochures) ; dans les universités ou les écoles (journées portes ouvertes, brochures) ; sur d'autres sites internet, dans la presse ; dans un centre d'information jeunesse (CIO, SCUJO, CIDJ) ; auprès d'enseignants de votre lycée ; auprès d'un conseiller d'orientation ; auprès de membres de votre famille ; sur le site APB ; auprès de vos amis.

bacheliers professionnels (H₄), une série d'analyses porte uniquement sur le champ de ces derniers.

Afin de contrôler le biais de sélection lié aux différences fortes de candidatures selon les publics, ces estimations sont exécutées par le biais d'une série de modèles probit en deux équations, selon la méthode de sélection de Heckman (1979). Une première régression estime les chances qu'ont les bacheliers de candidater dans une filière donnée plutôt que dans une autre ; puis, une seconde équation porte uniquement sur les candidats déclarés dans cette filière, pour estimer leurs chances d'y être admis.

Dans cette partie, les variables d'intérêt sont construites comme suit : les chances de candidature sont approchées par le fait d'avoir émis au moins un vœu en direction de la formation donnée ; puis les chances d'admission sont mesurées par le fait d'avoir reçu au moins une proposition d'admission dans cette même formation (qu'il s'agisse du même vœu ou non).

La sélection effective et ses déterminants sont étudiés à partir du panel des bacheliers 2014.

Le premier indicateur de réussite est le fait d'avoir obtenu un BTS en trois ans après le bac. Pour celui-ci, l'analyse ne porte que sur les bacheliers professionnels s'étant inscrits en STS à la rentrée scolaire 2014-2015.

Les analyses visent à estimer la probabilité de connaître cette obtention, selon le temps de travail personnel déclaré par les bacheliers professionnels ainsi que leur assiduité aux cours. Il s'agit ici de tester l'efficacité de la conformation au métier d'étudiant par les bacheliers professionnels, dans le cadre de l'hypothèse H₅.

Le temps de travail personnel est renseigné en nombre d'heures, pour le weekend et pour la semaine, à partir de la vague 2. Un temps moyen de travail hebdomadaire (weekend compris) est calculé pour la période correspondant aux deuxième et troisième années d'études. Il est intégré à une première régression logistique.

L'assiduité aux enseignements est recueillie chaque année dès la première vague d'enquête et se distribue en quatre niveaux : un niveau moyen d'assiduité est donc calculé pour la période couvrant les trois premières années d'études. Il est intégré à une deuxième régression logistique.

L'analyse suivante estime par une régression logistique l'effet d'une orientation contrariée sur la probabilité de connaître une succession de validations scolaires (H₆). L'information concernant la validation est issue des deuxième, troisième et quatrième vagues d'enquête qui recueillent auprès des ex-bacheliers le bilan de chaque année scolaire précédente. Il y a succession de validations quand ces derniers répondent, pour chaque année d'études suivie, que leur année s'est conclue sur une « validation totale ». L'orientation est considérée contrariée quand elle n'est pas satisfaite (selon la logique exposée plus haut).

Une troisième analyse retient comme signe de la réussite un indicateur de facilité ressentie à suivre des études. Il reflète une dimension plus subjective de la réussite. Il est construit par l'addition des difficultés déclarées à suivre dans les études, s'organiser dans le travail, s'intéresser aux matières étudiées, par la déclaration de se sentir débordé ou que la quantité et la complexité des connaissances à assimiler est trop importante, ou encore par la déclaration de

travailler seul sans aucune aide. Ces différentes variables sont codées entre zéro et trois selon leur niveau ou leur fréquence déclarée. Les scores sont ensuite additionnés pour former cet indicateur de facilité ressentie. Pour tester l'hypothèse H₇, c'est l'effet des motivations de l'inscription dans cette filière qui est observé, par le biais d'une régression linéaire.

Enfin, deux régressions logistiques estiment l'effet successif des conditions de vie (H₈), puis des relations sociales (H₉), sur les risques de quitter l'enseignement supérieur sans diplôme en quatre années d'études.

Pour cette partie sur la sélection effective, le choix des associations entre variable explicative et variable à expliquer a été guidé, entre autres, par l'objectif de faire répondre dans chaque analyse une information statique à une information longitudinale. En effet, chercher à expliquer une information longitudinale par une autre information longitudinale (par exemple, expliquer la succession de validations en trois ans par le temps de travail moyen sur deux de ces trois années) poserait la question de l'antériorité de l'événement à expliquer par rapport à l'évènement potentiellement explicatif. Pour lever cette ambiguïté, il a été choisi de retenir une variable explicative statique quand la variable à expliquer est longitudinale, et inversement. Quelques estimations supplémentaires ont été exécutées et leurs résultats sont présentés de façon synthétique en Tableau 16. Elles respectent toutefois l'antériorité de l'évènement porté par la variable explicative sur celui porté par la variable à expliquer.

Tableau 4. Tableau récapitulatif des hypothèses et des traitements de données

| Étape | Hypothèse | Base de données | Traitement |
|----------------------|---|---|---|
| SELECTION INFORMELLE | H ₁ Le profil socioéconomique, culturel et scolaire des bacheliers professionnels joue un rôle dans leur sélection informelle vers l'enseignement supérieur. | Enquête Suivi des bacheliers 2014 dans l'enseignement supérieur | Régression linéaire : niveau d'études souhaité = f(car. sociodémographiques, car. scolaires) Régression logistique : type de formation souhaitée = f(car. sociodémographiques, car. scolaires) |
| | H ₂ La quantité et la nature des informations reçues par les bacheliers professionnels au sujet de leur projet d'orientation exerce un effet sur leur sélection informelle vers l'enseignement supérieur. | | Régression linéaire : niveau d'études souhaité = f(sources d'information utilisées pour s'orienter) Régression logistique : type de formation souhaitée = f(sources d'information utilisées pour s'orienter) |
| SELECTION FORMELLE | H ₃ Les chances relatives d'admission des bacheliers professionnels restent inférieures à celles des autres bacheliers, y compris en STS. | ParcoursupStat 2018 | Modèle probit avec sélection (Heckman) : probabilité d'être admis dans une filière d'études donnée = f(probabilité de candidater dans une filière d'études donnée, car. sociodémographiques, car. scolaires) |
| | H ₄ Par-delà les résultats scolaires, le profil des bacheliers professionnels influence leurs chances d'admission dans l'enseignement supérieur. | | |
| SELECTION EFFECTIVE | H ₅ L'investissement dans le métier d'étudiant constitue un facteur de réussite des bacheliers professionnels. | Enquête Suivi des bacheliers 2014 dans l'enseignement supérieur | Régression logistique : obtenir un BTS en trois ans = f(assiduité aux cours, quantité de travail personnel) |
| | H ₆ Le fait d'avoir connu une orientation contrariée à l'entrée de l'enseignement supérieur peut y affecter les chances de réussite des bacheliers professionnels. | | Régression logistique : connaître une succession de validations scolaires = f(avoir connu une orientation contrariée) |
| | H ₇ Les raisons ayant motivé l'inscription des bacheliers professionnels dans leur formation sont susceptibles d'y expliquer leur réussite. | | Régression linéaire : indicateur de facilité ressentie à suivre des études = f(principales motivations de l'inscription en formation) |
| | H ₈ Les conditions de vie pendant les études ont un effet sur la réussite, même à niveau scolaire et origine sociale équivalents. | | Régression logistique : probabilité de quitter l'enseignement supérieur sans diplôme = f(conditions d'habitat, ressources personnelles, difficultés dans la vie personnelle) |
| | H ₉ Les relations sociales sont également de nature à affecter les chances de réussite des bacheliers professionnels dans l'enseignement supérieur. | | Régression logistique : probabilité de quitter l'enseignement supérieur sans diplôme = f(relations internes et externes à l'établissement de formation) |

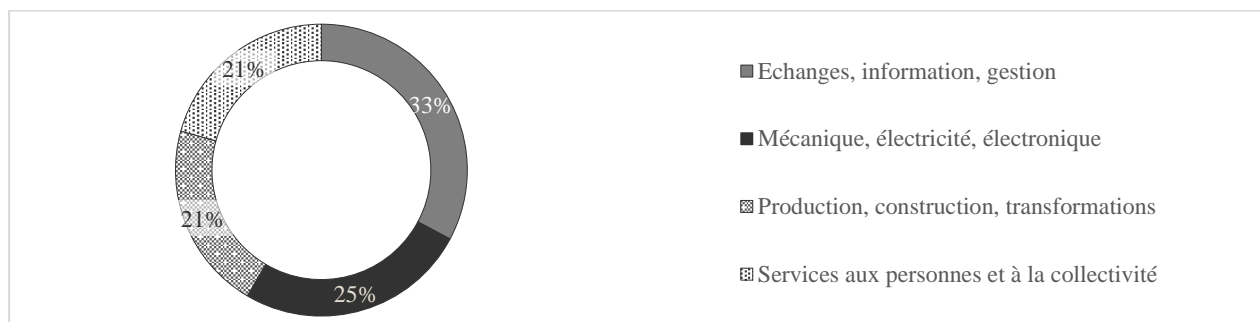
4. Description des données

4.1. Les bacheliers du panel 2014

4.1.1. Leur profil à la sortie du lycée

Une variable de pondération est disponible pour chaque vague d'enquête⁵⁰. Une fois la pondération 2014 appliquée, la distribution des grands domaines de spécialité du baccalauréat professionnel varie à la marge (Figure 1). Le domaine de spécialités le plus représenté reste celui des échanges, de l'information et de la gestion (33 % des bacheliers professionnels).

Figure 1. Domaines de spécialité des bacheliers professionnels



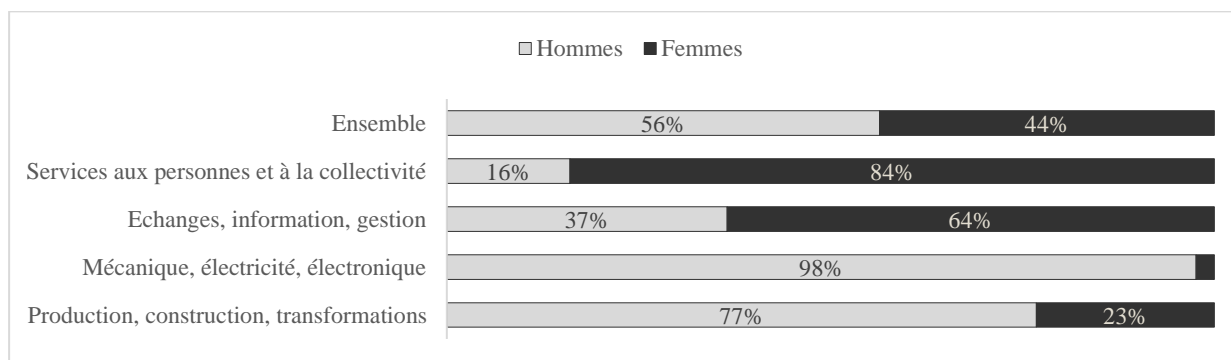
Source : Panel des bacheliers 2014, données pondérées

Champ : Bacheliers professionnels ayant répondu à chaque vague d'enquête (ou hors champ car ayant arrêté les études)

Lecture : 25 % des jeunes ayant obtenu un baccalauréat professionnel en 2014 l'ont passé dans les spécialités de la mécanique, l'électricité et l'électronique.

On sait que la fréquentation de ces spécialités de formation est fortement liée au genre et cela s'observe logiquement dans l'échantillon où par exemple, 98% des bacheliers professionnels issus des spécialités de la mécanique, l'électricité et l'électronique sont des hommes (Figure 2).

Figure 2. Spécialités du baccalauréat professionnel selon le genre



Source : Panel des bacheliers 2014, données pondérées

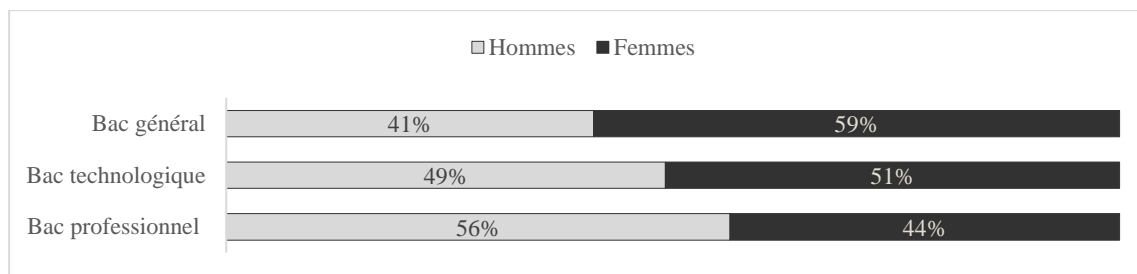
Champ : Bacheliers professionnels ayant répondu à chaque vague d'enquête (ou hors champ car ayant arrêté les études)

Lecture : Parmi les jeunes ayant obtenu en 2014 un baccalauréat professionnel d'une spécialité des services aux personnes et à la collectivité, 16 % étaient des hommes.

⁵⁰ En cas d'analyse sur plusieurs vagues d'enquêtes il est recommandé d'utiliser la pondération de la dernière vague utilisée.

Quant au type de baccalauréat détenu, il semble également à première vue varier avec le genre, puisque parmi les jeunes détenant un baccalauréat professionnel figure une majorité d’hommes (56 % contre 44 % de femmes), quand c’est l’inverse parmi les bacheliers généraux et que la parité est quasi parfaite au sein des bacheliers technologiques (Figure 3).

Figure 3. Genre selon le type de baccalauréat



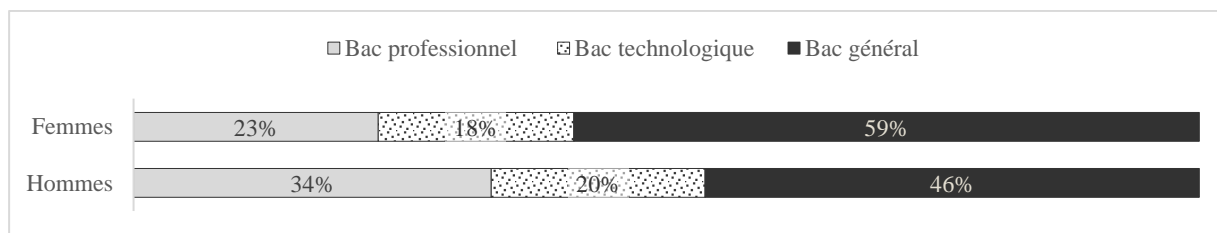
Source : Panel des bacheliers 2014, données pondérées

Champ : Jeunes ayant répondu à chaque vague d’enquête (ou hors champ car ayant arrêté les études)

Lecture : Parmi les bacheliers professionnels ayant répondu à chaque vague d’enquête (ou hors champ), 56% étaient des hommes et 44% des femmes.

En croisant les informations dans l’autre sens, on voit que seules 23 % des jeunes femmes ont obtenu en 2014 un baccalauréat professionnel, quand c’était le cas de 34% des hommes (Figure 4).

Figure 4. Type de baccalauréat selon le genre



Source : Panel des bacheliers 2014, données pondérées

Champ : Jeunes ayant répondu à chaque vague d’enquête (ou hors champ car ayant arrêté les études)

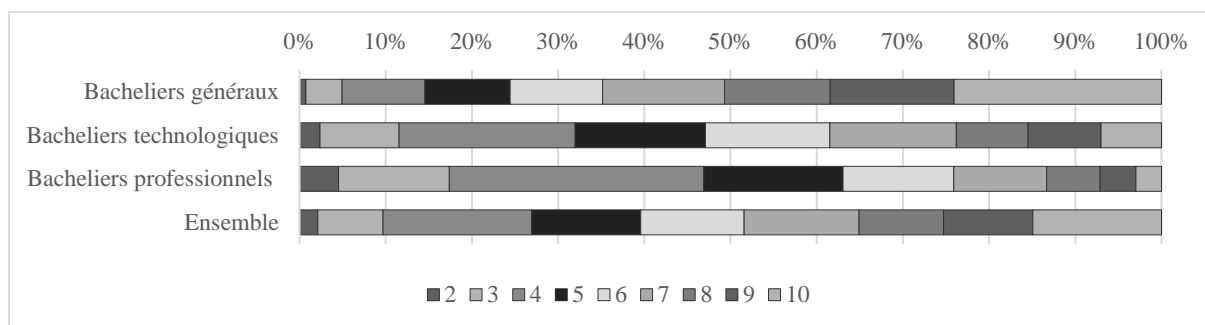
Lecture : Parmi les jeunes femmes ayant répondu à chaque vague d’enquête (ou hors champ), 23% ont un bac professionnel, 18% un bac technologique et 59% un bac général.

Un indice de statut économique, social et culturel (Isesc) a été construit en s’inspirant de la méthodologie développée dans le programme international pour le suivi des acquis des élèves (Pisa. OCDE, 2017). Il s’appuie sur les informations concernant les parents de l’élève ou ses responsables. L’indice synthétise le plus haut niveau d’éducation du foyer de l’élève (observé chez l’un des parents ou chez le parent seul) et la plus haute position professionnelle du foyer. La méthodologie mobilisée est décrite en détail en Annexe 3.

Au moment d’entrer dans l’enseignement supérieur, quasiment les deux tiers (63%) des bacheliers professionnels ont un isesc égal ou inférieur à 5 (Figure 5), ce qui est le cas d’à peine la moitié (47%) des bacheliers technologiques et d’un quart (24%) des bacheliers généraux. La disposition « en escalier » des trois dernières lignes figure bien la hiérarchie sociale des baccalauréats, confirmant que les bacheliers professionnels viennent du milieu socioéconomique et culturel le moins aisé.

Analyser l'accès des bacheliers professionnels à un diplôme de l'enseignement supérieur

Figure 5. Distribution de l'indice de statut économique, social et culturel (Iseco)



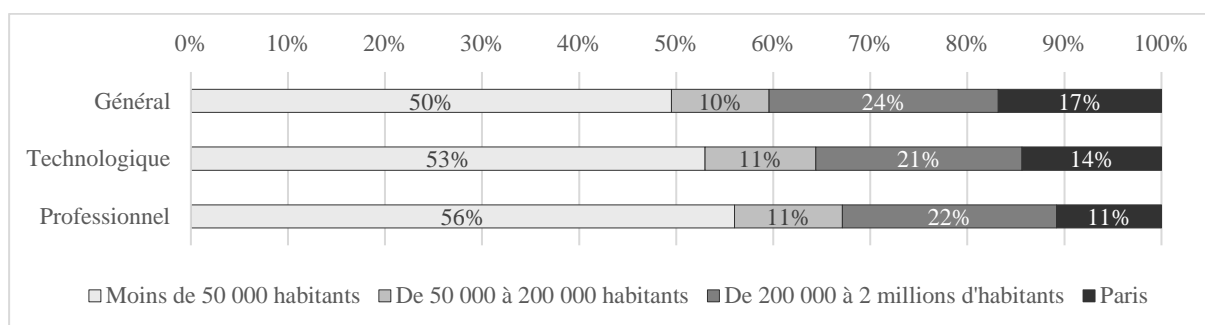
Source : Panel des bacheliers 2014, données pondérées

Champ : Jeunes ayant répondu à chaque vague d'enquête (ou hors champ car ayant arrêté les études)

Lecture : 30% des bacheliers professionnels ont un indice de statut économique, social et culturel égal à quatre.

Au moment du baccalauréat, la majorité des jeunes habite une commune de moins de 50 000 habitants (Figure 6). Les bacheliers professionnels (ainsi que dans une moindre mesure, les bacheliers technologiques) résident plus souvent que les bacheliers généraux dans cette catégorie de commune. Ils sont également moins nombreux que les bacheliers généraux à résider à Paris.

Figure 6. Tranche d'unité urbaine de la commune de résidence au baccalauréat



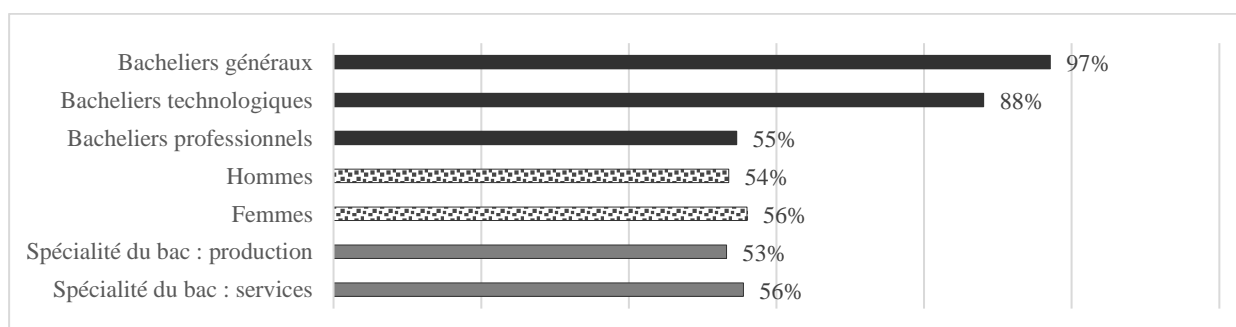
Source : Panel des bacheliers 2014, données pondérées

Champ : Jeunes ayant répondu à chaque vague d'enquête (ou hors champ car ayant arrêté les études)

Lecture : 50% des bacheliers généraux résidaient dans une commune de moins de cinquante mille habitants au moment de leur baccalauréat.

Un peu plus de la moitié des bacheliers professionnels, soit 55% d'entre eux, s'est inscrit dans une formation de l'enseignement supérieur à l'automne suivant l'obtention de son baccalauréat (Figure 7). Les femmes sont un peu plus nombreuses que les hommes à faire ce choix, de même que les jeunes ayant obtenu un baccalauréat professionnel dans les spécialités des services.

Figure 7. Poursuite d'études à l'automne suivant l'obtention du baccalauréat



Source : Panel des bacheliers 2014, données pondérées

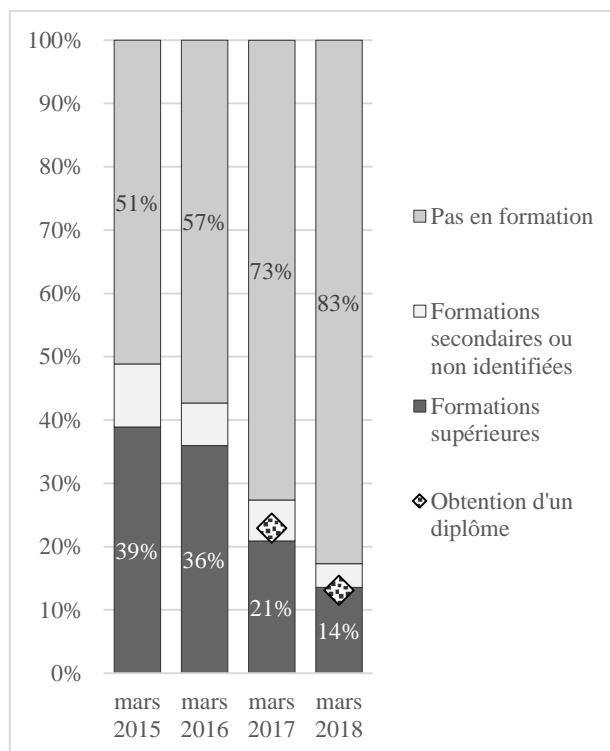
Champ : Jeunes ayant répondu à chaque vague d'enquête (ou hors champ car ayant arrêté les études)

Lecture : 97% des bacheliers généraux 2014 ont poursuivi des études à l'automne 2014.

4.1.2. Leur parcours d'études en quatre ans

L'enquête a lieu chaque année à partir du mois de mars. Lors de la première interrogation, la moitié des bacheliers professionnels a arrêté ses études (Figure 8), tandis que 10% se sont engagés dans une formation secondaire (ou non identifiée), et un peu moins de quatre jeunes sur dix (39%) se sont inscrits dans une formation de l'enseignement supérieur.

Figure 8. Situation des bacheliers professionnels pendant les quatre années d'enquête



Source : Panel des bacheliers 2014, données pondérées

Champ : Bacheliers professionnels ayant répondu à chaque vague d'enquête (ou hors champ car ayant arrêté les études)

Lecture : En mars 2015, 51% des bacheliers professionnels sortis de l'enseignement secondaire en 2014 n'étaient pas inscrits en formation.

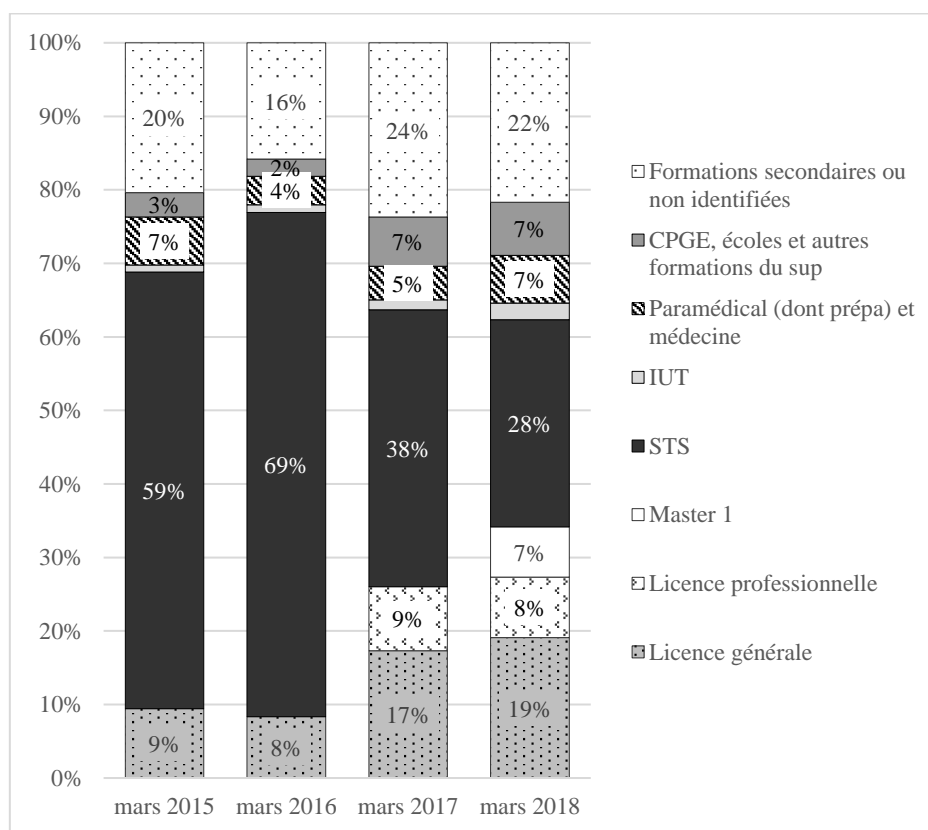
En deuxième année, ils étaient encore 36% à poursuivre des études supérieures. La troisième année après le baccalauréat, ils n'étaient plus que 21% et la quatrième année, 14%.

Parmi l'ensemble des bacheliers professionnels de 2014, 23% ont obtenu un diplôme de l'enseignement supérieur avant 2017 et 13% entre 2017 et mars 2018. Au total, 28% des lauréats du baccalauréat professionnel 2014 ont obtenu un diplôme en trois années post-bac. Rapporté aux seuls bacheliers professionnels ayant poursuivi des études supérieures, ce taux de diplomation en trois ans d'études est de 43%.

Parmi les bacheliers professionnels inscrits en formation, 59% fréquentent les STS en première et 69% en deuxième année d'études (Figure 9). Les poursuites les plus fréquentes ont ensuite lieu dans des formations secondaires ou non identifiées. Malheureusement, l'absence de détails concernant cette catégorie ne permet pas de savoir quelles formations elle recouvre et

notamment, quelle place y occupent les classes passerelles. Ce dispositif visant à faciliter l'accès des bacheliers professionnels au BTS ne pourra donc pas être étudié en tant que tel. En première année, la licence générale rassemble 9% des bacheliers professionnels en formation. Parmi ces inscrits en licence, 70% détiennent un baccalauréat des spécialités tertiaires (dont 49% issus des domaines de spécialité échanges, information, gestion et 21% des services aux personnes et à la collectivité).

Figure 9. Formation suivie par les bacheliers professionnels ayant poursuivi des études après le bac



Source : Panel des bacheliers 2014, données pondérées

Champ : Bacheliers professionnels répondants, inscrits en formation lors de l'interrogation en mars

Lecture : En mars 2015, 59% des bacheliers professionnels sortis de l'enseignement secondaire en 2014 et s'étant inscrits dans l'enseignement supérieur à la rentrée suivante étaient inscrits en STS.

La première année suivant le bac, les spécialités de formation les plus suivies par les bacheliers professionnels (Tableau 5) sont dans l'ordre décroissant, le groupe commerce, administration, économie gestion (25,5%), suivi de celui de l'ingénierie et techniques apparentées (23,5%). Viennent ensuite la santé (9,7%), les services aux particuliers (8%) puis l'agriculture (4,7%). De façon plus agrégée, on voit en bas de tableau que dans l'enseignement supérieur, les bacheliers professionnels se répartissent à parts égales entre les spécialités des services (50% dont 14% de la santé) et celles de la production.

Tableau 5. Spécialité de la formation suivie au printemps 2015 (première interrogation)

| % colonne | Général | Technologique | Professionnel |
|--|---------|---------------|---------------|
| Commerce, administration, économie gestion | 14,1% | 29,0% | 25,5% |
| Ingénierie et techniques apparentées | 3,5% | 13,1% | 23,5% |

| | | | |
|---|-------|-------|------|
| Santé | 16,6% | 15,0% | 9,7% |
| Services aux particuliers | 2,4% | 4,5% | 8,0% |
| Agriculture | 2,6% | 3,1% | 4,7% |
| Arts | 4,7% | 4,9% | 4,3% |
| Protection sociale | 0,9% | 3,7% | 4,2% |
| Architecture et bâtiment | 1,3% | 2,2% | 3,9% |
| Industries de transformation et de traitement | 0,6% | 1,4% | 3,9% |
| Sciences humaines et du comportement | 6,5% | 4,2% | 2,8% |
| Technologie de l'information et de la communication (tic) | 2,3% | 3,8% | 2,2% |
| Langues | 5,9% | 1,7% | 1,6% |
| Sciences biologiques et apparentées | 3,3% | 2,2% | 1,0% |
| Services de transport | 0,2% | 0,4% | 1,0% |
| Journalisme et information | 1,5% | 1,0% | 0,8% |
| Droit, sciences politiques | 8,6% | 2,3% | 0,7% |
| Sciences physiques | 3,6% | 3,2% | 0,7% |
| Scientifiques | 10,9% | 1,8% | 0,5% |
| Hygiène et services de santé au travail | 0,2% | 0,5% | 0,4% |
| Lettres | 0,7% | 0,1% | 0,3% |
| Économiques et commerciales | 3,5% | 1,0% | 0,1% |
| Mathématiques et statistiques | 1,6% | 0,5% | 0,1% |
| Lettres et sciences sociales | 1,6% | 0,1% | 0,0% |
| Cycle préparatoire intégré (écoles d'ingénieurs en 5 ans) | 2,6% | 0,4% | 0,0% |
| Non identifiée | 0,4% | 0,1% | 0,0% |
| Services / LSH | 47% | 44% | 36% |
| Production / MST | 35% | 37% | 50% |
| Santé social | 17% | 19% | 14% |
| Services / LSH / Santé Social | 65% | 63% | 50% |
| Production / MST | 35% | 37% | 50% |

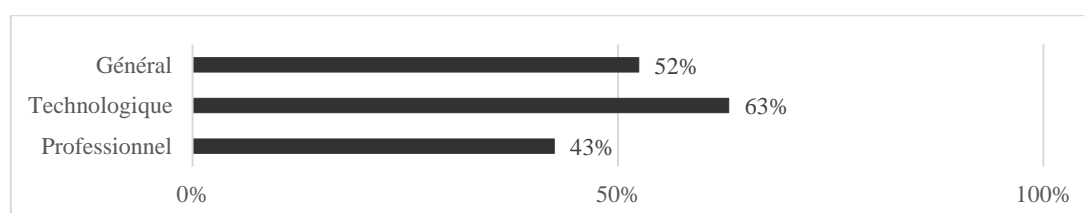
Source : Panel des bacheliers 2014, données pondérées

Champ : Bacheliers répondants ayant poursuivi dans l'enseignement supérieur directement après leur bac

Lecture : Au printemps 2015, 25,5% des bacheliers professionnels ayant poursuivi dans l'enseignement supérieur après le baccalauréat étaient inscrits dans des spécialités relatives au commerce, à l'administration, à l'économie ou à la gestion.

En quatre années d'études dont trois complètes, il apparaît que plus de 60% des bacheliers technologiques ayant poursuivi des études ont obtenu un diplôme de l'enseignement supérieur, quand c'est le cas d'un peu plus de la moitié (52%) des bacheliers généraux (qui s'inscrivent moins souvent dans des formations délivrant un diplôme en deux ans), et seulement 43% des bacheliers professionnels poursuivants (Figure 10).

Figure 10. Obtention d'un diplôme de l'enseignement supérieur en trois ans selon le baccalauréat parmi les poursuivants



Analyser l'accès des bacheliers professionnels à un diplôme de l'enseignement supérieur

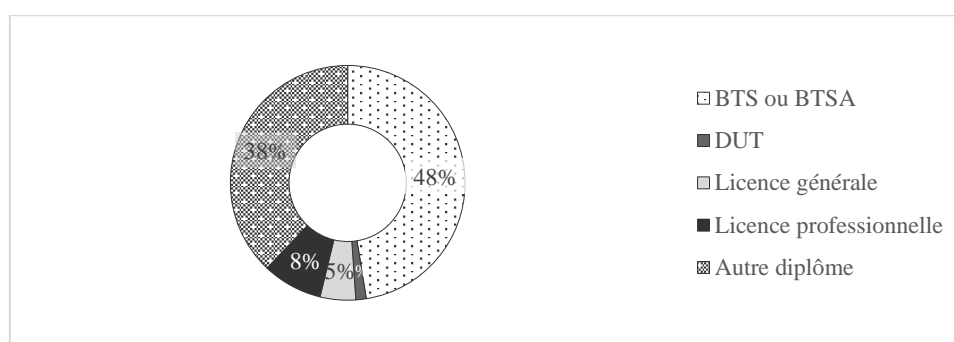
Source : Panel des bacheliers 2014, données pondérées

Champ : Bacheliers répondants ayant poursuivi dans l'enseignement supérieur directement après leur bac

Lecture : Quatre ans après avoir obtenu leur baccalauréat, 52% des bacheliers généraux répondants ayant poursuivi des études ont obtenu un diplôme de l'enseignement supérieur.

Quant au type de diplôme obtenu par les bacheliers professionnels en trois années pleines d'études, il est sans surprise largement dominé par le BTS qui représente près de la moitié (48%) des diplômes supérieurs obtenus par les bacheliers professionnels en trois ans (Figure 11). Le BTS est suivi par la catégorie des autres diplômes (38%) : elle est constituée à 82%, pour les diplômes obtenus en 2016, de titres professionnels de niveau III. Pour les diplômes obtenus en 2017, elle est constituée à 57% de seconds cycles du secondaire et à 31% de diplômes non identifiés.

Figure 11. Plus haut diplôme obtenu par les bacheliers professionnels ayant obtenu un diplôme de l'enseignement supérieur



Source : Panel des bacheliers 2014, données pondérées

Champ : Bacheliers professionnels répondants ayant obtenu un diplôme de l'enseignement supérieur

Lecture : 48% des bacheliers professionnels ayant obtenu un diplôme en trois ans d'études supérieures ont obtenu un brevet de technicien supérieur.

Note : Le « plus haut » diplôme est considéré selon cette hiérarchie décroissante en trois niveaux : licence générale ou professionnelle, DUT/BTS, autre diplôme.

4.1.3. Orientation et aspirations scolaires

Pour choisir leur orientation, les jeunes ayant obtenu leur baccalauréat en 2014 ont utilisé des sources d'information variées, à des niveaux différents selon le type de baccalauréat qu'ils détiennent. La Figure 12 présente les sources d'orientation citées dans l'enquête et pour chacune d'entre elles, la part de jeunes ayant déclaré « y avoir trouvé l'information pour choisir leur orientation ».

On constate d'abord que les deux sources d'orientation les moins citées sont les deux plus explicitement dédiées à l'orientation des jeunes, à savoir le conseiller d'orientation et le centre d'information jeunesse. Seuls 12% des bacheliers professionnels ont cité le premier, 6% des bacheliers généraux ont cité le second.

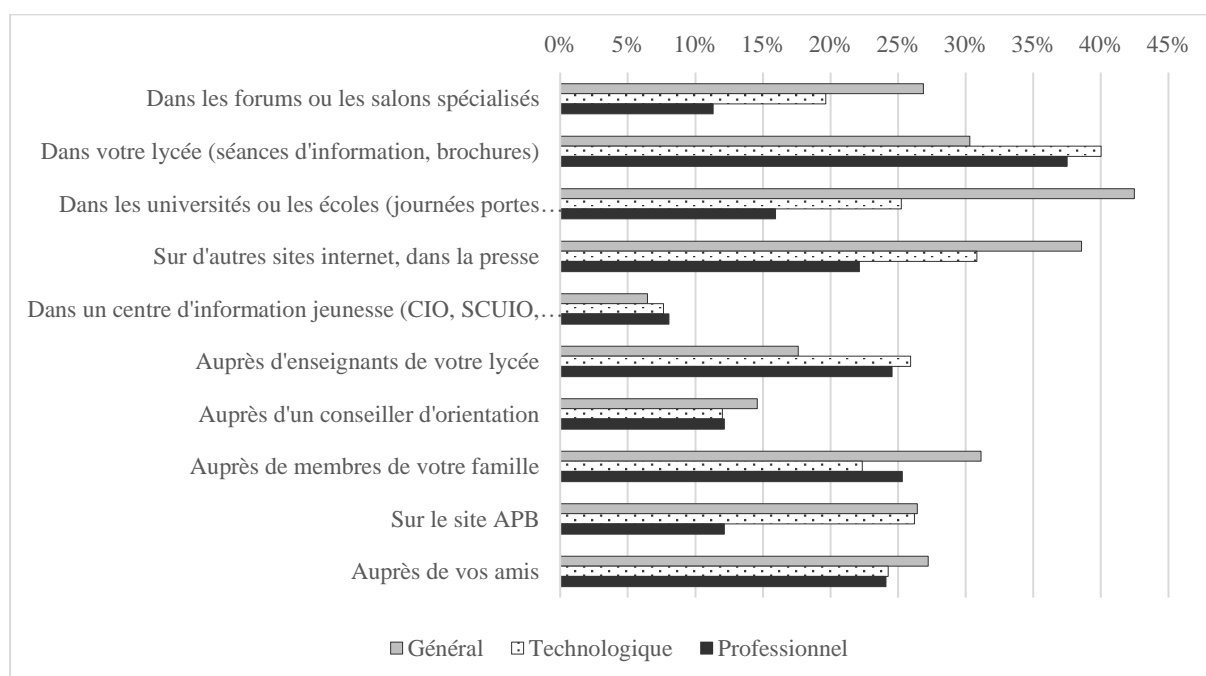
Plusieurs sources d'information sont mobilisées bien davantage par les bacheliers généraux que par les bacheliers professionnels (le recours des bacheliers technologiques se situant souvent entre les deux) : c'est le cas des forums et des salons spécialisés ; des visites dans les universités ou écoles ; des autres sites internet et de la presse ; mais aussi, du site APB. Ces quatre sources d'information sont citées entre 1,7 et 2,7 fois plus souvent par les bacheliers généraux que par

les bacheliers professionnels. Il s'agit, pour chacune, de sources d'informations extérieures au lycée dans lequel les jeunes préparent leur baccalauréat.

À l'inverse, deux sources d'information sont mobilisées plus souvent par les bacheliers professionnels (et technologiques) que par les bacheliers généraux : il s'agit des enseignants du lycée ainsi que du lycée lui-même.

Ces usages dessinent une information de proximité pour les bacheliers professionnels, qui choisissent leur orientation au cœur du lycée où ils préparent leur bac, tandis que les bacheliers généraux sortent en dehors de leur lycée pour trouver l'information qui sera utile à leurs choix. On en déduit que les informations dont disposent les bacheliers professionnels au moment de choisir leur orientation leur dessinent un horizon des possibles moins vaste que celui des bacheliers généraux.

Figure 12. Sources d'information utilisées pour s'orienter en 2014, selon le baccalauréat



Source : Panel des bacheliers 2014, données pondérées

Champ : Jeunes ayant répondu à chaque vague d'enquête (ou hors champ car ayant arrêté les études)

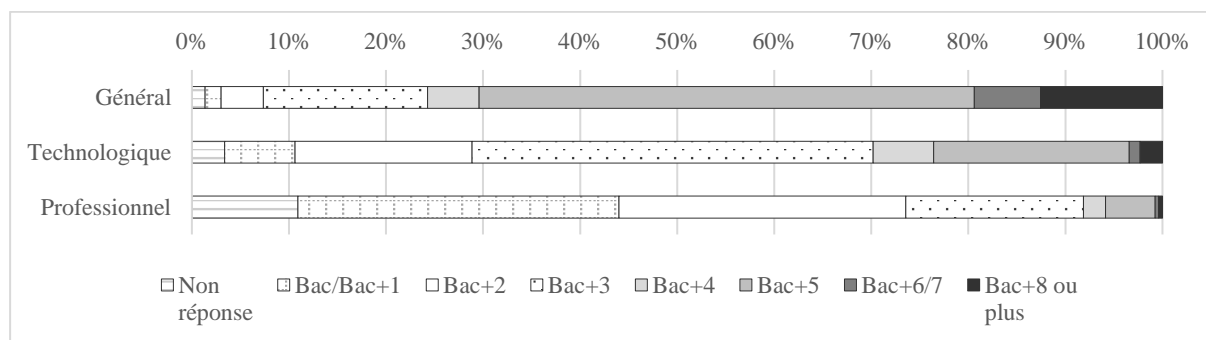
Lecture : 27% des bacheliers généraux ont trouvé l'information pour choisir leur orientation dans des forums ou salons spécialisés

Rares sont les bacheliers qui déclarent n'avoir utilisé aucune des sources d'information proposées pour s'orienter. Néanmoins, cette absence d'information concerne beaucoup plus souvent les bacheliers professionnels (4,8% d'entre eux) que les bacheliers technologiques (0,7%) ou généraux (0,3%).

Concernant les aspirations scolaires, deux variables d'intérêt ont été retenues. La première porte sur le niveau d'études souhaité par les bacheliers en 2014 (Figure 13). Elle varie, de façon logique et attendue, très fortement selon le type de baccalauréat. La moitié des bacheliers généraux se projette à un niveau bac+5, quand 60% des bacheliers professionnels se projettent

à un niveau situé entre le bac et le bac+2. Parmi les bacheliers technologiques, 41% souhaitent atteindre le niveau bac+3.

Figure 13. Niveau d'études souhaité en 2014 selon le type de baccalauréat



Source : Panel des bacheliers 2014, données pondérées

Champ : Jeunes ayant répondu à chaque vague d'enquête (ou hors champ car ayant arrêté les études)

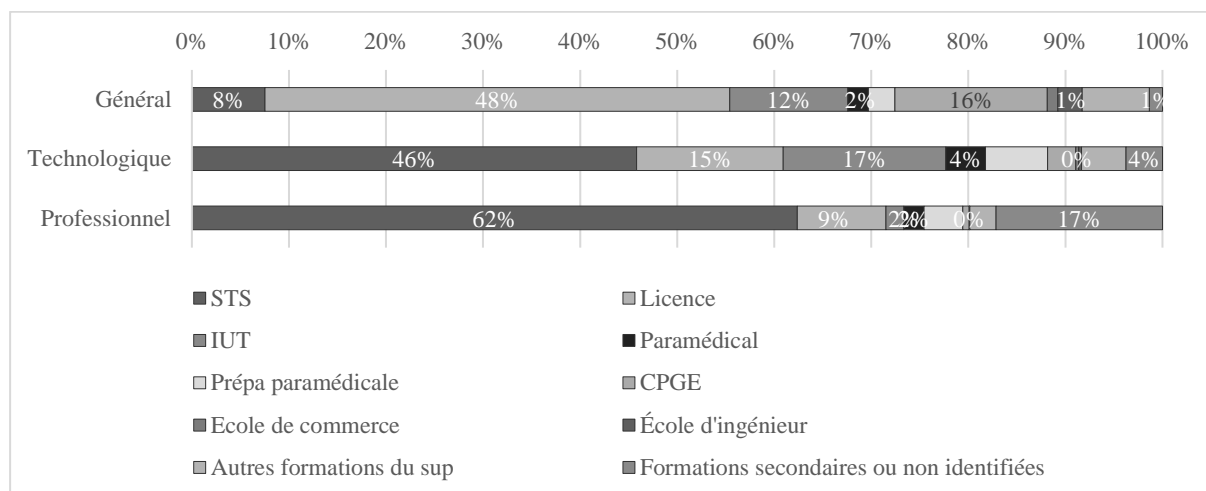
Lecture : 28% des bacheliers professionnels souhaitent achever leurs études au niveau bac ou bac+1, contre 7% des bacheliers technologiques et 5% des bacheliers généraux.

La seconde variable indique la filière d'études souhaitée par les bacheliers (Figure 14). Elle a été construite selon la méthode suivante : lorsque le bachelier déclare être inscrit dans la formation « qu'il voulait », on considère la formation suivie comme celle souhaitée ; lorsqu'il déclare ne pas être inscrit dans la formation de son choix, on retient celle qu'il indique comme étant la formation qu'il aurait souhaité suivre. Enfin, quand et seulement quand ces informations sont manquantes, on retient la valeur du premier vœu indiqué dans l'application APB. Ce choix de n'utiliser l'information d'APB qu'en dernier recours a deux explications : faire primer l'information déclarée par l'enquêté en raison des stratégies parfois complexes d'utilisation du site APB pouvant rendre la notion de « premier vœu » équivoque ; mais aussi la faible qualité de l'appariement avec APB dans le panel, qui nous conduit à utiliser les variables issues d'APB avec modération (cf. Description de l'échantillon, p. 88).

On constate l'hégémonie des STS sur les projets scolaires des bacheliers professionnels : 62% d'entre eux s'y projettent et elles constituent le quasi seul horizon possible avec la catégorie des formations secondaires ou non identifiées.

Les STS sont également souhaitées par presque la moitié des bacheliers technologiques. Chez les bacheliers généraux, c'est la licence universitaire (dont la première année commune aux études de santé) qui rassemble près de la moitié des souhaits d'études.

Figure 14. Filière de formation souhaitée en 2014 par les bacheliers professionnels



Source : Panel des bacheliers 2014, données pondérées

Champ : Jeunes ayant répondu à chaque vague d'enquête (ou hors champ car ayant arrêté les études)

Lecture : 8% des bacheliers généraux souhaitent s'orienter en STS.

4.1.4. Réussite et difficultés

L'Annexe 4 présente en détail l'ensemble des choix techniques effectués pour préparer les données relatives aux déterminants ainsi qu'aux indicateurs de la réussite ou des difficultés dans l'enseignement supérieur.

a. Les déterminants de la réussite

Avec un score moyen d'assiduité de 3,32, les bacheliers professionnels déclarent une assiduité plus forte que les bacheliers technologiques (3,18), eux-mêmes plus assidus que les bacheliers généraux (3,05) (Tableau 6). Bien que la différence soit ténue, elle est statistiquement significative selon les tests du t de Student et de l'anova. Les bacheliers professionnels déclarent donc effectivement une assiduité plus importante que leurs homologues technologiques et généraux. Néanmoins, la puissance explicative du type de bac reste faible, puisque cette variable n'explique que 1 à 2% des variations de la seconde. Ce lien peut s'expliquer parce que les STS, formation majoritairement suivie par les bacheliers professionnels, se déroulent dans un cadre relativement contraint laissant peu d'absences possibles.

Tableau 6. Assiduité déclarée (durant les trois premières années d'études) selon le type de baccalauréat détenu

| | médiane | moyenne |
|-------------------|---------|---------|
| Bac général | 3 | 3,1 |
| Bac technologique | 3,3 | 3,2 |
| Bac professionnel | 3,5 | 3,3 |

Source : Panel des bacheliers 2014, données pondérées

Champ : Jeunes ayant répondu à chaque vague d'enquête (ou hors champ car ayant arrêté les études) et répondu à au moins une des questions sur l'absentéisme parmi celles des vagues 1, 2 et 3

Lecture : En moyenne, durant les trois premières années d'études, les bacheliers généraux ont un score d'assiduité déclarée de 3,1.

Les bacheliers professionnels déclarent un nombre d'heures de travail personnel moins important que les bacheliers technologiques, dont le travail déclaré est également moins

important que celui des bacheliers généraux. Cette quantité de travail varie de 7 heures hebdomadaires en médiane pour les bacheliers professionnels, à 13 heures en médiane pour les bacheliers généraux.

Si l'on compare les seuls bacheliers professionnels à l'ensemble des autres bacheliers, la différence de travail personnel fourni est statistiquement significative (comparaison de moyenne avec l'anova et le t de Student).

Tableau 7. Travail personnel fourni en dehors des cours selon le baccalauréat (nombre d'heures moyen hebdomadaire déclaré en deuxième et troisième années d'études)

| | médiane | moyenne |
|-------------------|---------|---------|
| Bac général | 13 | 15,4 |
| Bac technologique | 8,5 | 10,3 |
| Bac professionnel | 7 | 9,3 |

Source : Panel des bacheliers 2014, données pondérées

Champ : Jeunes ayant répondu à chaque vague d'enquête (ou hors champ car ayant arrêté les études) et répondu à au moins une des questions sur l'absentéisme parmi celles des vagues 1, 2 et 3

Lecture : Durant les deuxième et troisième années d'études, la moitié des bacheliers généraux déclarent effectuer moins de 13 heures de travail personnel pendant la semaine en dehors des cours.

L'orientation après le baccalauréat est déclarée contrariée pour 11% de l'ensemble des bacheliers de 2014. Le fait de ne pas pouvoir s'inscrire dans la formation de son choix est plus fréquent pour les bacheliers technologiques et professionnels (16%) que pour les bacheliers généraux. Le lien entre ces deux variables est significatif (test du khi²).

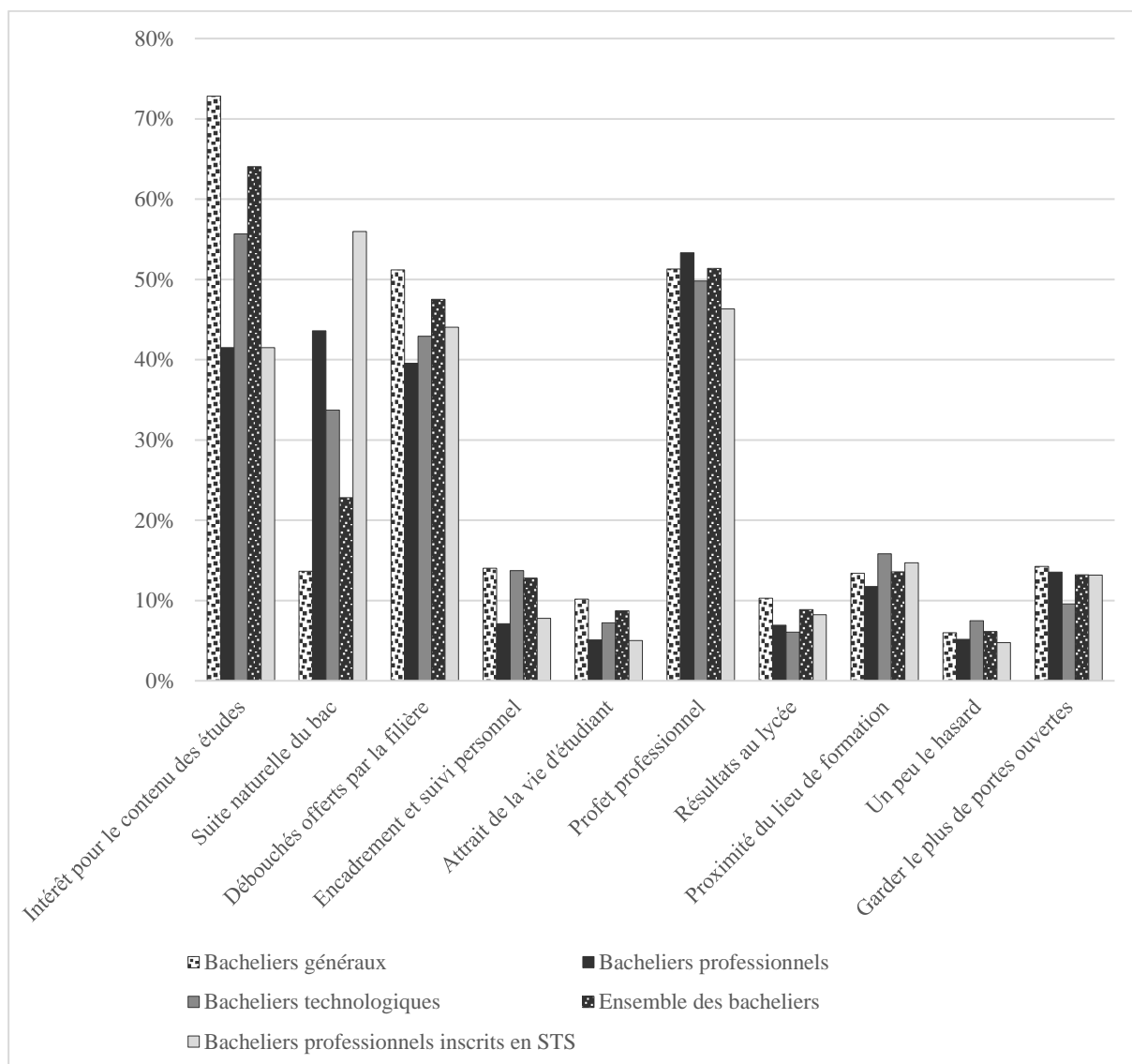
Les bacheliers sont invités à indiquer les « principales raisons qui ont motivé [leur] inscription » dans la formation qu'ils suivent en mars 2015. Dix motifs d'inscription sont proposés et sont choisis de façon différenciée selon le type de baccalauréat détenu (Figure 15), mais aussi selon la formation suivie (Figure 16). Ainsi, 73% des bacheliers généraux indiquent s'être inscrits par intérêt pour le contenu des études, contre seulement 42% des bacheliers professionnels. Inversement, seuls 14% des bacheliers généraux ont choisi leur formation car il s'agissait de la suite naturelle de leur bac, ce qui est le cas de 44% des bacheliers professionnels. Les bacheliers technologiques se situent les deux fois dans un intermédiaire. C'est également le cas de 56% des bacheliers professionnels inscrits en STS après leur bac.

Les bacheliers professionnels se disent peu souvent inscrits pour l'encadrement et le suivi personnel de la formation (7%), et encore plus rarement attirés par la vie d'étudiant (5%). Plus de la moitié d'entre eux a choisi sa formation en raison de son projet professionnel (53%), une part légèrement plus importante que pour les autres bacheliers. En se retraçant cependant aux seuls bacheliers professionnels inscrits en STS, on constate qu'ils sont un peu moins nombreux (46%) à avoir privilégié le projet professionnel.

Les débouchés offerts par la filière motivent moins souvent les bacheliers professionnels à choisir leur formation (40%) que les bacheliers généraux (51%). Enfin, de façon assez inattendue, la proximité du lieu de formation n'est pas plus importante pour les bacheliers professionnels que pour les autres bacheliers, elle l'est même un peu moins (12% pour les bacheliers professionnels, contre 16% pour les bacheliers technologiques et 13% pour les

bacheliers généraux). Elle est tout de même un peu plus importante (15%) pour les bacheliers professionnels qui se sont inscrits en STS après leur bac.

Figure 15. Principales raisons d'inscription, selon le type de baccalauréat



Source : Panel des bacheliers 2014, données pondérées

Champ : Jeunes ayant répondu à chaque vague d'enquête (ou hors champ car ayant arrêté les études)

Lecture : 73% des bacheliers généraux ont choisi la formation qu'ils suivent en raison de leur intérêt pour le contenu des études.

Du point de vue des formations suivies (Figure 16), les STS se démarquent en étant peu choisies pour l'intérêt du contenu des études (49%), en tout cas nettement moins que la première année commune aux études de santé (82%), les grandes écoles mais aussi la licence universitaire (70%).

Les STS sont en revanche plus souvent choisies parce qu'elles constituent une « suite naturelle » après le bac (44%). On retrouve ici la dimension prédite et par conséquent, étanche aux autres formations de l'enseignement supérieur qui caractérise les STS et leurs candidats.

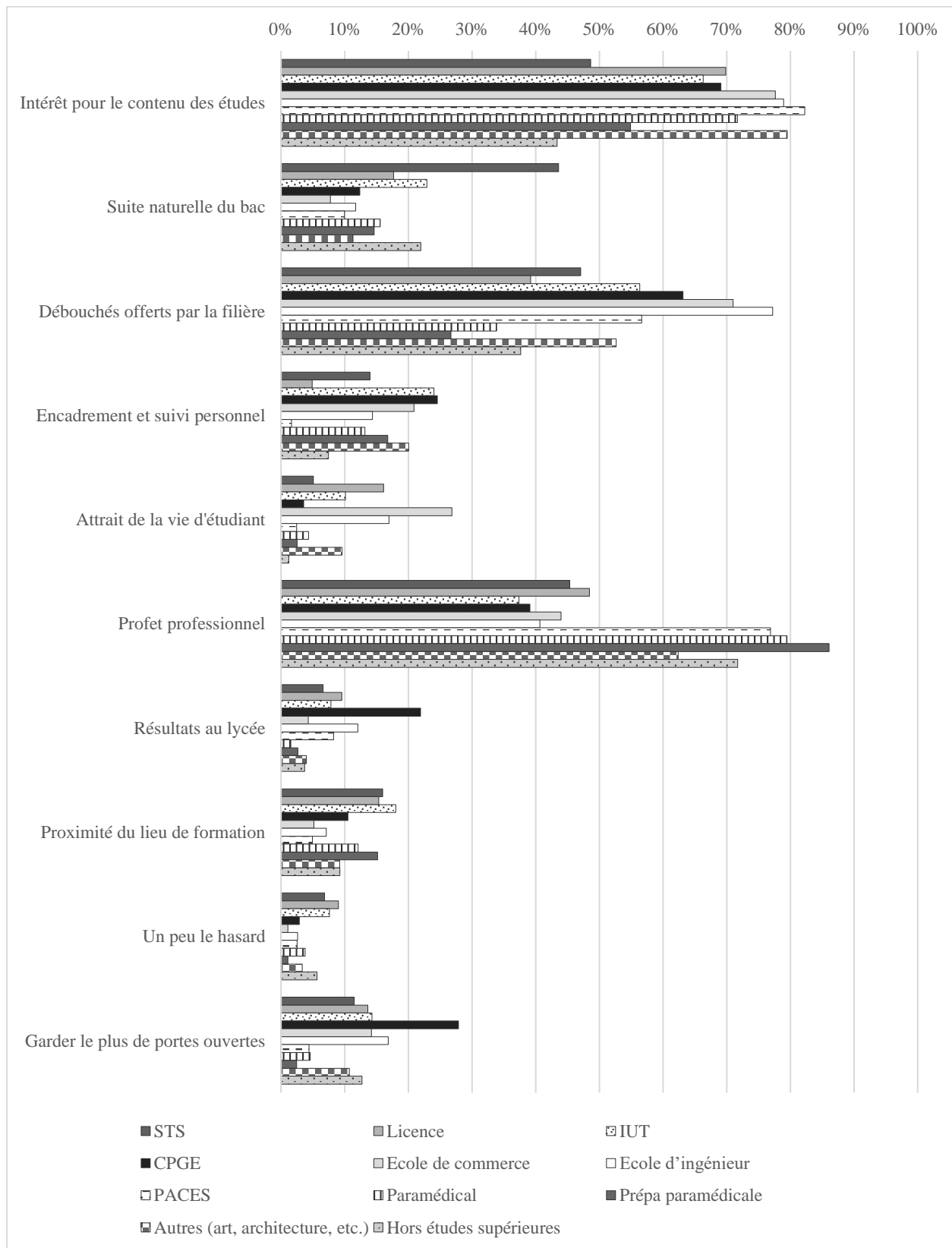
De façon attendue, les débouchés offerts par la filière ne motivent que peu les jeunes inscrits en licence universitaire (39%), mais bien davantage les jeunes inscrits en école d'ingénieur

(77%) ou de commerce (71%). De même, l'encadrement et le suivi personnel n'a motivé que 5% des bacheliers à s'inscrire en licence universitaire, contre un quart de ceux inscrits en CPGE.

Plus étonnamment, les résultats obtenus au lycée sont rarement un critère de motivation des élèves inscrits en STS, bien que ces formations soient pourtant sélectives et requièrent par conséquent un certain niveau de performance scolaire.

Tous les liens décrits entre les raisons de l'inscription et la formation suivie, mais aussi le baccalauréat détenu, sont significatifs au seuil de 1% d'erreur, à l'exception du lien entre le type de baccalauréat détenu et le fait de s'être inscrit principalement en raison de son projet professionnel, qui reste tout de même significatif au χ^2 en respectant un seuil d'erreur de 10%.

Figure 16. Principales raisons d'inscription selon la formation concernée



Source : Panel des bacheliers 2014, données pondérées

Champ : Jeunes ayant répondu à chaque vague d'enquête (ou hors champ car ayant arrêté les études)

Lecture : 66% des bacheliers inscrits en IUT ont fait ce choix en raison de leur intérêt pour le contenu des études.

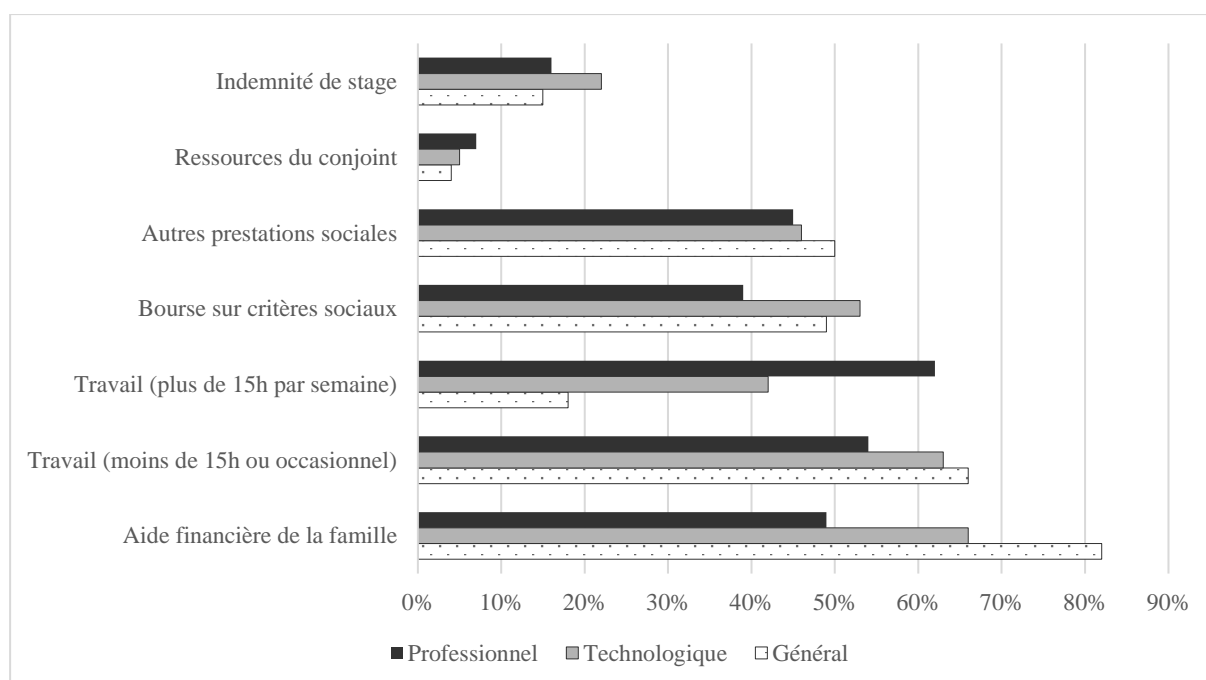
Parmi les déterminants possibles de la réussite dans l'enseignement supérieur figure aussi les conditions d'études. Ici sont prises en compte les ressources personnelles des bacheliers pendant leurs études, la situation d'habitat familial, ainsi que les éventuelles difficultés survenues dans la vie personnelle.

Concernant les ressources financières (Figure 17), on voit tout d'abord que les bacheliers professionnels sont très nombreux à avoir déclaré, au moins une fois au cours des trois années post-bac, avoir occupé emploi régulier plus de quinze heures par semaine. Cette situation concerne en effet 62% des bacheliers professionnels contre seulement 18% des bacheliers généraux (et 42% des bacheliers technologiques). Néanmoins cette modalité comprend les situations d'apprentissage ou de contrat de professionnalisation, ce qui explique la forte différence observée.

Une deuxième différence éclatante est observée sur l'aide financière offerte par la famille, qui concerne 82% des bacheliers généraux contre seulement 49% des bacheliers professionnels (et 66% des bacheliers technologiques).

Enfin, on relève un fait contre-intuitif : en dépit de leur origine socioéconomique en moyenne moins favorisée que celle des bacheliers technologiques et généraux (Figure 5, p. 97), les bacheliers professionnels sont les moins nombreux à déclarer bénéficier d'une bourse sur critères sociaux. En effet, seuls 39% des bacheliers professionnels indiquent en avoir perçue une au moins une fois en trois ans, quand c'est le cas de 49% des bacheliers généraux et 53% des bacheliers technologiques. Ce résultat paradoxal est commenté de façon détaillée en Annexe 5.

Figure 17. Ressources financières des bacheliers pendant leurs trois premières années d'études



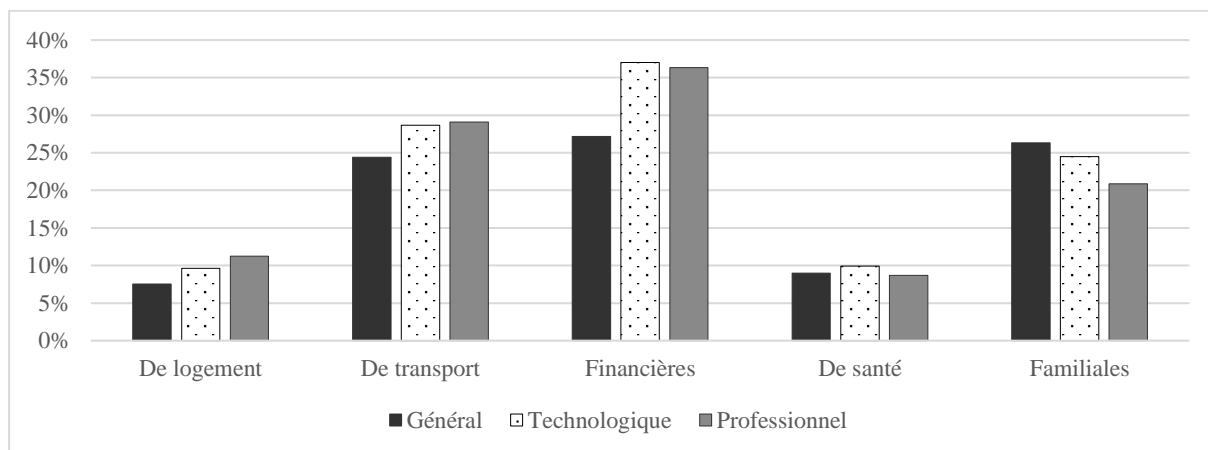
Source : Panel des bacheliers 2014, données pondérées

Champ : Bacheliers ayant poursuivi des études après leur baccalauréat

Lecture : Parmi les bacheliers technologiques, 22% ont déclaré au moins une fois en trois années post-bac avoir bénéficié d'une indemnité de stage comme ressource financière.

Sur le plan des difficultés personnelles, il apparaît nettement que les bacheliers professionnels (mais aussi, au même niveau, les bacheliers technologiques) déclarent davantage de difficultés que les bacheliers généraux dans le domaine du transport et des ressources financières (Figure 18). Le logement semble également leur être un problème plus spécifique. Ils semblent être un peu moins concernés, en revanche, aux problèmes familiaux. La santé, enfin, semble constituer un problème d'une ampleur comparable pour tous les bacheliers.

Figure 18. Difficultés personnelles des bacheliers pendant les trois premières années post-bac



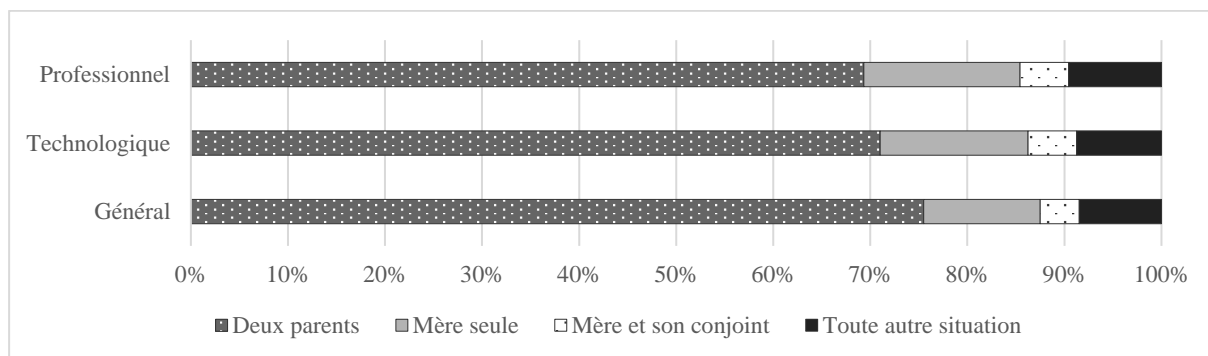
Source : Panel des bacheliers 2014, données pondérées

Champ : Bacheliers ayant poursuivi des études en 2014

Lecture : 8% des bacheliers généraux ont déclaré, au moins une fois en trois années post-bac, avoir connu des difficultés personnelles en matière de logement.

Enfin, les conditions d'habitat familial varient assez peu selon le type de baccalauréat (Figure 19). Les bacheliers professionnels sont tout de même un peu moins nombreux à vivre en compagnie de leurs deux parents (66% contre 70% des bacheliers technologiques et 75% des bacheliers généraux) l'année du baccalauréat.

Figure 19. Conditions d'habitat familial des bacheliers en première année d'études



Source : Panel des bacheliers 2014, données pondérées

Champ : Bacheliers ayant poursuivi des études

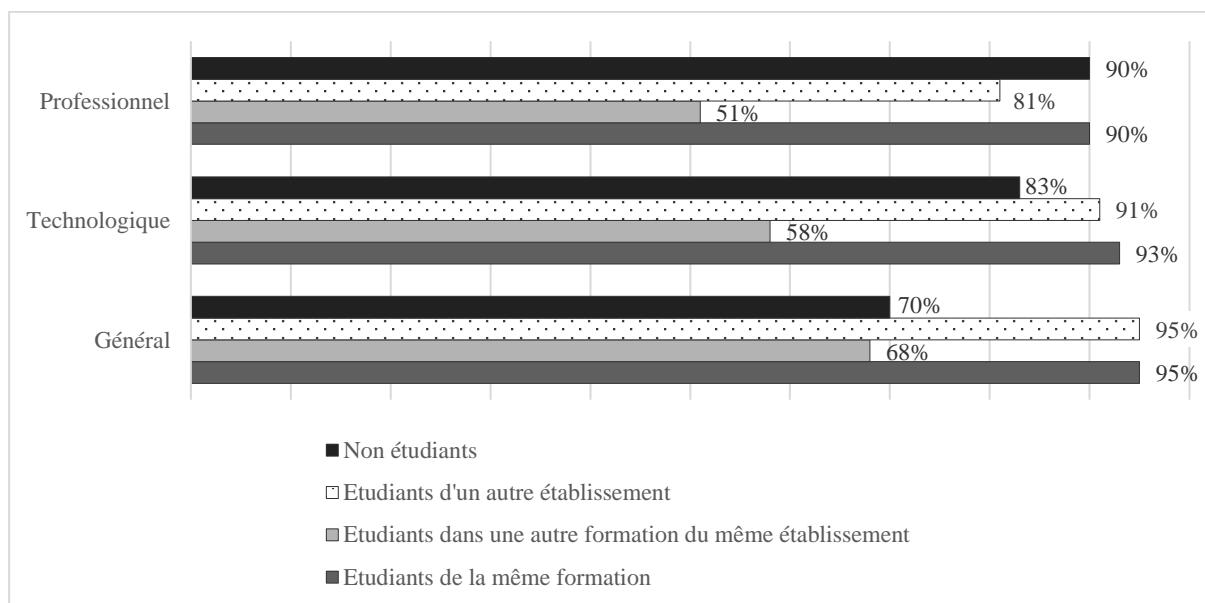
Lecture : En 2014/2015, 70% des bacheliers technologiques ont déclaré habiter avec leurs deux parents.

En s'intéressant aux relations sociales des étudiants, il apparaît que neuf bacheliers sur dix déclarent avoir des amis au sein de leur formation. Entre cinq et six sur dix déclarent en avoir

au sein de l'établissement mais dans une autre formation ; plus de neuf sur dix en ont dans un autre établissement de formation ; enfin sept à neuf bacheliers sur dix ont des amis non étudiants (Figure 20).

Les bacheliers professionnels ont, un peu moins que les autres, des amis de leur formation. Ils ont également, moins souvent que les autres bacheliers, des amis étudiant dans un autre établissement de formation. En revanche ils ont, nettement plus que les autres, des amis non étudiants. Au total, on voit à la taille des barres additionnées que les bacheliers professionnels déclarent légèrement moins d'amis que les autres bacheliers.

Figure 20. Relations sociales des bacheliers en deuxième année d'études post-bac



Source : Panel des bacheliers 2014, données pondérées

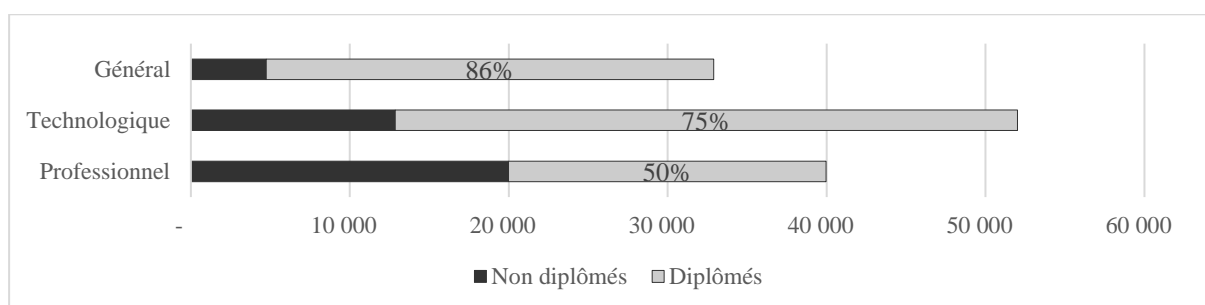
Champ : Jeunes ayant répondu à chaque vague d'enquête (ou hors champ car ayant arrêté les études) inscrits en formation la deuxième année après l'obtention du baccalauréat

Lecture : 90% des bacheliers professionnels ayant poursuivi des études ont déclaré avoir des amis issus de la même formation.

b. Les indicateurs de la réussite

L'obtention d'un BTS en trois années d'études constitue le premier indicateur de la réussite étudié. Il concerne 20% de l'ensemble des bacheliers mais cet indicateur n'a de sens que s'il est rapporté aux élèves s'étant inscrits en STS à l'automne 2014, immédiatement après leur baccalauréat.

Figure 21. Obtention d'un BTS à l'issue de trois années d'études



Source : Panel des bacheliers 2014, données pondérées

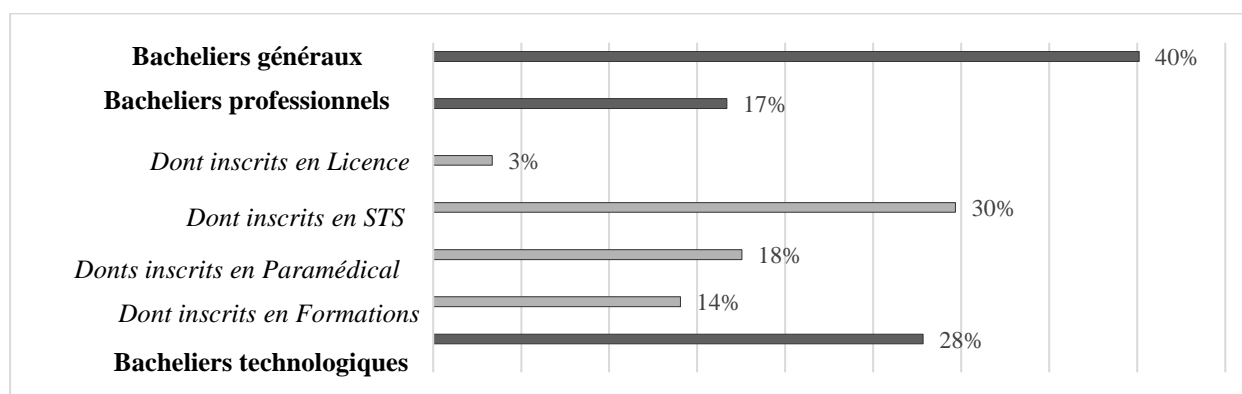
Champ : Jeunes ayant répondu à chaque vague d'enquête (ou hors champ car ayant arrêté les études) et s'étant inscrits en STS à la rentrée scolaire 2014/2015

Lecture : 33 000 bacheliers généraux se sont inscrits en STS immédiatement après l'obtention de leur baccalauréat et parmi eux, 86% ont obtenu un BTS en deux ou trois ans.

Avec 52 000 inscrits à la rentrée 2014, les bacheliers technologiques sont les plus représentés sur les bancs des STS, et les trois quarts d'entre eux y obtiennent un diplôme en trois ans (Figure 21). Si les bacheliers généraux sont ceux qui s'inscrivent le moins en BTS, ils sont aussi ceux qui y réussissent le plus (86%). Enfin, les bacheliers professionnels ont été 40 000 à s'inscrire en STS à l'automne 2014 mais seulement la moitié d'entre eux a obtenu ce diplôme en trois ans (Figure 21).

La succession de validations scolaires a été retenue comme deuxième indicateur de la réussite dans l'enseignement supérieur (Figure 22). Elle est mesurée par l'enchaînement de « validations totales » de trois années d'enseignement (ou bien par l'enchaînement de deux validations se concluant par l'obtention d'un diplôme).

Figure 22. Part de jeunes ayant connu une succession de validations scolaires en trois ans, selon le type de bac et la formation d'inscription



Source : Panel des bacheliers 2014, données pondérées

Champ : Jeunes ayant répondu à chaque vague d'enquête (ou hors champ car ayant arrêté les études) et ayant été inscrits en formation au moins les deux premières années suivant l'obtention du baccalauréat

Lecture : 40% des bacheliers généraux ayant poursuivi des études ont connu une succession de validations scolaires en trois ans.

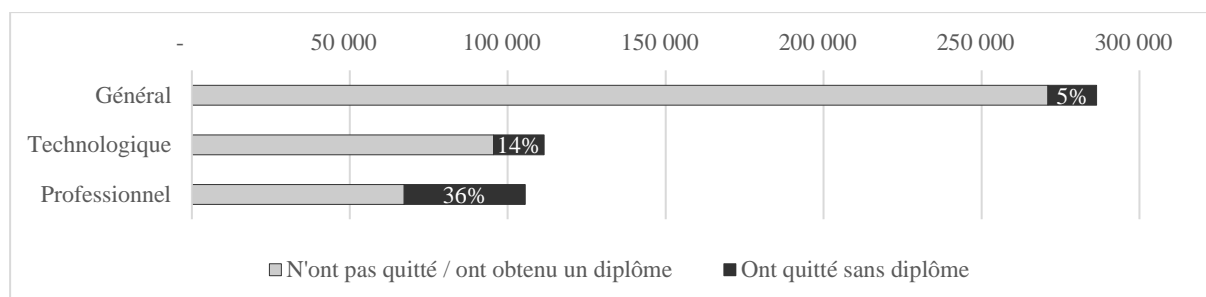
Les bacheliers professionnels n'enchaînent que rarement les validations scolaires (17% d'entre eux contre 40% des bacheliers généraux). Parmi les bacheliers professionnels s'étant inscrits en licence universitaire après le bac, ce taux de succession tombe à 3%. Il culmine à 30% chez ceux qui s'étaient inscrits en STS après le bac.

L'indicateur de facilité ressentie à suivre des études⁵¹ semble ne pas varier avec le type de baccalauréat détenu puisqu'il est en moyenne de 1,55 pour les bacheliers professionnels, 1,54 pour les bacheliers technologiques et 1,53 pour les bacheliers généraux.

⁵¹ Pour rappel, la méthodologie ayant guidé la construction des variables relatives aux déterminants et indicateurs de la réussite est détaillée en Annexe 4.

Le fait de quitter l'enseignement supérieur sans y avoir obtenu de diplôme est le dernier indicateur de réussite observé dans ce travail. Trois ans après s'être inscrits dans l'enseignement supérieur, ce sont déjà 36% des bacheliers professionnels qui l'ont quitté sans y obtenir de diplôme (Figure 23).

Figure 23. Sortants sans diplôme de l'enseignement supérieur en trois années d'études, selon le type de bac



Source : Panel des bacheliers 2014, données pondérées

Champ : Jeunes ayant répondu à chaque vague d'enquête (ou hors champ car ayant arrêté les études) et ayant été inscrits en formation au moins une fois parmi les trois premières vagues d'interrogation

Lecture : 286 000 bacheliers généraux ont poursuivi des études après le bac et parmi eux, 5% ont quitté l'enseignement supérieur sans aucun diplôme au bout de trois ans.

4.1. Les bacheliers de Parcoursup 2018

4.1.1. Le profil des candidats

Pour l'étude de Parcoursup 2018, il est choisi de travailler uniquement sur les candidats « néo-bacheliers » c'est-à-dire ayant candidaté la même année que celle de l'obtention de leur baccalauréat, au printemps 2018. L'échantillon est également restreint aux candidats dont le dossier est complet, qui ont émis et validé au moins un vœu. Au total, l'échantillon ainsi défini comporte 563 489 candidats (Tableau 8).

Parmi eux, 60% détiennent un baccalauréat général, 22% un baccalauréat technologique et 18% un baccalauréat professionnel. Au premier juillet 2018, 87% des candidats avaient 18 ans ou moins. L'âge varie cependant avec le type de baccalauréat puisque 28% des bacheliers professionnels ont 19 ans ou plus au moment de la candidature, contre 8% des candidats bacheliers généraux. De même, si une majorité de l'échantillon est composé de femmes (53%), ces dernières ne représentent que 44% des candidats détenteurs d'un baccalauréat professionnel. Par rapport à l'ensemble des candidats, les bacheliers professionnels sont donc plus masculins et plus âgés que les autres bacheliers.

Tableau 8. Caractéristiques démographiques des candidats néo-bacheliers dans Parcoursup en 2018

| | Effectifs | Pourcentage | Age au 1er juillet 2018 | | | Sexe | |
|-----------------|----------------|-------------|-------------------------|------------|----------------|------------|------------|
| | | | 17 ans et moins | 18 ans | 19 ans et plus | Hommes | Femmes |
| Général | 340 569 | 60% | 46% | 46% | 8% | 42% | 58% |
| Technologique | 100 278 | 18% | 36% | 48% | 16% | 52% | 48% |
| Professionnel | 122 642 | 22% | 27% | 45% | 28% | 56% | 44% |
| <i>Ensemble</i> | <i>563 489</i> | <i>100%</i> | <i>40%</i> | <i>47%</i> | <i>13%</i> | <i>47%</i> | <i>53%</i> |

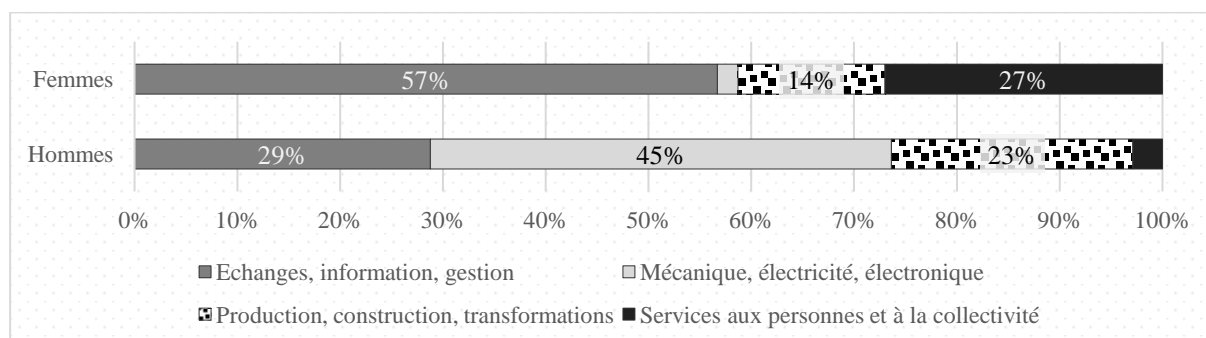
Source : ParcoursupStat 2018

Champ : Néo-bacheliers candidats dans Parcoursup en 2018, au dossier complet, ayant émis et validé au moins un vœu

Lecture : 60% des candidats néo-bacheliers dans Parcoursup 2018 ont un baccalauréat général.

Parmi les seuls bacheliers professionnels (Figure 24), on retrouve une forte séparation genrée des spécialités de formation avec 27% des candidates issues d'une spécialité relevant des services aux personnes et à la collectivité (pour 3% des candidats), ou encore 45% des hommes lauréats d'un baccalauréat de spécialité mécanique, électricité ou électronique (contre 2% des femmes).

Figure 24. Spécialité du baccalauréat des candidats néo-bacheliers professionnels selon le sexe



Source : ParcoursupStat 2018

Champ : Néo-bacheliers professionnels candidats dans Parcoursup en 2018, au dossier complet, ayant émis et validé au moins un vœu

Lecture : Parmi les bacheliers professionnels, 57% des femmes sont issues des spécialités échanges, information et gestion, contre 29% des hommes.

Pour l'ensemble des candidats, une variable d'origine sociale a été construite en se fondant sur la nomenclature des professions et catégories socio-professionnelles (PCS) utilisée par la direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (Depp) ainsi que sur la méthodologie développée par Lemistre (2019) à partir de cette nomenclature. La variable ainsi construite synthétise les informations concernant la position professionnelle des deux référents légaux du candidat. L'Annexe 7 présente en détail la méthodologie mobilisée.

Logiquement, la hiérarchie sociale des baccalauréats se retrouve en croisant candidatures et profil social des aspirants à l'enseignement supérieur. Parmi l'ensemble des candidats bacheliers, 31% sont d'origine sociale relativement défavorisée (Tableau 9), contre plus de la moitié pour les seuls bacheliers professionnels (54%). Inversement, si 43% sont issus d'un milieu relativement favorisé, seuls 18% des bacheliers professionnels sont dans ce cas.

Les bacheliers professionnels sont également souvent boursiers (30% contre 20% dans l'ensemble des candidats) ou de nationalité étrangère (6% contre 4% en moyenne). C'est certainement du fait de cette origine sociale moins élevée qu'ils déclarent moins souvent que la moyenne avoir un frère ou une sœur scolarisée dans l'enseignement supérieur (13% versus 20%).

Analyser l'accès des bacheliers professionnels à un diplôme de l'enseignement supérieur

Tableau 9. Caractéristiques sociogéographiques des candidats néo-bacheliers dans Parcoursup en 2018

| | Origine sociale | | | | A des frères ou sœurs scolarisés dans l'enseignement supérieur | Boursier | Réside en commune rurale au moment du bac ⁵² |
|---------------------|------------------------|------------|------------|-------------|--|------------|---|
| | Défavorisée | Moyenne | Favorisée | Étrangers | | | |
| Baccalauréat | | | | | | | |
| Général | 22% | 24% | 54% | 4,0% | 23% | 16% | 20% |
| Technologique | 39% | 30% | 31% | 3,9% | 17% | 25% | 22% |
| Professionnel | 54% | 28% | 18% | 6,1% | 13% | 30% | 24% |
| <i>Ensemble</i> | <i>31%</i> | <i>26%</i> | <i>43%</i> | <i>4,3%</i> | <i>20%</i> | <i>20%</i> | <i>21%</i> |

Source : ParcoursupStat 2018

Champ : Néo-bacheliers candidats dans Parcoursup en 2018, au dossier complet, ayant émis et validé au moins un vœu

Lecture : 22% des bacheliers généraux candidats dans Parcoursup en 2018 sont d'origine sociale relativement défavorisée.

En moyenne, les bacheliers généraux semblent obtenir des notes au baccalauréat sensiblement plus élevées que les bacheliers technologiques et professionnels, puisqu'ils sont surreprésentés dans les mentions bien et très bien (Tableau 10). Pour exemple, respectivement 3% et 2% des bacheliers technologiques et professionnels ont obtenu une mention très bien alors que c'est le cas de 15% des bacheliers généraux.

La voie d'enseignement désirée par les candidats laisse deviner le niveau de professionnalisation des trois baccalauréats dans la mesure où près de la moitié (44%) des bacheliers professionnels émettent au moins une demande de formation en apprentissage, pour 28% des bacheliers technologiques et seulement 7% des bacheliers généraux.

Tableau 10. Caractéristiques scolaires des candidats néo-bacheliers dans Parcoursup en 2018

| | Mention au baccalauréat | | | | | A fait au moins une demande en apprentissage |
|---------------------|--------------------------------|--------------|------------|------------|------------|--|
| | Oral/rattrapage | Sans mention | AB | B | TB | |
| Baccalauréat | | | | | | |
| Général | 0,3% | 39% | 26% | 20% | 15% | 7% |
| Technologique | 0,3% | 51% | 33% | 13% | 3% | 28% |
| Professionnel | 0,2% | 44% | 38% | 15% | 2% | 44% |
| <i>Ensemble</i> | <i>0%</i> | <i>43%</i> | <i>30%</i> | <i>17%</i> | <i>10%</i> | <i>18%</i> |

Source : ParcoursupStat 2018

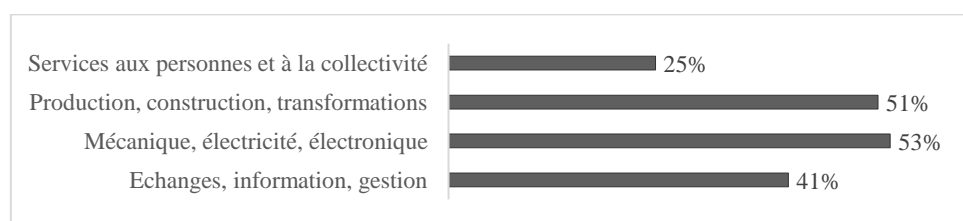
Champ : Néo-bacheliers candidats dans Parcoursup en 2018, au dossier complet, ayant émis et validé au moins un vœu

Lecture : 0,3% des bacheliers généraux candidats dans Parcoursup en 2018 ont obtenu leur baccalauréat au rattrapage ou à l'oral.

Parmi les seuls bacheliers professionnels, ce sont surtout les lauréats des spécialités industrielles qui souhaitent se diriger vers l'apprentissage (Figure 25) : ce choix concerne plus de la moitié des bacheliers des spécialités de la production, de la construction et des transformations (51%) comme de la mécanique, de l'électricité et de l'électronique (53%).

⁵² Type de commune (rural/urbain) selon la typologie des unités urbaines 2010, mise à disposition par l'Insee sur <https://www.insee.fr/fr/information/2115018>

Figure 25. Part des candidats néo-bacheliers professionnels ayant émis au moins une demande en apprentissage dans Parcoursup en 2018 en fonction de la spécialité du baccalauréat professionnel



Source : ParcoursupStat 2018

Champ : Néo-bacheliers professionnels candidats dans Parcoursup en 2018, au dossier complet, ayant émis et validé au moins un vœu

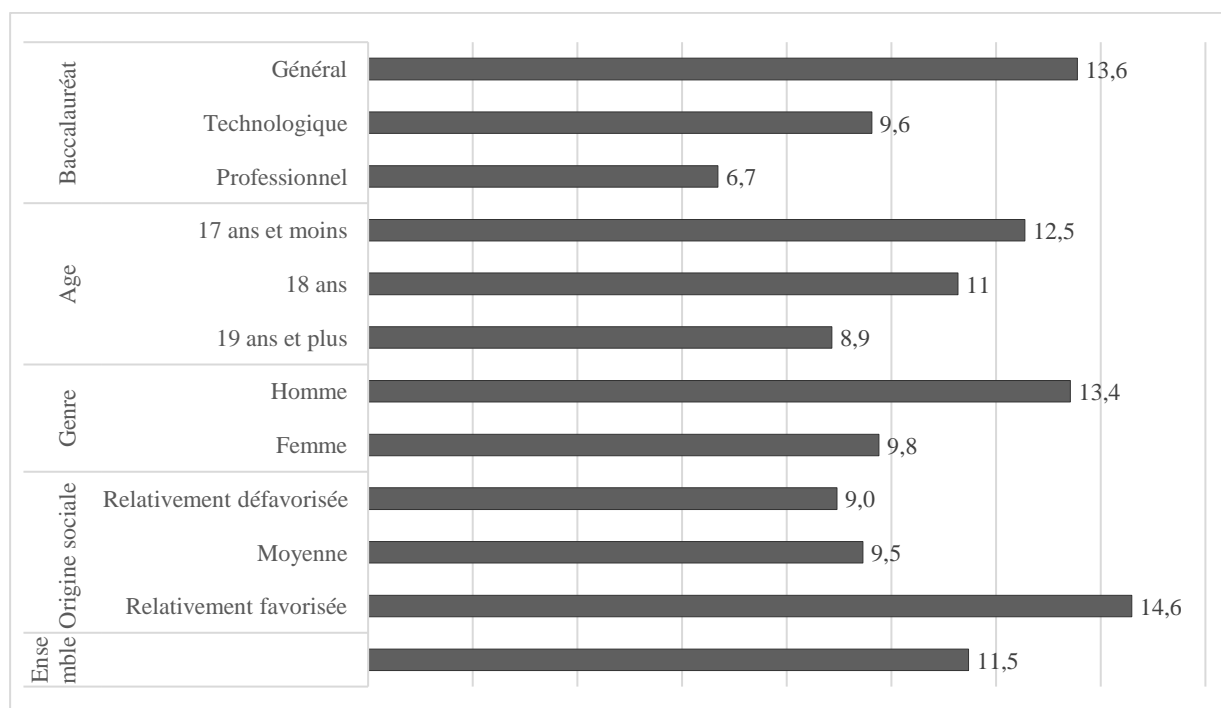
Lecture : Parmi les candidats lauréats des spécialités des services aux personnes et à la collectivité, 25% ont émis au moins un vœu vers une formation en apprentissage.

4.1.2. Les vœux des candidats

Si dans l'ensemble, les candidats ont émis en moyenne 11,5 vœux dans l'application Parcoursup en 2018, le nombre de vœux semble varier avec le profil des candidats (Figure 26). Ainsi, les candidats issus d'un milieu social favorisé ont émis près de 15 vœux en moyenne, quand les autres candidats en ont émis moins de 10. De même, les bacheliers professionnels ont émis moins de vœux (6,7 en moyenne) que les bacheliers technologiques (9,6), eux-mêmes en ayant formulé moins que les bacheliers généraux (13,6).

S'agissant du genre, il apparaît que les candidats formulent nettement plus de vœux que les candidates (13,4 contre 9,8). Par ailleurs, les jeunes candidats ont émis un plus grand nombre de vœux de formation que les candidats plus âgés : en moyenne, ils en ont formulé 12,5 lorsqu'ils ont 17 ans ou moins, 11 à 18 ans et 8,9 à 19 ans ou plus.

Figure 26. Nombre moyen de vœux émis par les candidats néo-bacheliers selon leur profil



Source : ParcoursupStat 2018

Champ : Néo-bacheliers candidats dans Parcoursup en 2018, au dossier complet, ayant émis et validé au moins un vœu

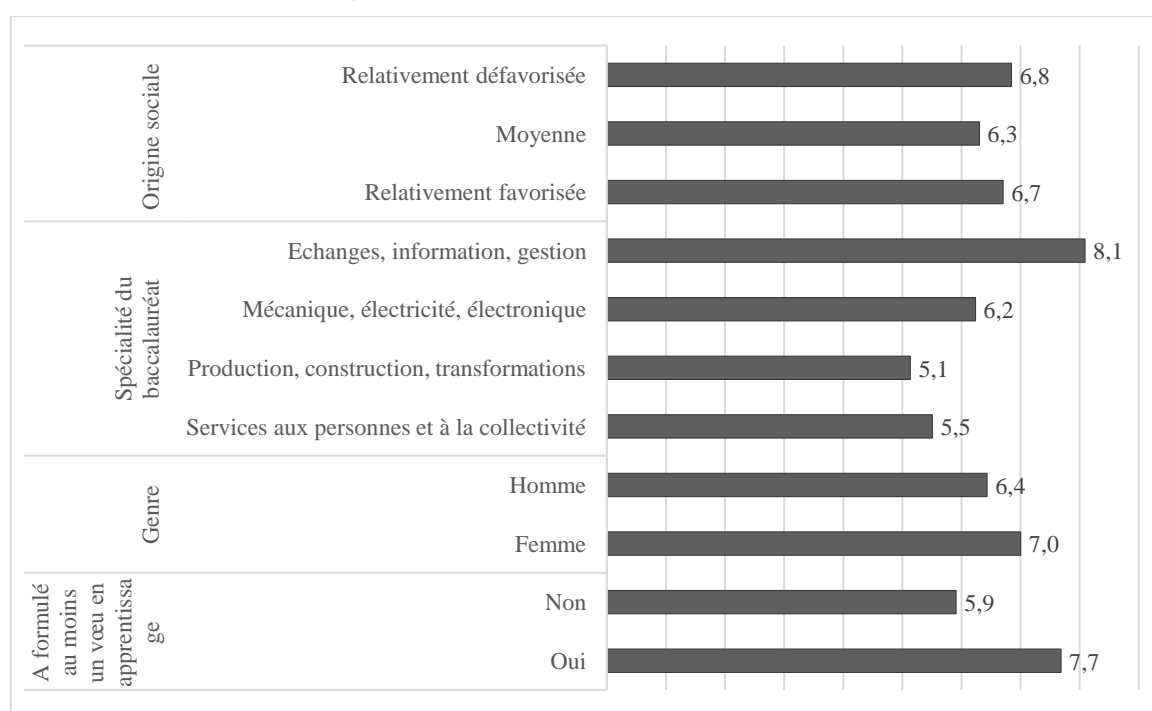
Lecture : Les candidats dont l'origine sociale est relativement favorisée ont exprimé, en moyenne, 14,6 vœux dans l'application Parcoursup en 2018.

Si l'on s'intéresse aux seuls bacheliers professionnels, il semble à première vue que leur origine sociale ne soit pas sensiblement liée au nombre de vœux qu'ils expriment dans l'application (Figure 27). Néanmoins, une comparaison de moyenne (anova) établit que la différence est statistiquement significative ($p\text{-value} < 0,0001$) : les bacheliers professionnels d'origine sociale moyenne expriment moins de vœux que les autres, sans que l'on puisse interpréter ce lien plus clairement. On note en tout cas que les bacheliers professionnels d'origine sociale défavorisée ont un comportement inattendu.

Les jeunes femmes émettent un peu plus de vœux que les jeunes hommes (7,0 contre 6,4, Figure 27), contrairement à l'ensemble des bacheliers où les hommes étaient ceux qui formulaient le plus de vœux (Figure 26).

Enfin, les bacheliers professionnels ayant émis au moins une demande de formation en apprentissage ont tendance à exprimer un plus grand nombre de vœux (7,7) que ceux qui s'orientent uniquement vers la voie scolaire (5,9, Figure 27).

Figure 27. Nombre moyen de vœux émis par les néo-bacheliers professionnels selon leur profil



Source : ParcoursupStat 2018

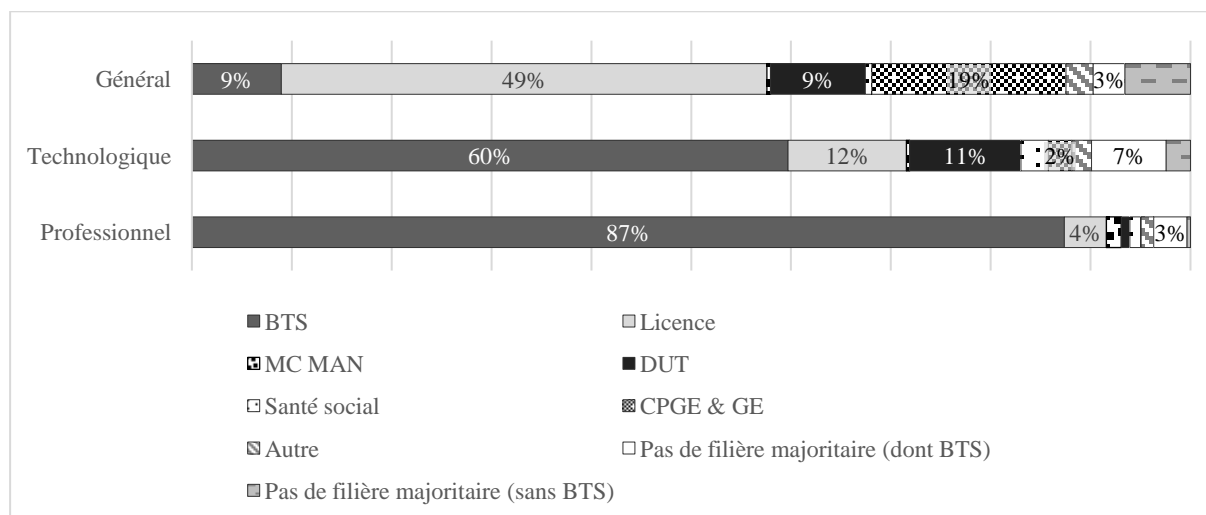
Champ : Néo-bacheliers candidats professionnels dans Parcoursup en 2018, au dossier complet, ayant émis et validé au moins un vœu

Lecture : Parmi les bacheliers professionnels, les candidats dont l'origine sociale est relativement favorisée ont exprimé, en moyenne, 6,7 vœux dans l'application Parcoursup en 2018.

Afin de synthétiser les vœux du candidat (Figure 28), une variable a été construite afin d'approcher le principal souhait de formation exprimé : une filière d'études est considérée comme la demande majoritaire du candidat quand la part de vœux exprimés par ce candidat

vers cette formation est supérieure à la part de ses vœux exprimés vers n'importe quelle autre formation. Dans ce cadre, il apparaît que la moitié des bacheliers généraux (49%) ont candidaté principalement vers une licence universitaire ; quand six bacheliers technologiques sur dix ont candidaté principalement vers un BTS. Les bacheliers professionnels se distinguent en ce qu'ils ont quasiment tous demandé, principalement, un BTS : c'est le cas de 87% d'entre eux.

Figure 28. Filière majoritairement demandée par les candidats néo-bacheliers selon leur baccalauréat



Source : ParcoursupStat 2018

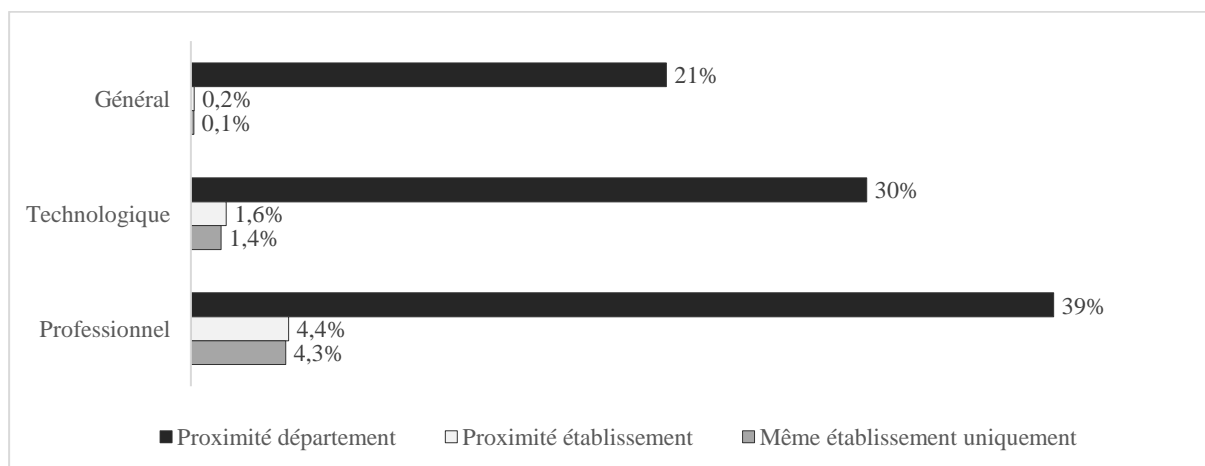
Champ : Néo-bacheliers candidats dans Parcoursup en 2018, au dossier complet, ayant émis et validé au moins un vœu

Lecture : 87% des bacheliers professionnels ont candidaté principalement vers un BTS.

Pour approcher la proximité géographique des candidats à leurs vœux de formation, trois variables ont été construites. La première identifie les candidats postulant surtout dans leur département : il s'agit de ceux dont au moins 75% des vœux sont émis vers des établissements situés dans le même département que leur établissement de terminale. La deuxième identifie les candidats postulant surtout dans leur établissement d'origine : il s'agit de ceux dont au moins 75% des vœux sont émis vers des formations dispensées dans le même établissement que leur établissement de terminale. La troisième identifie les candidats « maison », soit ceux qui ont formulé exclusivement des vœux dans leur établissement de terminale.

Si les deux dernières situations concernent assez peu de candidats (Figure 29), elles apparaissent néanmoins concerner bien davantage les bacheliers professionnels que les bacheliers technologiques et surtout, que les bacheliers généraux. Quant à la première situation (le fait d'avoir candidaté surtout dans son département), elle concerne près de 40% des bacheliers professionnels, 30% des bacheliers technologiques et 21% des bacheliers généraux. Ceci s'explique probablement pour partie par le type de formations demandées, dans la mesure où la licence universitaire très demandée par les bacheliers généraux est dispensée dans des villes de taille moyenne ou importante, quand les STS sont pour leur part réparties selon un maillage territorial bien plus fin.

Figure 29. Part des néo-bacheliers ayant émis des vœux de proximité, selon le type de baccalauréat



Source : ParcoursupStat 2018

Champ : Néo-bacheliers candidats dans Parcoursup en 2018, au dossier complet, ayant émis et validé au moins un vœu

Lecture : 21% des bacheliers généraux ont candidaté principalement dans le département de leur établissement de terminale.

4.1.3. Les réponses des établissements aux candidatures

À la fin de la procédure Parcoursup, les candidats ont reçu un certain nombre de propositions d'admission dans les formations qu'ils avaient demandées. Pour les comptabiliser, nous avons mobilisé la variable « situ_fin_voe » de la base ParcoursupStat 2018, qui décrit le statut de chaque vœu au dernier jour de la procédure. Nous avons retenu comme des propositions les vœux ayant fait l'objet d'une proposition d'admission par l'établissement, que cette dernière ait été acceptée ou non par le candidat (le choix de codification figure en Annexe 8).

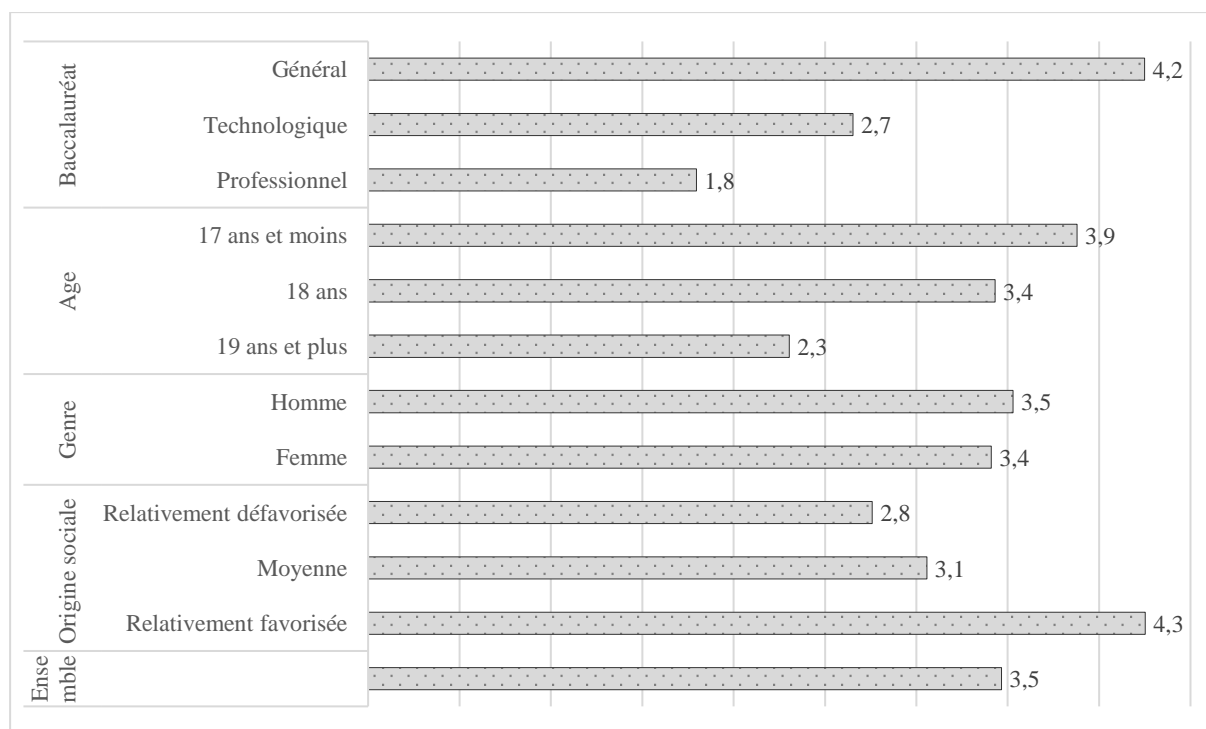
En moyenne, les candidats ont reçu 3,5 propositions (Figure 30). Pour rappel, ils avaient formulé, en moyenne, 11,5 vœux (Figure 26). Il apparaît que les candidats d'origine sociale favorisée reçoivent davantage de propositions (4,3) que ceux d'origine sociale moyenne ou défavorisée (respectivement 3,1 et 2,8 propositions). À première vue, on n'observe pas de différence entre le nombre de propositions reçues par les femmes (3,4) et celles reçues par les hommes (3,5). Néanmoins, bien que la différence soit ténue, elle est statistiquement significative selon les tests du t de Student et de l'anova ($p\text{-value} < 0,0001$ dans les deux cas). Les femmes reçoivent donc un nombre de propositions d'admission moins important que les hommes, ce qui de prime abord peut sembler cohérent dans la mesure où les hommes avaient formulé plus de vœux que les femmes (Figure 26).

Toutefois, en tenant compte du nombre de vœux, on peut supposer à ce stade une éventuelle pénalité à l'admission pour les candidats masculins : ainsi les femmes reçoivent en moyenne 0,35 proposition pour 1 vœu, quand les hommes n'en reçoivent que 0,26. Il semble quoiqu'il en soit qu'une relation entre le genre et la probabilité d'admission existe et mériterait d'être investiguée plus avant.

Toujours en lien avec la Figure 30, les candidats plus âgés reçoivent moins de propositions que les candidats plus jeunes. Ceci ne suggère pas forcément de pénalité dans l'examen de leur candidature dans la mesure où les candidats plus âgés avaient également formulé moins de vœux que les plus jeunes (Figure 26).

Enfin, de la même façon que les bacheliers professionnels avaient formulé moins de vœux que les bacheliers technologiques et moins encore que les bacheliers généraux (Figure 26), ils sont à la fin ceux qui reçoivent le moins de propositions : 1,8 en moyenne, contre 2,7 pour les bacheliers technologiques et 4,2 pour les bacheliers généraux (Figure 30).

Figure 30. Nombre moyen de propositions reçues par l'ensemble des candidats néo-bacheliers dans Parcoursup en 2018



Source : ParcoursupStat 2018

Champ : Néo-bacheliers candidats dans Parcoursup en 2018, au dossier complet, ayant émis et validé au moins un vœu

Lecture : En moyenne, les candidats ont reçu 3,5 propositions d'admission en formation.

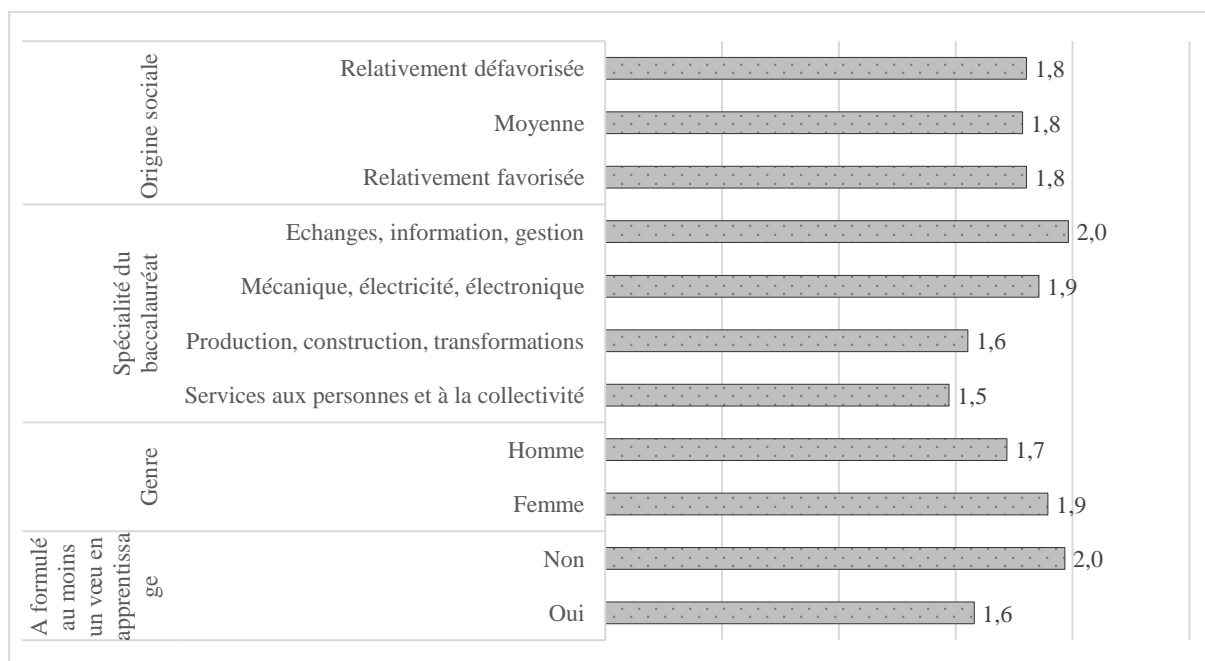
La Figure 31 s'intéresse ensuite aux propositions reçues par les seuls bacheliers professionnels. Les candidats ont en moyenne reçu le même nombre de propositions selon leur origine sociale (1,8), et une comparaison de moyenne (anova) confirme l'indépendance des deux variables. Il est difficile d'interpréter l'absence de lien entre l'origine sociale des bacheliers professionnels et le nombre de propositions qu'ils reçoivent, dans la mesure où nous ne pouvions précédemment pas expliquer le lien entre leur origine sociale et le nombre de vœux qu'ils émettent (Figure 27). On suppose néanmoins que le type de baccalauréat absorbe en réalité le poids de l'origine sociale.

Le lien entre le genre et l'admission paraît, à première vue, plus attendu chez les bacheliers professionnels que dans l'ensemble des bacheliers, dans la mesure où les candidates reçoivent davantage de propositions que les candidats (respectivement 1,9 et 1,7, Figure 31) et qu'elles avaient préalablement émis davantage de vœux que ces derniers (Figure 27).

Enfin, l'admission dans une formation en apprentissage mérite elle aussi d'être analysée car les bacheliers professionnels ayant candidaté uniquement dans la voie scolaire reçoivent davantage de propositions d'admission que les bacheliers professionnels candidatant dans au moins une

formation en apprentissage (respectivement 2 et 1,6, Figure 31), alors même que ces derniers avaient émis largement plus de vœux que les premiers (Figure 27).

Figure 31. Nombre moyen de propositions reçues par les néo-bacheliers professionnels



Source : ParcoursupStat 2018

Champ : Néo-bacheliers professionnels candidats dans Parcoursup en 2018, au dossier complet, ayant émis et validé au moins un vœu

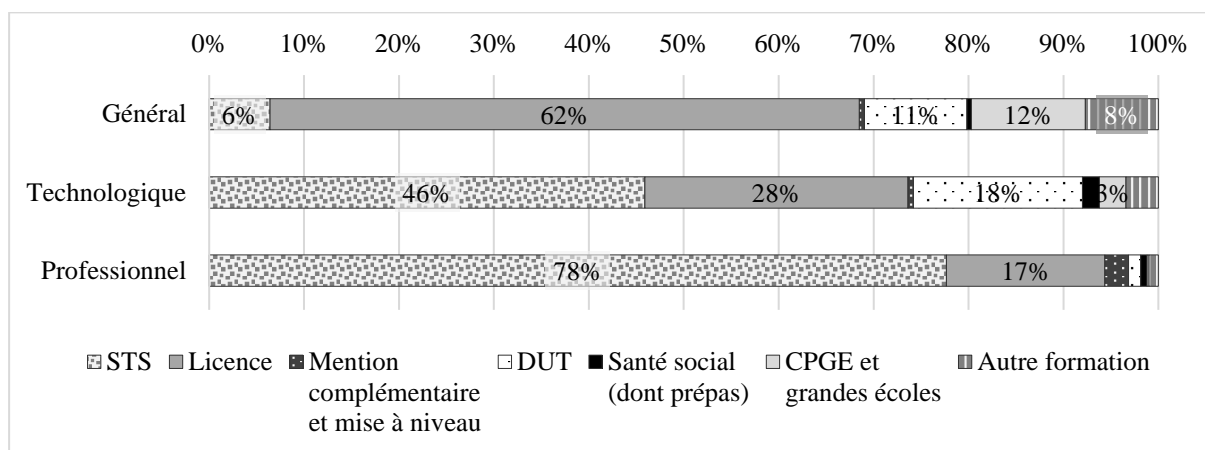
Lecture : En moyenne, les bacheliers professionnels lauréats des spécialités des échanges, information et gestion ont reçu 2,0 propositions d'admission en formation.

4.1.4. Le choix des candidats parmi les propositions

Dans l'application Parcoursup, la dernière phase de sélection revient au candidat qui choisit une proposition parmi celles reçues, dans le cas où il y en reçoit plusieurs. Le résultat de la procédure contient donc à la fois le résultat de la sélection formelle par les établissements, mais également une part de sélection informelle induite évidemment par la formulation des vœux, mais aussi ensuite par le choix d'une proposition.

Ce résultat est représenté dans la Figure 32. 62% des bacheliers généraux acceptent finalement une proposition d'admission en licence universitaire (c'est le cas également de 28% des bacheliers technologiques et de 17% des bacheliers professionnels). La prépondérance des STS dans le parcours des bacheliers professionnels est largement confirmée puisque cette filière rassemble 78% de ces candidats, à la fin de la procédure Parcoursup. Elle est également la première filière de poursuite d'études des bacheliers technologiques et concerne 46% d'entre eux.

Figure 32. Vœux acceptés par les établissements et validés par les candidats néo-bacheliers à la fin de la procédure Parcoursup 2018



Source : ParcoursupStat 2018

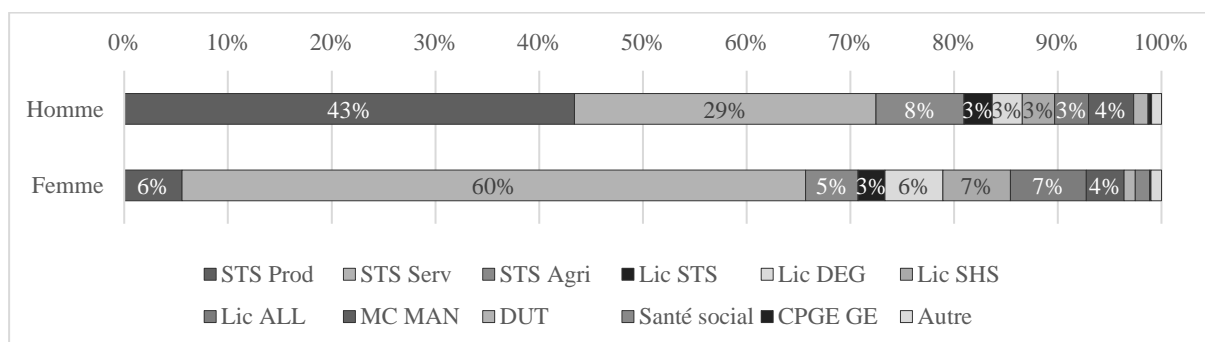
Champ : Néo-bacheliers candidats dans Parcoursup en 2018, au dossier complet, ayant émis et validé au moins un vœu

Lecture : À la fin de la procédure d’admission Parcoursup, 6% des bacheliers généraux ont validé une proposition d’admission en STS.

Dans le détail et selon le genre, la Figure 33 représente les vœux acceptés par les bacheliers professionnels uniquement. Les candidates se dirigent majoritairement vers les STS du secteur des services (60%). Les candidats, eux, se partagent entre les STS de la production (43%) et celles des services (29%).

Au total, les bacheliers professionnels sont un peu plus nombreux que les bachelières professionnelles à se diriger vers une STS quelle qu’elle soit (81% des hommes contre 71% des femmes).

Figure 33. Vœux acceptés par les établissements et validés par les néo-bacheliers professionnels à la fin de la procédure Parcoursup 2018



Source : ParcoursupStat 2018

Champ : Néo-bacheliers professionnels candidats dans Parcoursup en 2018, au dossier complet, ayant émis et validé au moins un vœu

Lecture : À la fin de la procédure d’admission Parcoursup, 43% des hommes titulaires d’un baccalauréat professionnel et candidats dans Parcoursup ont validé une proposition d’admission en STS dans une spécialité de la production.

Abréviations dans le graphique :

STS Prod : section de technicien supérieur (STS) de la production. STS Serv : STS des services. STS Agri : STS agricole. Lic STS : licence sciences, technologies, santé (dont Staps). Lic DEG : licence droit, économie, gestion. Lic SHS : licence sciences humaines et sociales. Lic ALL : licence arts, lettres, langues. MC MAN : mention complémentaire et mise à niveau. DUT : diplôme universitaire de technologie. CPGE GE : classes préparatoires aux grandes écoles et grandes écoles.

Chapitre 4. Les déterminants de la sélection informelle des bacheliers professionnels vers l'enseignement supérieur

La sélection informelle est le phénomène par lequel tous les bacheliers n'expriment pas les mêmes choix scolaires, non seulement du fait de différences de goûts mais surtout, du fait de leur environnement socioéconomique et culturel. Un phénomène d'autosélection, notamment, est observé chez les élèves issus des milieux les moins favorisés. Ce chapitre rend compte des analyses exécutées pour tester les hypothèses H₁ (le profil socioéconomique, culturel et scolaire des bacheliers professionnels joue un rôle dans la sélection informelle de ces derniers vers l'enseignement supérieur) et H₂ (la quantité et la nature des informations reçues par les bacheliers professionnels au sujet de leur projet d'orientation exerce un effet sur leurs aspirations vers l'enseignement supérieur). Conformément aux projets d'analyses exposés page 94, une première série de modélisations statistiques explore les effets des caractéristiques sociodémographiques sur les aspirations scolaires. La seconde recherche les effets de l'information reçue pendant le processus d'orientation. Quant aux indicateurs des aspirations scolaires, ils sont de deux sortes : quantitatif à travers le niveau d'études espéré (partie 1) puis qualitatif à travers la filière d'études souhaitée (partie 2).

Ces analyses sont exécutées sur les données du panel des bacheliers 2014, décrites en détail dans le Chapitre 3. Pour mémoire, les bacheliers professionnels composant l'échantillon étudié sont en majorité des hommes. Ils sont plus souvent issus des spécialités du tertiaire mais au sein de ces spécialités, se répartissent selon un déséquilibre très fort au regard du genre. Issus d'un milieu socioéconomique très nettement moins favorisé que celui des autres bacheliers, ils viennent également de villes moins grandes.

Un an après avoir obtenu leur baccalauréat professionnel, une moitié d'entre eux suit des études. Parmi ceux qui se sont inscrits dans l'enseignement supérieur après le bac, un peu plus de quatre sur dix ont obtenu un diplôme trois ans plus tard.

Pour construire leur orientation, ces bacheliers professionnels se sont essentiellement appuyés sur les ressources disponibles au sein de leur lycée. Ils aspirent la plupart du temps à atteindre un niveau d'études équivalent au bac ou au bac+2, moins souvent bac+3, très rarement au-delà. Au sein de l'enseignement supérieur *stricto sensu*, leur projet d'études porte quasiment

exclusivement sur les STS. Une fois inscrits, la première raison pour laquelle ils déclarent avoir fait ce choix est la poursuite d'un projet professionnel. C'est aussi une caractéristique des STS que d'être choisie pour cette raison en premier lieu.

1. Le niveau d'études espéré

Pour tester la première hypothèse, nous estimons d'abord le nombre d'années d'études souhaité par les bacheliers professionnels après leur bac (Modèle 1).

Une régression linéaire sur le niveau d'études souhaité après le bac montre que l'origine socioéconomique et culturelle détermine en effet, nettement et positivement, le nombre d'années d'études supérieures souhaitées. Géographiquement parlant, le fait d'être résident des Dom au moment du bac tend à augmenter le niveau d'études souhaité ; la taille de la commune de résidence au bac joue également un rôle très fort sur le niveau d'études envisagé : plus la commune est importante, plus ce dernier augmente (or plus de la moitié des bacheliers professionnels sont justement résidents de la plus petite catégorie de commune, qui a donc été choisie en référence). Le fait de résider à Paris augmente particulièrement le niveau d'études souhaité.

Sur le plan des caractéristiques scolaires, le fait d'être âgé de plus de 18 ans au moment du bac (donc d'avoir du retard dans la scolarité) réduit significativement le niveau d'études envisagé ; tout comme le fait d'avoir obtenu le bac en apprentissage. Enfin, les notes obtenues au baccalauréat sont déterminantes du niveau d'études envisagé puisque ce dernier augmente lorsque la moyenne au bac augmente.

En revanche, en contrôlant les paramètres déjà cités, il apparaît que le sexe des bacheliers professionnels, leur spécialité de formation au baccalauréat, le fait qu'ils soient issus d'un lycée privé ou qu'ils vivent avec un parent plutôt qu'un autre, n'ont pas d'effet sur le niveau d'études qu'ils espèrent⁵³.

Encadré 1. Procédure et interprétation des modèles

L'ensemble des estimations économétriques a été exécuté en suivant la méthode des retraits séquentiels : après avoir initialement intégré un grand nombre de variables explicatives, les modèles sont affinés par le retrait successif des variables les moins significatives. L'objectif est d'améliorer, pas à pas, la robustesse du modèle en minimisant notamment le critère d'information d'Akaike (AIC). Ceci explique que la liste des variables explicatives varie d'un modèle à l'autre. Néanmoins, c'est bien la même série de variables qui a été introduite initialement. Elle est reproduite pour chaque série d'analyses au fil de la partie Méthodologie.

Dans les tableaux de résultats, l'ensemble des variables introduites au départ est mentionné, mais seules les variables significatives étaient *in fine* présentes dans le modèle.

⁵³ Ces informations ont été retirées du modèle par ordre décroissant de non-significativité. Pour plus de détail sur la méthodologie mobilisée dans les estimations économétriques (retraits séquentiels et présentation notamment), voir Encadré 1.

Les déterminants de la sélection informelle des bacheliers professionnels vers l'enseignement supérieur

Ces tableaux indiquent les effets marginaux pour les régressions linéaires et les *odds-ratios* pour les régressions logistiques, accompagnés d'une indication de significativité résumée selon la convention suivante :

- n.s. = p-value > 0,1
 * = 0,05 <= p-value < 0,1
 ** = 0,01 <= p-value < 0,05
 *** = p-value < 0,01

Une pondération normalisée sur le champ de population visé par le modèle a été intégrée à chaque estimation.

Modèle 1. Effets du profil et des sources d'information sur le niveau d'études souhaité (H₁, H₂)

| Régression linéaire | | Variable dépendante (impacts marginaux) | |
|--|------------------------------|--|----------------|
| | | Niveau d'études souhaité | |
| Variable explicative | Modalité | H ₁ | H ₂ |
| Profil des bacheliers professionnels | | | |
| Constante | | -0,569*** | -0,462*** |
| Indice de statut socioéconomique et culturel (isesc) | Une unité supplémentaire | 0,037*** | 0,031*** |
| Genre | Homme | réf. | réf. |
| | Femme | n.s. | n.s. |
| Age en 2014 | 18 ans | réf. | réf. |
| | 19 ans | -0,116** | -0,105** |
| | 20 ans et plus | -0,188*** | -0,152** |
| Résidence l'année du bac | Métropole | réf. | réf. |
| | Dom | 0,254** | n.s. |
| Taille de la ville de résidence l'année du bac | Moins de 50 000 habitants | réf. | réf. |
| | 50 000 à 200 000 habitants | 0,137* | 0,151** |
| | 200 000 à 2 millions | 0,119** | 0,114** |
| | Paris | 0,588*** | 0,411*** |
| Situation d'habitat familial l'année du bac | Avec les deux parents | réf. | réf. |
| | Avec la mère seule | n.s. | n.s. |
| | Avec la mère et son conjoint | n.s. | n.s. |
| | Autre situation | n.s. | n.s. |
| Origine scolaire : secteur d'enseignement | Public | réf. | réf. |
| | Privé | n.s. | n.s. |
| Origine scolaire : voie d'enseignement | Scolaire | réf. | réf. |
| | Apprentissage | -0,452*** | -0,350*** |
| Spécialité du baccalauréat | Tertiaire ou LSH | réf. | réf. |
| | Production ou ST | n.s. | n.s. |
| Moyenne au baccalauréat (1 ^{re} session) | Une unité supplémentaire | 0,192*** | 0,164*** |
| Sources d'information pour s'orienter | | | |
| Dans les forums ou salons spécialisés | Non | | réf. |
| | Oui | | 0,160** |

| | | |
|--|-----|--|
| Dans votre lycée (séances d'information, brochures) | Non | réf. |
| | Oui | 0,085* |
| Dans les universités ou les écoles (journées portes ouvertes, brochures) | Non | réf. |
| | Oui | 0,261*** |
| Sur d'autres sites internet, dans la presse | Non | réf. |
| | Oui | 0,179*** |
| Dans un centre d'information jeunesse (CIO, SCUJO, CIDJ...) | Non | réf. |
| | Oui | n.s. |
| Après d'enseignants de votre lycée | Non | réf. |
| | Oui | 0,178*** |
| Après d'un conseiller d'orientation | Non | réf. |
| | Oui | n.s. |
| Après de membres de votre famille | Non | réf. |
| | Oui | -0,106** |
| Sur le site APB | Non | réf. |
| | Oui | 0,697*** |
| Après de vos amis | Non | réf. |
| | Oui | 0,096** |
| n = 3 465 | | r ² = 0,09 r ² = 0,15 |

Source : Panel des bacheliers 2014, pondération normalisée

Champ : Bacheliers professionnels ayant répondu à chaque vague d'enquête (ou hors champ)

Lecture : L'élévation de l'indice de statut économique, social et culturel (isesc) exerce un effet significatif et positif sur le niveau d'études souhaité.

Dans un second temps, les variables relatives aux sources d'information mobilisées pour l'orientation ont été ajoutées au modèle afin de tester la deuxième hypothèse (H₂). Il apparaît que l'effet de la résidence en Dom disparaît, ce qui laisse à penser qu'il pouvait transiter *via* une offre d'informations différentes en Dom et en métropole. Hormis celui-ci, les effets liés aux caractéristiques de profil demeurent avec l'ajout des informations sur les sources d'information.

Le fait le plus marquant dans ce modèle est l'absence très nette d'effet des deux sources d'information les plus institutionnelles : le fait de s'être informé, respectivement, auprès d'un conseiller d'orientation ou d'un centre d'information jeunesse, n'exerce aucun effet sur le niveau d'études souhaité par les bacheliers professionnels. La différence est nette dans la mesure où ces deux variables affichent un risque d'erreur de 90%, alors que chacune des autres sources d'information exerce un effet significatif à moins de 5% d'erreur.

Parmi les sources d'information ayant un effet sur les aspirations scolaires, une seule exerce un effet négatif : il s'agit des membres de la famille, dont l'influence tend à réduire le niveau d'études souhaité.

Toutes les autres sources exercent un effet significatif et positif sur le niveau d'études souhaité, qui n'est cependant pas de la même intensité : l'effet le plus faible est celui du lycée (séances d'information, brochures) suivi dans l'ordre croissant d'intensité, des amis, des forums ou salons spécialisés, des échanges avec les enseignants du lycée, des sites internet ou de la presse, des universités ou écoles supérieures (JPO, brochures) et enfin, du site APB. La plateforme d'allocation des bacheliers dans l'enseignement supérieur, dont la fonction première est de

sélectionner formellement les bacheliers et non pas de construire avec eux leur choix d'orientation, apparaît bien comme un des déterminants du choix scolaire et du projet d'études supérieures.

Cet effet est positif dans le sens où les bacheliers professionnels qui ont utilisé APB comme source d'information pour leur orientation affichent une ambition scolaire plus forte (c'est-à-dire souhaitent un niveau d'études plus élevé) que ceux qui ne l'ont pas utilisée. On peut toutefois se demander si l'effet mesuré est bien celui d'APB sur le niveau d'études souhaité, ou si le fait d'utiliser APB comme source d'information peut également constituer le *résultat* d'une aspiration scolaire plus ambitieuse. En tout état de cause, l'outil APB se révèle être davantage qu'une simple chambre d'enregistrement et ses usages *a minima*, mais peut-être aussi ses effets, apparaissent différenciés.

2. Le choix de l'orientation

Une deuxième série d'analyses consiste à estimer la probabilité de souhaiter poursuivre dans une filière d'études plutôt qu'une autre, en fonction du profil des bacheliers (H_1) puis des sources d'information qu'ils ont utilisées pour leur orientation (H_2).

Ces régressions logistiques sont exécutées successivement sur les différents souhaits de formation, en commençant par l'estimation de la probabilité de souhaiter poursuivre en STS (Modèle 2).

2.1. Vers les STS

Parmi les bacheliers professionnels ayant émis un souhait d'études supérieures⁵⁴, les facteurs individuels semblent très peu déterminants de la probabilité de souhaiter étudier en STS. À l'exception du genre et de certaines caractéristiques scolaires, le profil socioéconomique des bacheliers professionnels ne joue pas sur cette aspiration.

En effet, les retraits séquentiels ont conduit à extraire du modèle la plupart des variables de profil en raison de leur non significativité. Seul le fait d'être une femme a un effet (négatif) sur l'aspiration aux STS. On n'observe, notamment, pas d'effet de l'indice économique, social et culturel.

Ceci peut s'expliquer par le fait que les bacheliers professionnels sont déjà eux-mêmes très sélectionnés par rapport aux autres bacheliers (très nettement de milieu populaire, davantage présents dans les campagnes, etc.), mais aussi parce que la prédominance des STS dans les vœux des bacheliers professionnels est telle qu'il n'apparaît pas nettement de facteur individuel prédictif déterminant.

In fine, les facteurs individuels ayant un effet sur la probabilité de s'inscrire en STS semblent essentiellement d'ordre scolaire, au premier rang desquels figurent les notes au bac. Ici la STS se dessine clairement comme la filière des « moyens » avec un effet des moyennes au bac

⁵⁴ Pour rappel, la méthodologie de construction de cette variable figure p 100.

situées entre douze et quatorze qui augmentent la probabilité de vouloir une STS (par rapport à une moyenne de dix), mais pas les notes supérieures. La moyenne la plus basse (moins de dix avant le rattrapage) en diminue la probabilité.

Les jeunes issus des spécialités de la production ainsi que du secteur public d'enseignement sont particulièrement attirés par les STS.

Modèle 2. Effets du profil et des sources d'information mobilisées pour s'orienter sur le souhait de poursuivre en STS (H₁, H₂)

| Régression logistique | | Variable dépendante (odds-ratios) | |
|--|------------------------------|--------------------------------------|----------------|
| | | Souhait : STS | |
| Variable explicative | Modalité | H ₁ | H ₂ |
| Profil des bacheliers professionnels | | | |
| Indice de statut socioéconomique et culturel (isesc) | Une unité supplémentaire | n.s. | n.s. |
| Genre | Homme | réf. | réf. |
| | Femme | 0,540*** | 0,544*** |
| Age en 2014 | 18 ans | réf. | réf. |
| | 19 ans | n.s. | n.s. |
| | 20 ans et plus | n.s. | n.s. |
| Résidence l'année du bac | Métropole | réf. | réf. |
| | Dom | n.s. | n.s. |
| Taille de la ville de résidence l'année du bac | Moins de 50 000 habitants | réf. | réf. |
| | 50 000 à 200 000 habitants | n.s. | n.s. |
| | 200 000 à 2 millions | n.s. | n.s. |
| | Paris | n.s. | n.s. |
| Situation d'habitat familial l'année du bac | Avec les deux parents | réf. | réf. |
| | Avec la mère seule | n.s. | n.s. |
| | Avec la mère et son conjoint | n.s. | n.s. |
| | Autre situation | n.s. | n.s. |
| Origine scolaire : secteur d'enseignement | Public | réf. | réf. |
| | Privé | 0,640*** | 0,625*** |
| Origine scolaire : voie d'enseignement | Scolaire | réf. | réf. |
| | Apprentissage | n.s. | n.s. |
| Spécialité du baccalauréat | Tertiaire ou LSH | réf. | réf. |
| | Production ou ST | 1,284** | n.s. |
| Moyenne au baccalauréat (1re session) | Huit à neuf (8<=m<10) | 0,377*** | 0,323*** |
| | Dix (10<=m<11) | réf. | réf. |
| | Onze (11<=m<12) | n.s. | n.s. |
| | Douze (12<=m<13) | 1,331* | n.s. |
| | Treize (13<=m<14) | 1,413* | n.s. |
| | Quatorze (14<=m<15) | 1,373* | n.s. |
| | Quinze à vingt (15<=m<=20) | n.s. | n.s. |
| Sources d'information pour s'orienter | | | |
| Dans les forums ou salons spécialisés | Non | | réf. |
| | Oui | | n.s. |
| | Non | | réf. |

Les déterminants de la sélection informelle des bacheliers professionnels vers l'enseignement supérieur

| | | |
|--|-----|--|
| Dans votre lycée (séances d'information, brochures) | Oui | 1,872*** |
| Dans les universités ou les écoles (journées portes ouvertes, brochures) | Non | réf. |
| | Oui | 0,784* |
| Sur d'autres sites internet, dans la presse | Non | réf. |
| | Oui | n.s. |
| Dans un centre d'information jeunesse (CIO, SCUJO, CIDJ...) | Non | réf. |
| | Oui | n.s. |
| Auprès d'enseignants de votre lycée | Non | réf. |
| | Oui | 1,474*** |
| Auprès d'un conseiller d'orientation | Non | réf. |
| | Oui | n.s. |
| Auprès de membres de votre famille | Non | réf. |
| | Oui | 0,653*** |
| Sur le site APB | Non | réf. |
| | Oui | 2,4*** |
| Auprès de vos amis | Non | réf. |
| | Oui | n.s. |
| n = 1 989 | | r ² = 0,08 r ² = 0,16 |

Source : Panel des bacheliers 2014, pondération normalisée

Champ : Bacheliers professionnels répondants ayant poursuivi ou exprimé un souhait d'études supérieures (APB)

Lecture : Le fait d'être une femme plutôt qu'un homme exerce un effet significatif et négatif sur la probabilité de souhaiter poursuivre en STS.

Une fois ajoutées à l'estimation les sources d'information mobilisées pour s'orienter, on retrouve les mêmes tendances sur les variables renseignant le profil des bacheliers professionnels (Modèle 2), si ce n'est que l'effet des spécialités du baccalauréat disparaît.

Cinq sources d'orientation sur dix sont significatives. Parmi elles, deux exercent un effet négatif sur la probabilité de souhaiter s'orienter en STS : la famille et les établissements supérieurs. On note ici que la formulation de la question posée en enquête induit probablement un biais de réponse : en effet, on présume que la question portait sur le fait d'avoir mobilisé comme source d'information les établissements de formation supérieure quels qu'ils soient (dont les lycées proposant la STS, donc), or la modalité « universités ou écoles (JPO et brochures) » omet ce type d'établissement, ce qui autorise à imaginer que l'enquêté qui se serait rendu dans une journée portes ouvertes pour une STS n'a pas coché, logiquement, cette case.

Restent ensuite les sources d'orientation tendant à augmenter la probabilité des bacheliers professionnels à se tourner vers les STS, dans l'ordre croissant d'intensité de leur effet : les enseignants du lycée (du bac), le lycée (du bac) et enfin, à nouveau en tête, l'application APB.

2.2. Vers la licence universitaire

Les mêmes estimations ont ensuite été conduites sur la probabilité de souhaiter s'orienter en licence universitaire (Modèle 3).

À l'inverse des STS, l'aspiration à étudier en licence apparaît bien davantage déterminée par des facteurs individuels. Dans les grandes lignes, la licence apparaît clairement plébiscitée par les

bacheliers professionnels les moins dotés. Avec un système d'inscription globalement ouvert, la licence universitaire peut en effet constituer la dernière possibilité d'inscription dans l'enseignement supérieur pour les bacheliers qui n'ont pas obtenu de place ailleurs (notamment dans les formations plus sélectives que sont les STS), ce qui explique que les caractéristiques des aspirants à la licence correspondent au profil scolaire le moins demandé, c'est-à-dire le moins performant.

À ce titre, l'éloignement constaté dans le modèle entre les bacheliers professionnelles et la licence universitaire peut s'interpréter comme un effet indirect du meilleur niveau scolaire des jeunes femmes par rapport aux jeunes hommes. Dans la même perspective, les jeunes issus des spécialités de la production, habituellement moins exposés aux parcours scolaires les plus désavantageux, sont également moins enclins à se tourner vers la licence universitaire. De même et en lien avec la notion de parcours professionnalisé, les jeunes ayant obtenu leur baccalauréat professionnel en apprentissage n'ont quasiment aucune chance de souhaiter s'orienter en licence.

Sur le plan socioéconomique et culturel, plus le milieu d'origine des jeunes s'élève, moins ils ont de probabilité de souhaiter s'inscrire en licence. Au niveau géographique et démographique, le fait d'être originaire des Dom, d'une grande ville ou de Paris contribue à augmenter les chances de souhaiter s'inscrire en licence.

L'effet des grandes villes peut s'expliquer par la plus grande quantité d'offre universitaire dans ces zones. Celui des Dom pourrait s'expliquer davantage par des caractéristiques socioéconomiques et culturelles désavantageuses et s'apparenter alors à l'effet de l'indice socioéconomique et culturel, ou bien révéler une sous-offre locale des formations non universitaires.

Quant au profil scolaire, le modèle dessine clairement la licence universitaire comme la filière de prédilection des bacheliers professionnels les moins performants. Si la STS est la filière des bacheliers professionnels « moyens », alors la licence est celle des « faibles ». En effet, le fait d'avoir accumulé du retard scolaire, d'avoir eu son bac au rattrapage, sont des caractéristiques tendant à augmenter la probabilité de souhaiter la licence. Dans la même perspective, plus la moyenne obtenue au baccalauréat s'élève, plus la probabilité d'être attiré par la licence diminue.

Modèle 3. Effets du profil et des sources d'information mobilisées pour s'orienter sur le souhait de poursuivre en licence (H₁, H₂)

| Régression logistique | | Variable dépendante | |
|--|--------------------------|---------------------|----------------|
| | | (odds-ratios) | |
| | | Souhait : licence | |
| Variable explicative | Modalité | H ₁ | H ₂ |
| Profil des bacheliers professionnels | | | |
| Indice de statut socioéconomique et culturel (isesc) | Une unité supplémentaire | 0,830*** | 0,790*** |
| Genre | Homme | réf. | réf. |
| | Femme | 0,549*** | 0,558*** |
| Age en 2014 | 18 ans | réf. | réf. |

Les déterminants de la sélection informelle des bacheliers professionnels vers l'enseignement supérieur

| | | | |
|--|------------------------------|----------------------|-----------------------|
| | 19 ans | n.s. | n.s. |
| | 20 ans et plus | 1,723*** | 1,593** |
| Résidence l'année du bac | Métropole | réf. | réf. |
| | Dom | 2,659** | 2,334** |
| Taille de la ville de résidence l'année du bac | Moins de 50 000 habitants | réf. | réf. |
| | 50 000 à 200 000 habitants | n.s. | n.s. |
| | 200 000 à 2 millions | 2,924*** | 2,782*** |
| | Paris | 2,111*** | 1,770** |
| Situation d'habitat familial l'année du bac | Avec les deux parents | réf. | réf. |
| | Avec la mère seule | n.s. | n.s. |
| | Avec la mère et son conjoint | n.s. | n.s. |
| | Autre situation | n.s. | n.s. |
| Origine scolaire : secteur d'enseignement | Public | réf. | réf. |
| | Privé | n.s. | n.s. |
| Origine scolaire : voie d'enseignement | Scolaire | réf. | réf. |
| | Apprentissage | 0,194** | 0,202** |
| Spécialité du baccalauréat | Tertiaire ou LSH | réf. | réf. |
| | Production ou ST | 0,311*** | 0,305*** |
| Moyenne au baccalauréat (1re session) | Huit à neuf (8<=m<10) | 2,241** | 3,048*** |
| | Dix (10<=m<11) | réf. | réf. |
| | Onze (11<=m<12) | 0,490*** | n.s. |
| | Douze (12<=m<13) | 0,586** | n.s. |
| | Treize (13<=m<14) | 0,314*** | 0,444*** |
| | Quatorze (14<=m<15) | 0,167*** | 0,321*** |
| | Quinze à vingt (15<=m<=20) | 0,391** | n.s. |
| Sources d'information pour s'orienter | | | |
| Dans les forums ou salons spécialisés | Non | | réf. |
| | Oui | | n.s. |
| Dans votre lycée (séances d'information, brochures) | Non | | réf. |
| | Oui | | 0,382*** |
| Dans les universités ou les écoles (journées portes ouvertes, brochures) | Non | | réf. |
| | Oui | | 2,036*** |
| Sur d'autres sites internet, dans la presse | Non | | réf. |
| | Oui | | n.s. |
| Dans un centre d'information jeunesse (CIO, SCUJO, CIDJ...) | Non | | réf. |
| | Oui | | 2,336*** |
| Après d'enseignants de votre lycée | Non | | réf. |
| | Oui | | 0,398*** |
| Après d'un conseiller d'orientation | Non | | réf. |
| | Oui | | 0,411*** |
| Après de membres de votre famille | Non | | réf. |
| | Oui | | n.s. |
| Sur le site APB | Non | | réf. |
| | Oui | | 1,730*** |
| Après de vos amis | Non | | réf. |
| | Oui | | 1,451* |
| n = 1 989 | | r ² = 0,2 | r ² = 0,27 |

Source : Panel des bacheliers 2014, pondération normalisée

Champ : Bacheliers professionnels répondants ayant poursuivi ou exprimé un souhait d'études supérieures (APB)

Lecture : L'élévation de l'indice de statut économique, social et culturel exerce un effet significatif et négatif sur la probabilité de souhaiter poursuivre en licence.

Concernant les variables d'information, le fait de s'être renseigné sur les forums ou salons spécialisés, ainsi que via des sites internet ou la presse ou encore auprès de la famille, n'a pas d'effet sur le fait de choisir l'université.

Toutes les autres sont significatives : certaines exercent un effet négatif, comme le fait de s'être informé auprès des enseignants du lycée, d'un conseiller d'orientation, ou dans le lycée à l'occasion de séances d'information ou à partir de brochures.

Les informations augmentant la probabilité d'être attiré par l'université sont, de façon assez logique, celles issues de l'université, mais aussi les amis et le site APB. Enfin, la source d'information prédisant le plus intensément la volonté de s'inscrire à l'université, est la visite en CIO.

2.3. Vers les formations secondaires

Dans un troisième temps, a été estimée la probabilité de souhaiter poursuivre dans une « formation secondaire ou non identifiée » (Modèle 4), catégorie dont on ne sait pas précisément à quelles formations elle réfère. On suppose que la mention complémentaire dont notamment les classes passerelles, y occupe une place notable. L'intérêt pour cette catégorie imprécise est justifié par le fait qu'elle est souhaitée par 17% des bacheliers professionnels. C'est la deuxième catégorie de formation la plus désirée après les STS.

Modèle 4. Effet du profil et des sources d'orientation sur le souhait de poursuivre dans une formation secondaire ou non identifiée (H_1 , H_2)

| Régression logistique | | Variable dépendante | |
|--|----------------------------|--------------------------------|----------|
| | | (odds-ratios) | |
| | | Souhait : formation secondaire | |
| Variable explicative | Modalité | H_1 | H_2 |
| Profil des bacheliers professionnels | | | |
| Indice de statut socioéconomique et culturel (isesc) | Une unité supplémentaire | 1,055* | n.s. |
| Genre | Homme | réf. | réf. |
| | Femme | 2,072*** | 1,92*** |
| Age en 2014 | 18 ans | réf. | réf. |
| | 19 ans | n.s. | n.s. |
| | 20 ans et plus | 0,698** | 0,707** |
| Résidence l'année du bac | Métropole | réf. | réf. |
| | Dom | 0,339* | 0,32* |
| Taille de la ville de résidence l'année du bac | Moins de 50 000 habitants | réf. | réf. |
| | 50 000 à 200 000 habitants | 0,616** | 0,614** |
| | 200 000 à 2 millions | 0,554*** | 0,558*** |
| | Paris | 0,289*** | 0,379*** |
| | Avec les deux parents | réf. | réf. |

Les déterminants de la sélection informelle des bacheliers professionnels vers l'enseignement supérieur

| | | | |
|--|--|-----------------------|-----------------------|
| Situation d'habitat familial l'année du bac | Avec la mère seule | n.s. | n.s. |
| | Avec la mère et son conjoint | n.s. | n.s. |
| | Autre situation | n.s. | n.s. |
| Origine scolaire : secteur d'enseignement | Public | réf. | réf. |
| | Privé | 1,355** | 1,452** |
| Origine scolaire : voie d'enseignement | Scolaire | réf. | réf. |
| | Apprentissage | 3,03*** | 2,503*** |
| Spécialité du baccalauréat | Tertiaire ou LSH | réf. | réf. |
| | Production ou ST | 1,516** | 1,588*** |
| Moyenne au baccalauréat (1re session) | Huit à neuf ($8 \leq m < 10$) | n.s. | n.s. |
| | Dix ($10 \leq m < 11$) | réf. | réf. |
| | Onze ($11 \leq m < 12$) | 1,432** | 1,563*** |
| | Douze ($12 \leq m < 13$) | n.s. | n.s. |
| | Treize ($13 \leq m < 14$) | n.s. | n.s. |
| | Quatorze ($14 \leq m < 15$) | n.s. | n.s. |
| | Quinze à vingt ($15 \leq m \leq 20$) | 0,433*** | 0,501** |
| Sources d'information pour s'orienter | | | |
| Dans les forums ou salons spécialisés | Non | | réf. |
| | Oui | | n.s. |
| Dans votre lycée (séances d'information, brochures) | Non | | réf. |
| | Oui | | 0,706*** |
| Dans les universités ou les écoles (journées portes ouvertes, brochures) | Non | | réf. |
| | Oui | | n.s. |
| Sur d'autres sites internet, dans la presse | Non | | réf. |
| | Oui | | n.s. |
| Dans un centre d'information jeunesse (CIO, SCUJO, CIDJ...) | Non | | réf. |
| | Oui | | n.s. |
| Après d'enseignants de votre lycée | Non | | réf. |
| | Oui | | n.s. |
| Après d'un conseiller d'orientation | Non | | réf. |
| | Oui | | n.s. |
| Après de membres de votre famille | Non | | réf. |
| | Oui | | 1,726*** |
| Sur le site APB | Non | | réf. |
| | Oui | | 0,049*** |
| Après de vos amis | Non | | réf. |
| | Oui | | 0,715** |
| n = 1 989 | | r ² = 0,09 | r ² = 0,18 |

Source : Panel des bacheliers 2014, pondération normalisée

Champ : Bacheliers professionnels répondants ayant poursuivi ou exprimé un souhait d'études supérieures (APB)

Lecture : Le fait d'être une femme plutôt qu'un homme augmente les chances de souhaiter poursuivre en formation secondaire ou non identifiée.

Le fait de souhaiter se tourner vers une formation secondaire ou non identifiée apparaît fortement influencé par les caractéristiques individuelles. Notamment, les facteurs démographiques pèsent lourd dans ce choix avec ces trois effets nets : les jeunes femmes ont davantage tendance à se tourner vers ces formations que les hommes, ainsi que les résidents des

zones rurales ou peu densément peuplées (plus la ville est grande et plus la probabilité de souhaiter une formation non supérieure décroît) et les jeunes résidents en métropole au moment du bac (plutôt qu'en Dom).

L'origine socioéconomique joue également un rôle significatif dans cette aspiration scolaire : plus elle est élevée, plus l'aspiration augmente.

Les facteurs scolaires sont encore présents et dessinent cette fois des formations désirées par les jeunes peu dotés en capitaux scolaires : ainsi le fait d'avoir une moyenne de onze au bac augmente l'attraction vers ces filières, quand le fait d'avoir entre quinze et vingt la réduit. Ces jeunes affichent néanmoins un profil différent des aspirants à la licence universitaire : en effet, le fait d'avoir accumulé du retard scolaire diminue les chances de souhaiter les autres formations. Et à l'inverse des jeunes qui se projettent en licence, les sortants d'un lycée professionnel privé, des spécialités de la production, et plus encore les titulaires d'un bac professionnel obtenu en apprentissage, ont nettement plus de chances de se tourner vers les formations secondaires ou non identifiées que les autres.

L'ajout des variables d'information ne modifie pas ces effets. Sous le contrôle de ces derniers, les sources d'information mobilisées pour l'orientation contribuent globalement peu à donner l'envie aux bacheliers de se diriger vers une formation non supérieure. La majorité des sources d'information se révèle non liée à la variable d'intérêt. Seules quatre variables présentent des effets significatifs.

Dans le registre de la vie privée, le fait de s'être informé auprès de sa famille tend à augmenter l'attraction vers les formations secondaires mais à l'inverse, le cercle des amis conduit plutôt à s'en éloigner.

Quant aux informations issues de l'institution éducative, le fait de s'être renseigné au sein de son lycée d'origine diminue l'envie d'une formation secondaire ou non identifiée.

Enfin, le fait de s'informer *via* le site APB réduit considérablement les chances de souhaiter une formation non supérieure. Néanmoins, l'utilisation du site APB soulève encore une question d'interprétation dans la mesure où cet usage paraît pouvoir intervenir, dans de nombreux cas, une fois la formation choisie donc après la réalisation de la variable d'intérêt. Des jeunes ayant choisi de s'orienter dans une formation absente d'APB, par exemple, n'ont que peu de raisons de se rendre sur le site APB. Or c'est probablement le cas de beaucoup des jeunes ayant souhaité « une formation secondaire ou non identifiée » et l'effet observé du site APB est à interpréter ici avec beaucoup de précaution.

2.4. Vers les formations paramédicales

Ont ensuite été estimées les chances de souhaiter se tourner vers les formations du domaine paramédical (Modèle 5), qu'il s'agisse d'une formation supérieure ou d'une année préparatoire.

Modèle 5. Effet du profil et des sources d'orientation sur le souhait de poursuivre en formation paramédicale (H₁, H₂)

Régression logistique

Variable dépendante
(odds-ratios)

| <i>Variable explicative</i> | <i>Modalité</i> | Souhait : formation paramédicale | |
|--|------------------------------|----------------------------------|----------------|
| | | H ₁ | H ₂ |
| Profil des bacheliers professionnels | | | |
| Indice de statut socioéconomique et culturel (isesc) | Une unité supplémentaire | n.s. | n.s. |
| Genre | Homme | réf. | réf. |
| | Femme | 11,062*** | 11,170*** |
| Age en 2014 | 18 ans | réf. | réf. |
| | 19 ans | n.s. | n.s. |
| | 20 ans et plus | 0,634* | n.s. |
| Résidence l'année du bac | Métropole | réf. | réf. |
| | Dom | n.s. | n.s. |
| Taille de la ville de résidence l'année du bac | Moins de 50 000 habitants | réf. | réf. |
| | 50 000 à 200 000 habitants | 1,989** | 2,018** |
| | 200 000 à 2 millions | n.s. | n.s. |
| | Paris | n.s. | n.s. |
| Situation d'habitat familial l'année du bac | Avec les deux parents | réf. | réf. |
| | Avec la mère seule | n.s. | n.s. |
| | Avec la mère et son conjoint | n.s. | n.s. |
| | Autre situation | n.s. | n.s. |
| Origine scolaire : secteur d'enseignement | Public | réf. | réf. |
| | Privé | 2,481*** | 2,327*** |
| Origine scolaire : voie d'enseignement | Scolaire | réf. | réf. |
| | Apprentissage | n.s. | n.s. |
| Moyenne au baccalauréat (1re session) | Huit à neuf (8<=m<10) | n.s. | n.s. |
| | Dix (10<=m<11) | réf. | réf. |
| | Onze (11<=m<12) | n.s. | n.s. |
| | Douze (12<=m<13) | n.s. | n.s. |
| | Treize (13<=m<14) | n.s. | n.s. |
| | Quatorze (14<=m<15) | n.s. | n.s. |
| | Quinze à vingt (15<=m<=20) | n.s. | n.s. |
| Sources d'information pour s'orienter | | | |
| Dans les forums ou salons spécialisés | Non | | réf. |
| | Oui | | 0,443** |
| Dans votre lycée (séances d'information, brochures) | Non | | réf. |
| | Oui | | n.s. |
| Dans les universités ou les écoles (journées portes ouvertes, brochures) | Non | | réf. |
| | Oui | | n.s. |
| Sur d'autres sites internet, dans la presse | Non | | réf. |
| | Oui | | n.s. |
| Dans un centre d'information jeunesse (CIO, SCUIO, CIDJ...) | Non | | réf. |
| | Oui | | n.s. |
| Auprès d'enseignants de votre lycée | Non | | réf. |
| | Oui | | n.s. |
| Auprès d'un conseiller d'orientation | Non | | réf. |
| | Oui | | n.s. |

| | | |
|------------------------------------|-----|--|
| auprès de membres de votre famille | Non | réf. |
| | Oui | n.s. |
| Sur le site APB | Non | réf. |
| | Oui | n.s. |
| auprès de vos amis | Non | réf. |
| | Oui | 0,396** |
| n = 1 989 | | r ² = 0,19 r ² = 0,20 |

Source : Panel des bacheliers 2014, pondération normalisée

Champ : Bacheliers professionnels répondants ayant poursuivi ou exprimé un souhait d'études supérieures (APB)

Lecture : En contrôlant les autres paramètres introduits dans le modèle, les femmes ont dix fois plus de chances que les hommes de souhaiter poursuivre dans une formation paramédicale plutôt que dans une autre formation.

Sans surprise, l'aspiration vers ces formations dites du « care » est largement déterminée par le genre et les femmes ont dix fois plus de chances que les hommes de vouloir s'y engager. Ces formations sont également nettement plébiscitées par les jeunes issues des zones peu densément peuplées. Le fait d'être issu d'un lycée privé augmente les chances de vouloir se tourner vers le paramédical mais la performance scolaire au baccalauréat, en revanche, n'en détermine pas l'attraction.

Les variables d'information sont pour la plupart, non liées à la variable d'intérêt et pour les deux autres, liées négativement. Ainsi le fait de s'être renseigné dans des forums ou salons ou auprès de ses amis, conduisent à diminuer la probabilité de souhaiter s'orienter en formation paramédicale.

Aucune des variables d'information disponibles ne tend à augmenter l'envie des bacheliers de se diriger vers une formation paramédicale, ce qui accrédite l'image de formations « vocationnelles ».

2.5. Vers les IUT

Enfin, la probabilité de se projeter en IUT a été estimée (Modèle 6). Bien que ne rassemblant que 2% des bacheliers professionnels aspirant à l'enseignement supérieur, cette voie de poursuite d'études apparaît déterminée tant par des facteurs individuels que par les sources d'information mobilisées pour l'orientation.

Modèle 6. Effet du profil et des sources d'orientation sur le souhait de poursuivre en IUT (H₁, H₂)

| Régression logistique | | Variable dépendante | |
|--|--------------------------|---------------------|----------------|
| | | (odds-ratios) | |
| | | Souhait : IUT | |
| Variable explicative | Modalité | H ₁ | H ₂ |
| Profil des bacheliers professionnels | | | |
| Indice de statut socioéconomique et culturel (isesc) | Une unité supplémentaire | 1,167* | 1,153* |
| | Genre | Homme | réf. |
| | Femme | n.s. | n.s. |
| Age en 2014 | 18 ans | réf. | réf. |
| | 19 ans | n.s. | n.s. |
| | 20 ans et plus | n.s. | n.s. |

Les déterminants de la sélection informelle des bacheliers professionnels vers l'enseignement supérieur

| | | | |
|--|--|-----------------------|-----------------------|
| Résidence l'année du bac | Métropole | réf. | réf. |
| | Dom | n.s. | n.s. |
| Taille de la ville de résidence l'année du bac | Moins de 50 000 habitants | réf. | réf. |
| | 50 000 à 200 000 habitants | n.s. | n.s. |
| | 200 000 à 2 millions | n.s. | n.s. |
| | Paris | n.s. | n.s. |
| Situation d'habitat familial l'année du bac | Avec les deux parents | réf. | réf. |
| | Avec la mère seule | 2,738*** | 3,014*** |
| | Avec la mère et son conjoint | n.s. | n.s. |
| | Autre situation | n.s. | n.s. |
| Origine scolaire : secteur d'enseignement | Public | réf. | réf. |
| | Privé | n.s. | n.s. |
| Origine scolaire : voie d'enseignement | Scolaire | réf. | réf. |
| | Apprentissage | n.s. | n.s. |
| Spécialité du baccalauréat | Tertiaire ou LSH | réf. | réf. |
| | Production ou ST | n.s. | n.s. |
| Moyenne au baccalauréat (1re session) | Huit à neuf ($8 \leq m < 10$) | 3,189* | 6,016** |
| | Dix ($10 \leq m < 11$) | réf. | réf. |
| | Onze ($11 \leq m < 12$) | n.s. | n.s. |
| | Douze ($12 \leq m < 13$) | n.s. | n.s. |
| | Treize ($13 \leq m < 14$) | n.s. | 6,214*** |
| | Quatorze ($14 \leq m < 15$) | 4,604*** | 10,672*** |
| | Quinze à vingt ($15 \leq m \leq 20$) | 4,868*** | 10,827*** |
| Sources d'information pour s'orienter | | | |
| Dans les forums ou salons spécialisés | Non | | réf. |
| | Oui | | n.s. |
| Dans votre lycée (séances d'information, brochures) | Non | | réf. |
| | Oui | | n.s. |
| Dans les universités ou les écoles (journées portes ouvertes, brochures) | Non | | réf. |
| | Oui | | 2,29** |
| Sur d'autres sites internet, dans la presse | Non | | réf. |
| | Oui | | n.s. |
| Dans un centre d'information jeunesse (CIO, SCUJO, CIDJ...) | Non | | réf. |
| | Oui | | n.s. |
| auprès d'enseignants de votre lycée | Non | | réf. |
| | Oui | | n.s. |
| auprès d'un conseiller d'orientation | Non | | réf. |
| | Oui | | n.s. |
| auprès de membres de votre famille | Non | | réf. |
| | Oui | | n.s. |
| Sur le site APB | Non | | réf. |
| | Oui | | n.s. |
| auprès de vos amis | Non | | réf. |
| | Oui | | 2,436** |
| n = 1 989 | | r ² = 0,09 | r ² = 0,16 |

Source : Panel des bacheliers 2014, pondération normalisée

Champ : Bacheliers professionnels répondants ayant poursuivi ou exprimé un souhait d'études supérieures (APB)

Lecture : Plus le milieu socioéconomique et culturel augmente, plus la probabilité de souhaiter poursuivre en IUT augmente.

Du fait du faible nombre de jeunes ayant émis le souhait de poursuivre en IUT (38 sur 1 989 intégrés au modèle, soit 2% des bacheliers professionnels ayant souhaité poursuivre), nous ne commentons ici que le sens et la signification des effets observés mais pas le niveau des *odds-ratios*, qui sont parfois très élevés mais susceptibles d'être peu robustes.

Sans surprise, l'IUT qui n'est pas présenté aux bacheliers professionnels comme une possibilité d'orientation, apparaît comme une filière plébiscitée par les étudiants socialement favorisés et scolairement performants.

C'est le capital scolaire qui constitue le déterminant le plus fort de la projection en IUT : dès que la moyenne obtenue au baccalauréat se situe au-delà de treize, la probabilité de souhaiter l'IUT augmente fortement. L'IUT s'affiche ainsi comme la formation de prédilection des bacheliers les plus performants scolairement. On note un effet inattendu chez les jeunes qui ont obtenu le bac au rattrapage, et qui ont plus tendance à se projeter en IUT que les bacheliers professionnels ayant obtenu une moyenne comprise entre dix et onze.

Socialement, l'IUT est la formation des jeunes issus des milieux intermédiaires et aisés : ainsi la probabilité de se projeter en IUT augmente avec l'indice de statut socioéconomique et culturel.

Un dernier effet apparaît, moins attendu celui-ci : les bacheliers professionnels ayant déclaré vivre avec leur mère seule ont davantage de probabilité de vouloir s'orienter en IUT, par rapport aux jeunes qui vivent avec leurs deux parents.

Pour les autres formations, un effet très ténu du mode d'habitat avait été observé à plusieurs reprises, mais si léger que restant à la lisière de la significativité. Ces variables ont donc été retirées des modèles précédents. Nous soulignons néanmoins un intérêt potentiel à étudier plus en détail l'effet du mode d'habitat (ou plus précisément de la composition du foyer) sur les aspirations scolaires. Ici, l'effet est net, mais nous manquons d'éléments pour l'expliquer.

Concernant les sources d'information, seules deux d'entre elles exercent un effet significatif et positif sur la probabilité de se projeter vers l'IUT : ce sont le fait d'avoir visité l'IUT (écoles ou université) ainsi que de s'être renseigné auprès des amis. L'IUT est la seule formation étudiée pour laquelle l'usage du site APB ne semble pas lié au souhait de s'y orienter.

3. Discussion

Dans cette partie, nous avons cherché à comprendre les déterminants des aspirations scolaires des bacheliers professionnels en testant deux hypothèses. La première postule qu'ils constituent un groupe hétérogène au sein duquel les choix sont influencés par des facteurs individuels et non seulement scolaires. Les résultats présentés permettent d'affirmer que ces caractéristiques sociodémographiques déterminent, en effet, le niveau d'études espéré par les bacheliers professionnels. Elles influencent également leur propension à se projeter vers les différentes filières de l'enseignement supérieur, avec une nuance de taille en ce qui concerne leur principale

filière de poursuite, la STS. La seconde hypothèse explorée dans cette partie suppose que l'éducation à l'orientation dispensée dans l'enseignement secondaire influence largement les projets d'études supérieures des bacheliers professionnels. C'est également tout à fait le cas, mais nous voyons aussi qu'en matière d'orientation, les sources d'information produisent des effets d'attraction ou de répulsion variés selon les filières d'études.

Dans l'ensemble, les bacheliers professionnels ne sont pas égaux face aux aspirations scolaires. Même au sein de ce groupe déjà socialement et scolairement sélectionné au fil des années de scolarisation et d'orientation, les ambitions dans l'enseignement supérieur dépendent encore nettement de l'environnement. Ainsi, en années d'études espérées, les projets des bacheliers professionnels sont moins ambitieux s'ils sont issus d'un milieu socioéconomique moins élevé, ou d'une zone peu urbanisée. Surtout, les conseils d'orientation prodigués par leur famille ont tendance à réduire leurs ambitions. La littérature a déjà montré l'influence des familles et de leurs stratégies sur les préférences des élèves (Boudon, 1973 ; Bourdieu et Passeron, 1964), ainsi que les canaux d'expression de ces influences : on sait notamment que le rôle du cadre culturel et familial transite aussi bien par l'expérience scolaire des parents, que leurs moyens financiers ou les chances de réussite qu'ils présument de leur enfant (Lahire, 1995, 2019 ; Maroy et Van Campenhoudt, 2010). En montrant que pour les bacheliers professionnels, la cellule familiale représente (en moyenne et à individus comparables) un véritable frein aux études supérieures, ce résultat souligne encore davantage l'enjeu de justice sociale que présente le processus d'orientation au lycée et notamment, l'accès à l'information.

Le niveau de performance scolaire a une influence réelle sur les projets d'études supérieures des bacheliers professionnels, mais ne suffit pas à effacer les déterminismes précédents. Par ailleurs, il serait illusoire d'espérer dissocier précisément l'effet d'un hypothétique niveau scolaire intrinsèque de l'élève, de ce qui relèverait d'inégalités scolaires, tant ces dimensions restent liées tout au long du parcours scolaire. Entre autres, les choix d'orientation constituent le résultat d'une série d'arbitrages effectués par l'élève, sa famille mais aussi ses enseignants, au prisme de l'anticipation de son risque d'échec ultérieur : un souhait d'orientation est finalement le fruit d'un long « *ajustement des espérances aux chances* » (Cayouette-Remblière, 2016). Or, la présomption des chances de réussite est elle-même biaisée, souvent vers le bas dans le cas des élèves de milieu peu favorisé : leur entourage familial et scolaire, mais aussi eux-mêmes, ont plutôt tendance à sous-estimer leurs compétences scolaires (Cayouette-Remblière, 2014 ; Guyon et Huillery, 2014).

S'agissant du rôle de l'institution scolaire dans la construction des choix, notre travail fait apparaître un deuxième résultat marquant : les deux sources d'information les plus institutionnelles au sujet de l'orientation, à savoir les centres d'information et d'orientation, ainsi que les conseillers d'orientation, ne sont d'aucun effet sur l'ambition scolaire des bacheliers professionnels. Ce résultat vient contredire la littérature internationale recensée en 2015 par Pistolesi, qui montre que le fait d'augmenter la quantité d'informations dispensées aux lycéens concernant leur orientation, conduit en moyenne à augmenter leurs chances de s'inscrire dans l'enseignement supérieur. Il est difficile d'expliquer précisément cette absence d'effet du service d'orientation français sans davantage de données plus qualitatives qui

permettraient de saisir l'expérience des bacheliers concernés. Néanmoins, il faut rappeler que les métiers de la psychologie et de l'orientation dans l'Éducation nationale sont traversés depuis deux décennies par de nombreuses revendications et la dénonciation régulière d'un manque critique de moyens (dossier « Psychologues de l'Éducation nationale », ACOP, AFPEN, SFP, SNES, SNUipp, 2008). Un rapport des inspections générales de l'éducation (IGEN et IGAENR), consacré en 2005 aux difficultés de fonctionnement des services d'information et d'orientation, établit qu'elles relèvent autant de l'organisation du pilotage, de l'organisation du travail que de la clarté-même des fonctions. Ce rapport relevait déjà l'état préoccupant des effectifs : « *pratiquement, il n'y a plus eu de création de postes depuis le milieu des années 1980, et depuis ces dernières années, le corps se voit appliquer la politique de réduction des emplois qui touche l'ensemble de l'Éducation nationale.* » En 2017, les conseillers d'orientation-psychologue sont devenus les psychologues de l'Éducation nationale : symboliquement, l'évolution est de taille puisqu'elle fait passer la psychologie au premier plan de l'action de ces professionnels et fait tout simplement disparaître l'orientation scolaire de l'intitulé de leur métier. En France, la question de savoir si les services de l'orientation ont les moyens de satisfaire aux demandes des lycéens existe donc.

Néanmoins, une piste d'explication complémentaire peut aussi se trouver dans l'hésitation montrée par l'action publique à encourager ou dissuader les bacheliers professionnels de poursuivre des études supérieures. En effet, il a été exposé dans le Chapitre 1 l'existence de tensions entre l'objectif consistant à élever le niveau d'éducation de la population et celui visant à pourvoir les emplois peu qualifiés sur le marché du travail. Ces divergences ont donné lieu à une fluctuation des mots d'ordre qui avait déjà été observée précédemment dans la situation des bacheliers technologiques (Brucy, 2016 ; Maillard, 2019). Cette absence de positionnement clair pourrait donc aussi expliquer une diversité de pratiques en centres d'orientation et dans les établissements, dont le résultat serait qu'en moyenne, les services publics de l'orientation ne stimulent ni ne minorent les ambitions d'études supérieures des bacheliers professionnels.

Enfin, les réformes récentes du service public de l'orientation (loi de 2014 relative à la formation professionnelle, à l'emploi et à la démocratie sociale⁵⁵ ; loi de 2018 pour la liberté de choisir son avenir professionnel⁵⁶) tendent à sa régionalisation et l'évaluation de leurs premiers effets suggère, d'une part, l'accroissement de l'autonomie des opérateurs et d'autre part, l'apparition de différences entre les régions (Berthet et al., 2014) : une plus grande hétérogénéité des services pourrait donc également expliquer pour partie l'impossibilité d'observer une effet uniforme de ces derniers.

Si les moyens, les objectifs et les usages de ces services d'orientation méritent d'être analysés de façon approfondie, nos résultats permettent en tout cas de conclure que l'information institutionnellement dispensée par le service public aux bacheliers professionnels au sujet de

⁵⁵ <https://www.legifrance.gouv.fr/loda/id/JORFTEXT000028683576/>, consulté le 15 septembre 2021

⁵⁶ <https://www.legifrance.gouv.fr/dossierlegislatif/JORFDOLE000036847202/>, consulté le 15 septembre 2021

leur orientation ne permet pas de pallier aux freins à l'ambition scolaire que représente, pour eux, leur famille. Sur ce point, l'école échoue à gommer les inégalités sociales d'orientation.

Concernant le choix des filières, le lien entre les STS et les bacheliers professionnels apparaît si fort que les caractéristiques socioéconomiques et démographiques n'ont quasiment pas d'influence sur leur tendance à se projeter en STS – à l'exception du genre dont l'effet est précisé plus bas. Ce faible poids des facteurs individuels sur la sélection informelle vers les STS conforte le positionnement de cette formation comme l'essentiel horizon possible des bacheliers professionnels : sur ce point, notre travail fait apparaître une homogénéité du groupe des bacheliers professionnels face au projet d'études en STS, qui converge et actualise les travaux de Sophie Orange (Lemêtre, Mengneau et Orange, 2016 ; Lemêtre et Orange, 2017 ; Orange, 2010, 2013) ayant révélé la « *cartographie tronquée de l'enseignement supérieur*⁵⁷ » des aspirants au BTS, qui à la fin du lycée ne se voient « *nulle part ailleurs* » qu'en STS. Si le public aspirant aux BTS ne cesse d'évoluer depuis ces enquêtes (du fait du développement de l'orientation des bacheliers professionnels en STS), il a donc conservé cette caractéristique propre de se projeter vers un segment très réduit et situé « *à côté* » de l'espace de l'enseignement supérieur. Ce fait s'observe particulièrement parmi les seuls bacheliers professionnels.

Les capitaux scolaires, eux, jouent et dessinent très clairement la STS comme la filière des « moyens ». La STS n'est donc plébiscitée ni par les jeunes les moins performants, ni par les jeunes les plus performants. On retrouve ici la jeunesse « *sans éclat et sans écart*⁵⁸ » dépeinte également par Orange. Son chemin est tout indiqué dès l'enseignement secondaire par les acteurs de l'orientation au sein du lycée. Le très fort effet du lycée d'origine sur l'attraction en STS converge encore avec ces mêmes travaux et le « *conditionnement* » des aspirations scolaires opéré au lycée en direction des STS. Ce sont bien le lycée et ses enseignants qui sont les plus efficaces à diriger les bacheliers professionnels vers les STS.

Il faut maintenant revenir sur le seul effet observé des caractéristiques démographiques des bacheliers professionnels sur la capacité à se projeter en STS : elle est moins le fait des filles que celui des garçons. Est-ce que les bachelières souhaiteraient moins s'orienter en STS du fait de meilleurs résultats produisant une plus grande ambition scolaire ? Nous ne pouvons conclure ainsi car cet effet n'est pas observé, dans notre travail, sur le nombre d'années d'études espérées après le baccalauréat (qui ne varie pas significativement selon le genre). Néanmoins, Blanchard et Cayouette-Remblière (2017) ont souligné les effets différenciés du genre en fonction de l'origine sociale, rappelant ainsi l'hétérogénéité d'un « groupe filles » dont l'effet mérite par conséquent, pour être compris, d'être appréhendé en combinaison avec celui de l'origine sociale. Une des limites de notre travail est donc d'avoir étudié ces effets indépendamment les

⁵⁷ Orange S. (2010), « Le choix du BTS. Entre construction et encadrement des aspirations des bacheliers d'origine populaire », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n°183, p. 39

⁵⁸ Orange, 2013, *L'autre enseignement supérieur : les BTS et la gestion des aspirations scolaires*, p. 5

uns les autres, ce qui restreint dans le cas présent la portée explicative de l'effet observé du genre sur les choix scolaires.

La licence universitaire apparaît comme la filière des bacheliers professionnels les plus « faibles », dissuadés de s'y orienter par tous les acteurs de l'orientation sauf, étonnamment, les CIO dont la visite tend à stimuler les projets d'inscription à l'université. Ceci suggère, d'une part, que l'exercice de prescription institutionnelle (Orange, 2010) voire de dissuasion (Beaud et Pialoux, 2001 ; Énard, Guégnard et Danner, 2021) par lequel les enseignants et professionnels de l'orientation tendent à éviter que les bacheliers professionnels ne s'orientent vers l'université, produit une certaine efficacité. En revanche, l'effet positif des CIO interroge quand on sait que la politique publique ne tend pas à diriger les bacheliers professionnels vers l'université mais au contraire, à les en détourner vers leur filière « réservée », la STS. Il peut néanmoins demeurer une ambiguïté sur le sens de la causalité de cet effet, pour les mêmes raisons que celles déjà mentionnées sur l'effet APB : en effet, il est possible que les bacheliers professionnels les moins performants, donc ayant le moins d'opportunités d'orientation, soient plus susceptibles que les autres de se rendre en CIO. L'effet CIO serait alors en partie un effet du profil des bacheliers les moins outillés. Si tel était le cas, ce résultat interrogerait cependant car il signifie, *a minima*, que les CIO ne parviennent pas à fournir une réponse autre que l'université à ces jeunes peu dotés affichant un souhait de faire des études supérieures. En regardant cet effet en même temps que l'absence d'effet des CIO sur l'ambition scolaire des bacheliers professionnels, on peut se questionner sur le contenu de l'accompagnement diffusé par ces structures à l'égard de bacheliers qui sont déjà les moins, voire les moins bien accompagnés par ailleurs dans leur orientation.

Les « formations secondaires ou non identifiées » sont plébiscitées par les femmes et les jeunes ruraux. Les bacheliers de faible niveau scolaire, mais aussi les apprentis et les lycéens du privé s'y retrouvent. C'est le cadre familial qui a tendance à diriger vers ces formations. L'effet négatif des enseignants du lycée ainsi que du site APB suggèrent qu'au sein des lycées professionnels, le cadrage des aspirations des bacheliers professionnels ne se réalise pas uniquement vers le bas. Au contraire, il apparaît que l'institution dissuade les bacheliers professionnels de poursuivre leurs études dans une formation secondaire plutôt que vers une formation supérieure. Rappelons ici la limite de nos données qui ne permettent pas de savoir précisément quelles sont ces formations, alors que la catégorie attire 17% des bacheliers professionnels. On présume que cette dernière rassemble un certain nombre de mentions complémentaires ainsi que des classes passerelles, spécifiquement dédiées aux bacheliers professionnels souhaitant se diriger en STS. Cette catégorie pourrait donc constituer une sous-catégorie de l'attraction en STS. Néanmoins, aucune interprétation n'est possible en l'état. Elle serait cependant utile à la lecture du rapport de la Cour des Comptes (2020) ayant souligné que « le dispositif des classes passerelles créé en 2018 pour accueillir les bacheliers professionnels

apparaît peu attractif aux yeux des lycéens compte tenu du faible taux de remplissage de ces classes⁵⁹. »

De façon comparable, les formations paramédicales, en plus d'être de façon attendue largement celles des femmes, sont aussi celles des bachelières les plus « faibles » et des résidentes en zone peu densément peuplée. L'attrait vers ces formations n'est déterminé par aucune des sources d'information mentionnées dans l'enquête. Ceci tendrait à converger avec l'image de formations « vocationnelles », dont l'attrait serait davantage déterminé par des valeurs personnelles que par l'institution scolaire (Bodin, 2009 ; Molina, 2013). Cette notion de vocation reste néanmoins précédée par l'effet écrasant du fait d'être une femme plutôt qu'un homme.

Enfin, l'IUT, souhaité par seulement 2% des bacheliers professionnels voulant poursuivre, apparaît comme une formation socialement marquée, en ce qu'elle est clairement celle des bacheliers professionnels « excellents » et plutôt aisés.

Pour finir, nous montrons que l'outil APB constitue davantage qu'un simple formulaire d'expression des vœux d'orientation et que ses usages informationnels semblent différenciés, ce qui suggère que son influence sur la filière souhaitée pourrait l'être également. Le rôle de cette application dans la construction des choix d'orientation mérite peut-être d'être mieux connu.

⁵⁹ Cour des Comptes (2020), « Un premier bilan de l'accès à l'enseignement supérieur dans le cadre de la loi orientation et réussite des étudiants », Communication au comité d'évaluation et de contrôle des politiques publiques de l'Assemblée nationale, p. 134

Tableau 11. La sélection informelle des bacheliers professionnels : tableau synthétique des résultats

| | | Variables dépendantes | | | | | | | | | | | |
|---|------------------------------|------------------------|------|---------------|------|-------------------|------|----------------------------------|------|------------------------------------|------|---------------|------|
| Variable explicative | Modalité | Niveau d'études espéré | | Souhait : STS | | Souhait : licence | | Souhait : formations secondaires | | Souhait : formations paramédicales | | Souhait : IUT | |
| Profil des bacheliers professionnels (H₁) | | | | | | | | | | | | | |
| Indice de niveau socioéconomique et culturel (isesc) | Une unité supplémentaire | ↗ | ↗ | × | × | ↘ | ↘ | ↗ | × | × | × | ↗ | ↗ |
| Genre | Homme | réf. | réf. | réf. | réf. | réf. | réf. | réf. | réf. | réf. | réf. | réf. | réf. |
| | Femme | × | × | ↘ | ↘ | ↘ | ↘ | ↗ | ↗ | ↗ | ↗ | × | × |
| Age en 2014 | 18 ans ou moins | réf. | réf. | réf. | réf. | réf. | réf. | réf. | réf. | réf. | réf. | réf. | réf. |
| | 19 ans | ↘ | ↘ | × | × | × | × | × | × | × | × | × | × |
| | 20 ans et plus | ↘ | ↘ | × | × | ↗ | ↗ | ↘ | ↘ | ↘ | × | × | × |
| Résidence en Dom l'année du bac | | ↗ | × | × | × | ↗ | ↗ | ↘ | ↘ | × | × | × | × |
| Taille de la ville de résidence l'année du bac | Moins de 50 000 habitants | réf. | réf. | réf. | réf. | réf. | réf. | réf. | réf. | réf. | réf. | réf. | réf. |
| | 50 000 à 200 000 habitants | ↗ | ↗ | × | × | × | × | ↘ | ↘ | ↗ | ↗ | × | × |
| | 200 000 à 2 millions | ↗ | ↗ | × | × | ↗ | ↗ | ↘ | ↘ | × | × | × | × |
| | Paris | ↗ | ↗ | × | × | ↗ | ↗ | ↘ | ↘ | × | × | × | × |
| Situation d'habitat familial l'année du bac | Avec les deux parents | réf. | réf. | réf. | réf. | réf. | réf. | réf. | réf. | réf. | réf. | réf. | réf. |
| | Avec la mère seule | × | × | × | × | × | × | × | × | × | × | ↗ | ↗ |
| | Avec la mère et son conjoint | × | × | × | × | × | × | × | × | × | × | × | × |
| | Autre situation | × | × | × | × | × | × | × | × | × | × | × | × |
| Origine scolaire : secteur privé | | × | × | ↘ | ↘ | × | × | ↗ | ↗ | ↗ | ↗ | × | × |
| Origine scolaire : apprentissage | | ↘ | ↘ | × | × | ↘ | ↘ | ↗ | ↗ | × | × | × | × |
| Spécialité du baccalauréat : production | | × | × | ↗ | × | ↘ | ↘ | ↗ | ↗ | | | × | × |
| Moyenne au baccalauréat (1 ^{re} session) | Une unité supplémentaire | ↗ | ↗ | | | | | | | | | | |
| | Huit à neuf (8<=m<10) | | | ↘ | ↘ | ↗ | ↗ | × | × | × | × | ↗ | ↗ |
| | Dix (10<=m<11) | | | réf. | réf. | réf. | réf. | réf. | réf. | réf. | réf. | réf. | réf. |
| | Onze (11<=m<12) | | | × | × | ↘ | × | ↗ | ↗ | × | × | × | × |
| | Douze (12<=m<13) | | | ↗ | × | ↘ | × | × | × | × | × | × | × |
| | Treize (13<=m<14) | | | ↗ | × | ↘ | ↘ | × | × | × | × | × | ↗ |
| | Quatorze (14<=m<15) | | | ↗ | × | ↘ | ↘ | × | × | × | × | ↗ | ↗ |
| Quinze à vingt (15<=m<=20) | | | × | × | ↘ | × | ↘ | ↘ | × | × | ↗ | ↗ | |

| | Niveau d'études espéré | | Souhait : STS | | Souhait : licence | | Souhait : formations secondaires | | Souhait : formations paramédicales | | Souhait : IUT | |
|--|------------------------|------------------|------------------|------------------|-------------------|------------------|----------------------------------|------------------|------------------------------------|----------------------|------------------|------------------|
| Sources d'information utilisées pour s'orienter (H₂) | | | | | | | | | | | | |
| Dans les forums ou salons spécialisés | | ↗ | | × | | × | | × | | ↘ | | × |
| Dans votre lycée (séances d'information, brochures) | | ↗ | | ↗ | | ↘ | | ↘ | | × | | × |
| Dans les universités ou les écoles (journées portes ouvertes, brochures) | | ↗ | | ↘ | | ↗ | | × | | × | | ↗ |
| Sur d'autres sites internet, dans la presse | | ↗ | | × | | × | | × | | × | | × |
| Dans un centre d'information jeunesse (CIO, SCUJO, CIDJ...) | | × | | × | | ↗ | | × | | × | | × |
| Auprès d'enseignants de votre lycée | | ↗ | | ↗ | | ↘ | | × | | × | | × |
| Auprès d'un conseiller d'orientation | | × | | × | | ↘ | | × | | × | | × |
| Auprès de membres de votre famille | | ↘ | | ↘ | | × | | ↗ | | × | | × |
| Sur le site APB | | ↗ | | ↗ | | ↗ | | ↘ | | ↘ | | × |
| Auprès de vos amis | | ↗ | | × | | ↗ | | ↘ | | × | | ↗ |
| | n = | n = | n = | n = | n = | n = | n = | n = | n = | n = | n = | n = |
| | 3 465 | 3 465 | 1 989 | 1 989 | 1 989 | 1 989 | 1 989 | 1 989 | 1 989 | 1 989 | 1 989 | 1 989 |
| | r ² = | r ² = | r ² = | r ² = | r ² = | r ² = | r ² = | r ² = | r ² = | r ² = | r ² = | r ² = |
| | 0,09 | 0,15 | 0,08 | 0,16 | 0,19 | 0,27 | 0,08 | 0,18 | 0,19 | r ² = 0,2 | 0,09 | 0,16 |

Source : Panel des bacheliers 2014, données pondérées

Champ « niveau d'études souhaité » : Bacheliers professionnels

Champ autres colonnes : Bacheliers professionnels ayant exprimé un souhait d'études supérieures

Lecture : Parmi les bacheliers professionnels de 2014, l'élévation du niveau socioéconomique et culturel d'origine augmente significativement le nombre d'années d'études espéré après le baccalauréat.

× effet non significatif ↗ effet positif ↘ effet négatif

Chapitre 5. Les critères de sélection formelle des bacheliers professionnels à l'entrée de l'enseignement supérieur

Ce chapitre vise à comprendre le système de sélection formelle des bacheliers professionnels dans l'enseignement supérieur. Pour cela, les hypothèses H_3 et H_4 sont testées à partir des données de l'application Parcoursup en 2018. Pour mémoire, la description des données dans le Chapitre 3 fait état d'un peu plus de 100 000 bacheliers professionnels dans l'échantillon, qui représentent environ 18% des candidats. Plus masculins et plus âgés que les autres bacheliers, ils sont également d'origine sociale et scolaire moins élevée. Plus souvent boursiers, ils ont plus rarement une sœur ou un frère inscrit dans l'enseignement supérieur. En revanche, les bacheliers professionnels sont largement surreprésentés parmi les jeunes émettant au moins une demande de formation en apprentissage. Ces demandes ont surtout lieu, néanmoins, dans les spécialités de la production. En moyenne, les bacheliers professionnels émettent moins de vœux que les autres bacheliers dans l'application. Neuf sur dix d'entre eux formulent, principalement, des candidatures en STS. Et plus souvent que les autres bacheliers, ils candidatent à proximité de chez eux. En retour, les bacheliers professionnels candidats dans Parcoursup en 2018 ont reçu moins de propositions d'admission que les bacheliers technologiques et généraux. À la fin de la procédure, parmi les candidats ayant reçu au moins une proposition d'admission, huit bacheliers professionnels sur 10 en acceptent une en STS.

La première partie de ce chapitre porte sur les chances relatives d'admission des bacheliers professionnels en comparaison de celles des autres bacheliers, à l'entrée de certaines filières de l'enseignement supérieur dont en particulier, les STS (H_3). La deuxième partie s'intéresse aux critères de sélection propres aux bacheliers professionnels mobilisés par les établissements de formation, plus spécifiquement les STS (H_4). Ces deux séries d'analyses consistent en l'exécution de modèles de sélection selon la méthode de Heckman (la méthodologie est détaillée dans le Chapitre 3) : on estime dans un premier temps les chances de candidater dans une filière donnée, puis dans un second temps les chances qu'ont ces candidats d'y être admis. Ceci permet de traiter le biais de sélection des publics selon lequel les candidats dans une filière donnée ont des caractéristiques propres et susceptibles d'influencer leurs chances d'admission. Ces caractéristiques sont donc ici contrôlées dans une première équation.

1. L'admission des bacheliers professionnels en comparaison des autres bacheliers

Tout d'abord, nous estimons les chances d'admission des bacheliers professionnels en section de technicien supérieur (STS). Les résultats du Modèle 7 se déclinent en deux étapes : la première équation (E1) établit que les bacheliers professionnels ont davantage de chances d'émettre au moins un vœu en STS, par rapport aux bacheliers généraux ; la seconde (E2) montre que les bacheliers professionnels ont moins de chances que les bacheliers généraux d'être admis en STS. L'effet du type de baccalauréat détenu sur les chances d'admission est estimé en contrôlant l'effet du type de baccalauréat détenu sur les chances de candidature. Dans le cas des bacheliers professionnels, on voit qu'à caractéristiques socio-scolaires comparables avec les bacheliers généraux, ils candidatent plus souvent mais sont pourtant retenus moins souvent, au contrôle de ce surplus de candidature. Le Modèle 7 permet ainsi de montrer l'existence d'un biais de sélection en défaveur des bacheliers professionnels à l'entrée des STS. La politique publique d'orientation des bacheliers professionnels en STS n'empêche donc pas, en 2018, que ces derniers soient pénalisés vis-à-vis des autres au cours du processus de sélection. Notons que les bacheliers technologiques sont eux aussi concernés par cette pénalité à l'admission.

Dans la même perspective, il apparaît que les jeunes issus de milieu social défavorisé ont plus de chances d'émettre au moins un vœu en STS que ceux d'origine sociale moyenne (E1) ; en dépit de quoi la deuxième équation (E2) montre qu'ils ont moins de probabilités d'y recevoir une proposition d'admission. Les bacheliers d'origine sociale favorisée, eux, connaissent la situation inverse : s'ils ont moins de chances de candidater en STS, ils ont pourtant davantage de chances d'y être admis. Là encore, le Modèle 7 permet de conclure à l'existence d'un biais de sélection à l'entrée des STS, cette fois en défaveur des bacheliers d'origine sociale défavorisée, à la faveur des jeunes favorisés, ceci à caractéristiques individuelles équivalentes.

Un autre biais apparaît mais il s'exerce, cette fois, au bénéfice des jeunes les moins dotés : si les jeunes boursiers émettent moins souvent que les non boursiers un vœu en STS (E1), ils ont pourtant davantage de chances d'y recevoir une proposition d'admission (E2). Dans le même sens, les femmes ont plus de chances d'être admises alors qu'elles ont moins tendance à candidater.

S'agissant des caractéristiques scolaires, le Modèle 7 dessine les STS comme une filière très sélective. En effet, les candidats « en avance » c'est-à-dire plus jeunes que l'âge modal de 18 ans, sont plus susceptibles d'être recrutés (E2) alors même qu'ils ont moins tendance à candidater en STS que les jeunes âgés de 18 ans (E1). Inversement, les candidats « en retard » seront moins probablement sélectionnés, alors qu'ils ont plus souvent candidaté. Quant aux résultats scolaires obtenus au baccalauréat, ils font apparaître le même déséquilibre entre chances de candidatures et chances d'admission : mentionnés bien ou très bien, les bacheliers les plus performants sont davantage admis (E2) bien que candidatant plus rarement (E1) ; inversement, les élèves non mentionnés ou ayant obtenu le baccalauréat au rattrapage sont moins souvent reçus, malgré de plus probables candidatures. Ces résultats pourraient former un

biais sélectif supplémentaire, si le niveau de performance scolaire n'était pas le principal critère de sélection officiel et explicite en éducation, en général, et à l'entrée de l'enseignement supérieur en particulier. Ce biais acceptable apparaît en réalité comme un critère légitime. À l'entrée des STS, on voit que ce critère est particulièrement mobilisé, faisant de cette filière une voie d'études fortement sélective.

L'étude de la proximité géographique entre le candidat et la formation confirme que les jeunes ayant privilégié des candidatures locales – dans leur département ou même, dans leur établissement – ont davantage de chances d'être admis en STS. Néanmoins, cette interprétation est nuancée par le fait que cet effet s'observe également à l'entrée de l'université (Modèle 8).

Modèle 7. Chances relatives d'admission des bacheliers professionnels en STS (H_3)

| Probit avec sélection (Heckman) | | Variable dépendante (paramètres d'estimation) | |
|---|--------------------------|--|---------------------------------|
| | | Sélection en STS | |
| Variable explicative | Modalité | E ₁ (n = 563 489) | E ₂ (n = 286 762) |
| Constante | | -0,513*** | 0,893*** |
| Type de baccalauréat | Général | réf. | réf. |
| | Technologique | 1,596*** | -0,558*** |
| | Professionnel | 2,157*** | -0,715*** |
| Genre | Homme | réf. | réf. |
| | Femme | -0,097*** | 0,064*** |
| Age au 1er juillet 2018 | 17 ans ou moins | -0,028*** | 0,022*** |
| | 18 ans | réf. | réf. |
| | 19 ans et plus | 0,12*** | -0,121*** |
| Origine sociale | Relativement défavorisée | 0,036*** | -0,013** |
| | Moyenne | réf. | réf. |
| | Relativement favorisée | -0,162*** | 0,034*** |
| Boursier | | -0,015*** | 0,014** |
| Étranger | | -0,138*** | -0,059*** |
| Réside en commune rurale au moment du bac | | 0,03*** | 0,144*** |
| A au moins une sœur ou un frère scolarisé dans l'enseignement supérieur | | -0,034*** | |
| Mention au baccalauréat | Oral ou rattrapage | 0,224*** | -0,752*** |
| | Pas de mention | 0,336*** | -0,517*** |
| | Assez bien | réf. | réf. |
| | Bien | -0,336*** | 0,427*** |
| | Très bien | -0,817*** | 0,865*** |
| Est issu de l'enseignement secondaire privé | | -0,07*** | 0,096*** |
| A fait au moins une demande en apprentissage | | | -0,322*** |
| Spécialité de formation principalement demandée | Services | | réf. |
| | Production | | 0,587*** |
| | Agricole | | 0,83*** |
| A émis au moins 75% de ses vœux dans son département d'origine | | | 0,112*** |
| A émis tous ses vœux vers son établissement d'origine | | | 0,206*** |

| | | |
|-------------------------------------|-------------------|----------|
| Nombre de vœux émis dans la filière | Un supplémentaire | 0,073*** |
|-------------------------------------|-------------------|----------|

$\rho = -0,867***$

Source : ParcoursupStat 2018

Champ : Néo-bacheliers candidats dans Parcoursup en 2018, au dossier complet, ayant émis et validé au moins un vœu

Lecture : Les bacheliers technologiques ont plus de chances que les bacheliers généraux d'émettre au moins une candidature en STS. En revanche, parmi les candidats, ils ont moins de chances d'y recevoir une proposition d'admission que les bacheliers généraux.

S'agissant de l'entrée en licence, les résultats sont bien différents. Si les bacheliers technologiques et professionnels ont moins de chances que les bacheliers généraux d'émettre une candidature en licence générale (E_1), ils ont également moins de chances d'y être admis (E_2). De même, les jeunes femmes sont plus susceptibles de se diriger vers la licence et ont plus de probabilités d'y être reçues ; les boursiers s'y dirigent davantage et y sont plus souvent reçus eux aussi ; enfin les bacheliers lauréats d'une mention bien comme très bien candidatent plus souvent en licence, et y reçoivent plus souvent une proposition d'admission (par rapport aux lauréats d'une mention assez bien).

Ces différents effets montrent un certain équilibre entre les chances de candidater et celles d'être admis, suggérant un processus de sélection relativement pur ou peu biaisé : peut-être est-ce le fait d'un niveau de sélectivité moins fort qu'en STS – nous sommes en 2018 et la mise en œuvre de la loi ORE ne fait que démarrer. Les bacheliers n'ayant pas obtenu de mention, eux, sont plus attirés vers la licence mais y sont moins admis : ceci converge avec l'idée d'un processus sélectif qui globalement, se limiterait à son critère supposé essentiel, à savoir le niveau de performance scolaire.

On relève tout de même certains effets susceptibles de biaiser le processus de sélection scolaire en licence, telles qu'une pénalité à l'admission des candidats socialement favorisés, sans que l'on soit en mesure d'expliquer précisément cet effet.

Modèle 8. Chances relatives d'admission des bacheliers professionnels en licence (H_3)

| Probit avec sélection (Heckman) | | Variable dépendante (paramètres d'estimation) | |
|---------------------------------|--------------------------|--|------------------------|
| Variable explicative | Modalité | Sélection en licence | |
| | | E_1 (n = 563 489) | E_2 (n = 397 348) |
| Constante | | 1,343*** | 0,683*** |
| Type de baccalauréat | Général | réf. | réf. |
| | Technologique | -1,607*** | -0,38*** |
| | Professionnel | -2,545*** | -0,158** |
| Genre | Homme | réf. | réf. |
| | Femme | 0,305*** | 0,13*** |
| Age au 1er juillet 2018 | 17 ans ou moins | 0,018*** | n.s. |
| | 18 ans | réf. | réf. |
| | 19 ans et plus | n.s. | -0,026** |
| Origine sociale | Relativement défavorisée | 0,036*** | 0,047*** |

| | Moyenne Relativement favorisée | réf. 0,056*** | réf. -0,155*** |
|---|-----------------------------------|------------------|-------------------|
| Boursier | | 0,221*** | 0,124*** |
| Étranger | | 0,209*** | n.s. |
| Réside en commune rurale au moment du bac | | -0,225*** | 0,191*** |
| A au moins une sœur ou un frère scolarisé dans l'enseignement supérieur | | 0,098*** | |
| Mention au baccalauréat | Oral ou rattrapage | n.s. | -0,195*** |
| | Pas de mention | 0,014*** | -0,057*** |
| | Assez bien | réf. | réf. |
| | Bien | 0,04*** | 0,155*** |
| | Très bien | 0,04*** | 0,52*** |
| A fait au moins une demande en apprentissage | | | -0,156*** |
| Spécialité de formation principalement demandée | Sciences technologie santé | | 0,431*** |
| | Arts lettres langues | | 0,455*** |
| | Droit économie gestion | | 0,252*** |
| | Sciences humaines et sociales | | réf. |
| A émis au moins 75% de ses vœux dans son département d'origine | | | 0,315*** |
| Nombre de vœux émis dans la filière | Un supplémentaire | | 0,205*** |

$$\rho = -0,125^{**}$$

Source : ParcoursupStat 2018

Champ : Néo-bacheliers candidats dans Parcoursup en 2018, au dossier complet, ayant émis et validé au moins un vœu

Lecture : Les bacheliers technologiques ont moins de chances que les bacheliers généraux d'émettre au moins une candidature en licence. Parmi les candidats, ils ont également moins de chances d'y recevoir une proposition d'admission que les bacheliers généraux.

D'autres estimations ont été exécutées afin d'explorer certaines spécificités éventuelles à l'entrée des STS en apprentissage ou dans le secteur privé, ainsi que des spécialités droit – économie – gestion en licence ou de celles des sciences humaines et sociales. Ces résultats complémentaires sont présentés synthétiquement dans le Tableau 13 aux côtés de l'ensemble des résultats exposés dans ce chapitre.

Mentionnons rapidement qu'ils font apparaître, non pas tant un biais social de sélection à l'entrée du BTS en apprentissage mais ostensiblement, des inégalités sociodémographiques de candidature : ainsi sans avoir nécessairement moins de probabilités d'y être admis, les boursiers, les étrangers, les jeunes issus de milieu social défavorisé ainsi que les jeunes femmes, ont moins de probabilités d'émettre une candidature vers un BTS en apprentissage (en comparaison avec, respectivement, les non-boursiers, les Français, les jeunes favorisés et les hommes).

Un autre élément notable est que les bacheliers professionnels et technologiques bénéficient d'un biais de sélection qui leur est favorable, à l'entrée des licences en droit – économie – gestion (DEG), ainsi que de celles en sciences humaines et sociales (SHS). Dans ces deux filières de formation, les bacheliers technologiques et professionnels ont davantage de chances que les bacheliers généraux d'être admis, alors qu'ils ont moins de chances que ces derniers d'y avoir candidaté.

2. Les critères d'admission propres aux bacheliers professionnels

Les estimations suivantes s'intéressent à la sélection des bacheliers professionnels uniquement. Il s'agit de chercher l'existence de critères de sélection formelle propres aux bacheliers professionnels (H_4). Les résultats présentés dans cette partie détaillent les logiques d'accès au BTS en voie scolaire, puis celles d'accès au BTS en apprentissage, puis enfin de l'accès au BTS du secteur privé. Ce choix est fait dans la mesure où ces trois modalités d'enseignement du BTS ne rassemblent pas les mêmes publics ni ne leur offrent, par la suite, les mêmes opportunités sur le marché du travail (Merlin, à paraître).

Le Modèle 9 porte sur l'admission en BTS par voie scolaire : la première équation (E_1) estime les chances des bacheliers professionnels d'émettre au moins un vœu vers un BTS en voie scolaire (quels que soient leurs autres vœux), puis la seconde (E_2) estime leurs chances d'y recevoir au moins une proposition d'admission.

Il apparaît que les critères de sélection dans la voie scolaire sont plutôt neutres socialement en ce qu'ils relèvent essentiellement du niveau scolaire : ainsi, les candidats disposant d'une mention très bien ne candidatent pas davantage que les mentionnés assez bien (E_1), mais ils sont en revanche plus souvent retenus (E_2).

À l'entrée du BTS en voie scolaire, on observe tout de même un biais sélectif qui dépasse l'ordre scolaire. Les candidats étrangers sont préjudiciés : bien qu'ayant plus de probabilités de candidater en STS voie scolaire, ils ont significativement moins de chances que les candidats français d'y recevoir une proposition d'admission, à caractéristiques sociales et scolaires équivalentes.

S'agissant des formations, on constate que les candidats ayant obtenu leur baccalauréat dans un lycée privé ont davantage de chances d'être admis en BTS voie scolaire, alors même qu'ils avaient moins de chances d'y émettre une candidature. Ils sont donc favorisés.

Par ailleurs, il est plus facile d'intégrer un BTS de spécialité industrielle ou agricole, qu'un BTS des spécialités tertiaires – et particulièrement dans le domaine des services à la personne. Ceci s'observe, dans un premier temps, par l'effet des spécialités du baccalauréat sur les chances d'admission en BTS : ainsi les bacheliers issus des spécialités des services à la personne et à la collectivité ont autant de chances de candidater en BTS voie scolaire que ceux des autres spécialités. Pourtant, ils ont moins de chances d'y être reçus, ce qui dénote une pénalité sélective. Dans un second temps, l'effet de la spécialité principalement demandée en BTS montre que les candidats aux BTS industriel ou agricole ont davantage de chances d'y recevoir une proposition d'admission, que les jeunes ayant candidaté dans les spécialités tertiaires.

Modèle 9. Critères de sélection des bacheliers professionnels en BTS voie scolaire (H_4)

Probit avec sélection (Heckman)

*Variable dépendante
(paramètres d'estimation)*

| Variable explicative | Modalité | Sélection en STS voie scolaire | |
|---|---|---------------------------------|--------------------------------|
| | | E ₁ (n = 100 278) | E ₂ (n = 86 510) |
| Constante | | 0,886*** | 0,201*** |
| Genre | Homme | réf. | réf. |
| | Femme | 0,151*** | 0,105*** |
| Age au 1er juillet 2018 | 17 ans ou moins | 0,055*** | n.s. |
| | 18 ans | réf. | réf. |
| | 19 ans et plus | -0,165*** | -0,112*** |
| Origine sociale | Relativement défavorisée | -0,036*** | n.s. |
| | Moyenne | réf. | réf. |
| | Relativement favorisée | n.s. | n.s. |
| Boursier | | 0,182*** | 0,024* |
| Étranger | | 0,143*** | -0,055*** |
| Réside en commune rurale au moment du bac | | -0,051*** | 0,285*** |
| A au moins une sœur ou un frère scolarisé-e dans l'enseignement supérieur | | 0,097*** | |
| Mention au baccalauréat | Oral ou rattrapage | -0,382*** | -0,845*** |
| | Pas de mention | -0,069*** | -0,617*** |
| | Assez bien | réf. | réf. |
| | Bien | 0,039*** | 0,534*** |
| | Très bien | n.s. | 0,785*** |
| Spécialité du baccalauréat professionnel | Production, construction, transformations | réf. | réf. |
| | Mécanique, électricité, électronique | 0,248*** | 0,106*** |
| | Échanges, information, gestion | 0,481*** | 0,08*** |
| | Services aux personnes et à la collectivité | n.s. | -0,344*** |
| Est issu de l'enseignement secondaire privé | | -0,267*** | 0,045*** |
| Spécialité de formation principalement demandée | Services | réf. | réf. |
| | Production | | 0,546*** |
| | Agricole | | 0,723*** |
| A émis au moins 75% de ses vœux dans son département d'origine | | | 0,077*** |
| A émis tous ses vœux vers son établissement d'origine | | | 0,153*** |
| Nombre de vœux émis dans la filière | Un supplémentaire | | 0,067*** |
| Nombre de vœux émis en STS apprentissage | Un supplémentaire | | -0,049*** |

$$rho = 0,242^{**}$$

Source : ParcoursupStat 2018

Champ : Néo-bacheliers professionnels candidats dans Parcoursup en 2018, au dossier complet, ayant émis et validé au moins un vœu

Lecture : Parmi les bacheliers professionnels, les femmes ont plus de chances que les hommes de candidater en STS voie scolaire. Une fois candidates, elles ont également plus de chances d'y être admises.

Le Modèle 10 estime les chances qu'ont les bacheliers professionnels d'émettre au moins un vœu vers un BTS en apprentissage (E₁) puis d'y recevoir au moins une proposition d'admission (E₂).

Les critères de sélection formelle des bacheliers professionnels à l'entrée de l'enseignement supérieur

Il fait apparaître l'existence d'un léger avantage sélectif pour les femmes, qui bien que moins nombreuses à candidater, n'ont pas moins de chances d'être retenues. Globalement, on ne constate pas de biais social de sélection dans la mesure où les chances de sélection ne diffèrent pas des chances de candidature. Les boursiers, comme pour le BTS en voie scolaire, ne sont ni favorisés ni pénalisés. Enfin, les critères de performance scolaire sont fortement mobilisés à l'entrée du BTS en apprentissage, où les candidats mentionnés bien ou très bien sont davantage admis, bien que moins candidats ; ceux non mentionnés étant inversement, moins admis bien que davantage candidats. Les candidats les plus jeunes bénéficient également d'un avantage sélectif. Le BTS en apprentissage apparaît donc comme une filière de formation particulièrement sélective scolairement pour les bacheliers professionnels.

Dans l'ensemble, la première équation (E₁) de ce Modèle 10 fait ressortir la question des inégalités d'aspiration à l'apprentissage, dans la mesure où les femmes et les candidats de milieu social défavorisé, ainsi que les boursiers, ont significativement moins de chances que les hommes, les jeunes favorisés ou les non-boursiers, d'émettre une candidature envers un BTS en apprentissage.

Certaines inégalités d'accès se dégagent également dans la phase de sélection. Ainsi, les candidats étrangers subissent de nouveau un préjudice en étant moins retenus que les candidats français, bien que candidatant plus que ces derniers.

Modèle 10. Critères de sélection des bacheliers professionnels en BTS par apprentissage (H₄)

| Probit avec sélection (Heckman) | | Variable dépendante (paramètres d'estimation) | |
|---|--------------------------|--|--------------------------------|
| | | Sélection en STS apprentissage | |
| Variable explicative | Modalité | E ₁ (n = 100 278) | E ₂ (n = 42 583) |
| Constante | | 0,062*** | -0,627* |
| Genre | Homme | réf. | réf. |
| | Femme | -0,151*** | n.s. |
| Age au 1er juillet 2018 | 17 ans ou moins | n.s. | 0,037** |
| | 18 ans | réf. | réf. |
| | 19 ans et plus | n.s. | n.s. |
| Origine sociale | Relativement défavorisée | -0,029*** | -0,064*** |
| | Moyenne | réf. | réf. |
| | Relativement favorisée | n.s. | n.s. |
| Boursier | | -0,193*** | -0,187** |
| Étranger | | 0,085*** | -0,236*** |
| Réside en commune rurale au moment du bac | | 0,086*** | 0,126*** |
| A au moins une sœur ou un frère scolarisé dans l'enseignement supérieur | | -0,042*** | |
| Mention au baccalauréat | Oral ou rattrapage | n.s. | -0,841*** |
| | Pas de mention | 0,062*** | -0,411*** |
| | Assez bien | réf. | réf. |
| | Bien | -0,058*** | 0,207*** |

| | | | |
|--|---|-----------|----------|
| | Très bien | -0,119*** | 0,408*** |
| Spécialité du baccalauréat professionnel | Production, construction, transformations | réf. | réf. |
| | Mécanique, électricité, électronique | n.s. | -0,1*** |
| | Échanges, information, gestion | -0,205*** | -0,211** |
| | Services aux personnes et à la collectivité | -0,622*** | n.s. |
| Est issu de l'enseignement secondaire privé | | 0,042*** | 0,176*** |
| Spécialité de formation principalement demandée | Services | | réf. |
| | Production | | 0,468*** |
| | Agricole | | 0,557*** |
| A émis au moins 75% de ses vœux dans son département d'origine | | | 0,121*** |
| A émis tous ses vœux vers son établissement d'origine | | | 0,477*** |
| Nombre de vœux émis dans la filière | Un supplémentaire | | 0,012*** |

$$\rho = -0,529^*$$

Source : ParcoursupStat 2018

Champ : Néo-bacheliers professionnels candidats dans Parcoursup en 2018, au dossier complet, ayant émis et validé au moins un vœu

Lecture : Parmi les bacheliers professionnels, les femmes ont moins de chances que les hommes de candidater en STS apprentissage. Une fois candidates, elles ont les mêmes chances d'y être admises.

La dernière estimation détaillée dans cette partie (Modèle 11) s'intéresse cette fois aux chances d'accès au BTS du secteur d'enseignement privé. Elle indique à nouveau une forte mobilisation des critères scolaires de sélection avec un avantage aux candidats mentionnés, qui candidatent pourtant moins (et inversement pour les non-mentionnés).

Il est observé à nouveau un léger avantage pour les femmes qui, bien que candidatant légèrement moins que les hommes, ne sont pas moins admises ; ainsi qu'une relative pénalité à la ruralité : en effet, les jeunes qui résidaient en commune rurale au moment du baccalauréat ont plus de chances de candidater dans un BTS du secteur privé que les jeunes urbains ; pourtant, ils n'ont pas plus de chances d'y recevoir une proposition d'admission. C'est aussi à l'entrée du BTS privé que disparaît l'avantage des candidats de proximité : le fait de candidater surtout dans son département, comme de candidater surtout dans son établissement, n'influence pas les chances d'être admis en BTS privé, alors que ces variables influençaient positivement les chances d'admission dans la voie scolaire et l'apprentissage (Modèle 9 et Modèle 10).

L'existence d'inégalités sociales de sélection est confuse à l'entrée du BTS privé. L'origine sociale influence les chances d'admission en favorisant légèrement les candidats issus d'un milieu favorisé. En revanche, le secteur privé est la seule modalité d'enseignement du BTS à l'entrée de laquelle les candidats étrangers ne sont pas pénalisés par rapport aux Français.

Modèle 11. Critères de sélection des bacheliers professionnels en BTS privé (H4)

Probit avec sélection (Heckman)

*Variable dépendante
(paramètres d'estimation)*

| Variable explicative | Modalité | Sélection en STS privée | |
|---|---|--------------------------------|------------------------------|
| | | E ₁ (n = 100278) | E ₂ (n = 9292) |
| Constante | | -0,603*** | 0,741*** |
| Genre | Homme | réf. | réf. |
| | Femme | -0,036** | n.s. |
| Age au 1er juillet 2018 | 17 ans ou moins | 0,045*** | n.s. |
| | 18 ans | réf. | réf. |
| | 19 ans et plus | -0,037** | -0,163*** |
| Origine sociale | Relativement défavorisée | -0,133*** | -0,087** |
| | Moyenne | réf. | réf. |
| | Relativement favorisée | -0,103*** | n.s. |
| Boursier | | n.s. | n.s. |
| Étranger | | -0,228*** | n.s. |
| Réside en commune rurale au moment du bac | | 0,429*** | n.s. |
| A au moins une sœur ou un frère scolarisé dans l'enseignement supérieur | | n.s. | |
| Mention au baccalauréat | Oral ou rattrapage | n.s. | n.s. |
| | Pas de mention | 0,185*** | -0,415*** |
| | Assez bien | réf. | réf. |
| | Bien | -0,214*** | 0,337*** |
| | Très bien | -0,501*** | 0,538*** |
| Spécialité du baccalauréat professionnel | Production, construction, transformations | réf. | réf. |
| | Mécanique, électricité, électronique | -1,597*** | n.s. |
| | Échanges, information, gestion | -1,633*** | n.s. |
| | Services aux personnes et à la collectivité | -1,179*** | 0,283* |
| Est issu de l'enseignement secondaire privé | | 0,478*** | n.s. |
| A fait au moins une demande en apprentissage | | | -0,817*** |
| Spécialité de formation principalement demandée | Services | | réf. |
| | Production | | -0,179*** |
| | Agricole | | 0,576*** |
| A émis au moins 75% de ses vœux dans son département d'origine | | | n.s. |
| A émis tous ses vœux vers son établissement d'origine | | | n.s. |
| Nombre de vœux émis dans la filière | Un supplémentaire | | 0,173*** |

$$rho = -0,368**$$

Source : ParcoursupStat 2018

Champ : Néo-bacheliers professionnels candidats dans Parcoursup en 2018, au dossier complet, ayant émis et validé au moins un vœu

Lecture : Parmi les bacheliers professionnels, les femmes ont moins de chances que les hommes de candidater en STS dans le secteur privé. Une fois candidates, elles ont les mêmes chances d'y être admises.

3. Discussion

Dans un premier lieu, ce chapitre sur les déterminants de la sélection formelle des bacheliers professionnels a consisté à tester l'hypothèse H₃, selon laquelle l'avantage sélectif relatif des bacheliers professionnels en STS ne serait pas avéré, en dépit d'une politique publique très

claire en termes déclaratifs. Les exploitations des données de Parcoursup en 2018 présentées dans cette partie permettent de confirmer clairement l'hypothèse. À l'été 2018, cinq années après la mise en place de quotas favorables aux bacheliers professionnels, ces derniers restent pourtant largement pénalisés pour entrer en STS, par rapport aux bacheliers généraux. Les bacheliers technologiques sont eux aussi désavantagés. Ce préjudice est observé sur données estimées et à caractéristiques équivalentes, c'est-à-dire par une modélisation consistant à construire statistiquement des individus fictifs identiques en tous points, dans la limite des informations observées. Entre deux de ces individus identiques dont la seule caractéristique distinctive serait le type de baccalauréat détenu, le bachelier professionnel a nettement moins de probabilités d'être admis, bien qu'il ait nettement plus de probabilités d'avoir candidaté.

Il est marquant de voir que les bacheliers professionnels sont ainsi pénalisés à l'entrée de leur filière de prédilection, celle qui leur est toute indiquée lors de l'orientation au lycée, puis officiellement réservée par des quotas d'admission. La politique publique conduite depuis 2013 n'a vraisemblablement pas suffi : si l'on pouvait supposer qu'elle aurait établi une forme de discrimination positive à l'égard des bacheliers professionnels et que ces derniers se trouvaient désormais avantagés vis-à-vis des autres bacheliers, elle n'a en réalité – en 2018 en tout cas – même pas su introduire une équité formelle de traitement entre les bacheliers.

La première explication à ce résultat se trouve dans le rapport d'information sur l'évaluation de l'accès à l'enseignement supérieur, présenté à l'Assemblée nationale en 2020 après sollicitation de la Cour des Comptes (Cour des Comptes, 2020 ; Juanico et Sarles, 2020). Sa treizième proposition consiste à « créer des places supplémentaires en sections de techniciens supérieurs (STS) ». L'argumentaire préalable évoque en effet « une augmentation massive des effectifs de bacheliers professionnels sans augmentation corrélative du nombre de places disponibles en STS » : on y apprend que le nombre de places disponibles en STS a augmenté de 7% entre 2000 et 2017 (Tableau 12), alors que le nombre de bacheliers professionnels a augmenté de 91,7%. Sur la même période, en comparaison, le nombre de bacheliers généraux a augmenté de 24,5% quand le nombre de places disponibles à l'université a augmenté de 19% et celui en CPGE de 32%. Au total, entre 2000 et 2017, le nombre de places créées en STS représente 3% de l'augmentation totale des places disponibles dans l'enseignement supérieur, quand les places supplémentaires à l'université en représentent 45%.

Tableau 12. Nombre de places créées dans l'enseignement supérieur entre 2000 et 2017 par filière

| Filière | Effectifs en 2000 (en milliers) | Effectifs en 2017 (en milliers) | Nombre de places créées (en milliers) | Augmentation des capacités entre 2000 et 2017 | Pourcentage de places créées par rapport au total de l'enseignement supérieur |
|--|---------------------------------|---------------------------------|---------------------------------------|---|---|
| Université (hors CPGE, DUT et formations d'ingénieurs) | 1 256 | 1 491 | 235 | 19% | 45% |
| CPGE et prépas intégrées des écoles d'ingénieurs | 76 | 100 | 24 | 32% | 5% |
| STS et assimilés | 238 | 256 | 18 | 7% | 3% |
| Préparation DUT | 116 | 116 | -0,1 | 0% | 0% |
| Formations d'ingénieurs | 96 | 158 | 62 | 64% | 12% |

| | | | | | |
|---|--------------|--------------|------------|------------|-------------|
| Écoles de commerce, gestion, comptabilité et vente (hors STS) | 63 | 174 | 111 | 175% | 21% |
| Écoles paramédicales et sociales | 93 | 135 | 41 | 45% | 8% |
| Autres établissements | 218 | 246 | 28 | 13% | 5% |
| <i>Total de l'enseignement supérieur</i> | <i>2 160</i> | <i>2 680</i> | <i>520</i> | <i>24%</i> | <i>100%</i> |

Source : Cour des comptes d'après les données de la Depp, tableau reproduit par l'auteure à partir des rapports Cour des Comptes (2020) et Juanico et Sarles (2020)

À l'évidence, il existe un paradoxe important entre l'énonciation d'une politique publique visant à élargir l'accès des bacheliers professionnels au BTS, d'une part, et la réalité extrêmement concurrentielle, d'autre part, d'un nombre de places de plus en plus faible au regard de l'explosion des effectifs de bacheliers professionnels se présentant dans l'enseignement supérieur. Le comité d'évaluation et de contrôle des politiques publiques conclut sans ambiguïté : « *Ce déséquilibre global entre l'augmentation massive de la demande et la relative stagnation des places en STS porte fortement préjudice aux bacheliers professionnels.*⁶⁰ »

On découvre par ailleurs dans ce rapport que le renforcement des classes passerelles, présentées comme un dispositif hybride visant à la fois l'amélioration de la réussite et celle de l'accès⁶¹, trouve surtout son origine dans ce manque de places disponibles, devenu tel qu'il empêchait la mise en œuvre en 2017 de trois expérimentations supposées offrir l'orientation en STS à tous les bacheliers professionnels bénéficiant d'un avis favorable de leur conseil de classe. Ces places n'étant matériellement pas disponibles, la solution palliative aurait été de créer ces classes transitoires : « *elles devaient permettre aux élèves ayant reçu un avis favorable de la part du conseil, mais qui ne pouvaient pas rejoindre une STS faute de places disponibles, de consolider leurs acquis en vue de l'intégration d'une STS l'année suivante.*⁶² » Sous cet éclairage, le dispositif des classes passerelles s'apparente davantage à l'ouverture organisée d'une salle d'attente. L'admission de droit est alors reportée et finalement octroyée l'année suivante, en cas d'avis favorable du chef d'établissement de la classe passerelle⁶³.

Ces constats éclairent par ailleurs un autre résultat majeur de cette partie à savoir, le haut niveau de sélectivité scolaire des STS. Ceci est vrai y compris entre les seuls candidats bacheliers professionnels, et vient répondre en partie à l'hypothèse H₄ qui vise à documenter les critères de sélection des bacheliers professionnels en STS. Si l'on a pu dire que les STS étaient la filière

⁶⁰ Juanico R. et Sarles N. (2020), « Évaluation de l'accès à l'enseignement supérieur : Rapport d'information déposé par le Comité d'évaluation et de contrôle des politiques publiques », Rapport d'information, Paris, Assemblée Nationale, p. 135

⁶¹ Le site du ministère de l'Éducation nationale les présente ainsi : « *Dans le cadre de l'amélioration de la réussite des bacheliers professionnels dans l'enseignement supérieur, un nouveau dispositif spécifique leur est proposé pour l'accès aux formations sélectives. Il s'agit d'une classe passerelle vers le BTS, ayant pour objectif d'augmenter le taux de passage de 1^{re} en 2^e année de STS et de limiter le décrochage au cours de la 1^{re} année de STS.* »

<https://www.education.gouv.fr/bo/18/Hebdo29/MENE1819293C.htm>, consulté le 11 septembre 2021

⁶² Juanico R. et Sarles N. (2020), « Évaluation de l'accès à l'enseignement supérieur », Rapport d'information déposé par le Comité d'évaluation et de contrôle des politiques publiques, Paris, Assemblée Nationale, p. 134

⁶³ Décret n° 2019-215 du 21 mars 2019 relatif aux modalités d'admission en section de techniciens supérieurs et modifiant le code de l'éducation

des « moyens », cela n'est vrai que pour ce qui est de leur désir d'orientation : sur ce point, en effet, la STS est plébiscitée par les jeunes n'ayant des notes au bac ni très basses, ni très hautes. Pour l'admission, en revanche, la STS est clairement une filière de très bons élèves. Le critère de sélection qu'est le niveau de performance scolaire est sévèrement mobilisé en STS, comme le laissent d'ailleurs deviner les taux d'admission par filière observés dans les applications Admission Post-Bac et Parcoursup (page 58, Chapitre 2). Or, du fait des inégalités passées d'apprentissage, de réussite et d'orientation, le renforcement de la sélectivité scolaire tend à augmenter la reproduction sociale.

Au manque de places disponibles en STS, s'ajoute un défaut de répartition qu'évoque également le rapport Juanico et Sarles (2020). Si les chaises manquent dans un grand nombre de sections de techniciens supérieurs, elles restent vides dans d'autres moins demandées. Ainsi, environ 250 BTS affichent en 2020 un taux de remplissage inférieur à 50%. Notamment, le rapport pointe une offre de formation surdimensionnée dans les spécialités de la production, quand la demande se dirige davantage vers les services. La treizième proposition visant à créer des places supplémentaires en STS est ainsi complétée d'une méthode : « *notamment, par redéploiement de moyens résultant de la suppression des places vacantes dans les formations peu prisées.* » On comprend mieux, dès lors, l'autre résultat exposé dans cette partie qu'est la pénalité que subissent à l'admission les candidats issus ou souhaitant se diriger vers les spécialités tertiaires, que ce soit parmi l'ensemble des candidats ou spécifiquement des bacheliers professionnels.

S'ajoutant à cette problématique d'une offre de formation insuffisante et mal adaptée, une déficience est constatée dans l'application des quotas de places réservées aux bacheliers professionnels. Elles sont évoquées dans les deux rapports suscités et détaillées dans le rapport sur l'affectation des bacheliers technologiques et professionnels dans les IUT et les STS (IGEN et IGAENR, 2015). L'efficacité des quotas est qualifiée de « *faible* » en STS et « *relative* » en IUT⁶⁴. L'effet de cette mesure sur la représentation des bacheliers est resté en-deçà des objectifs fixés, en raison d'un « *volontarisme insuffisant pour appliquer les quotas* ». Si le secteur privé est particulièrement pointé du doigt, nos résultats ne montrent pas de différence notable entre la force du préjudice des bacheliers professionnels à l'entrée des STS privées et celle observée à l'entrée des STS en moyenne. À ce jour, nous n'avons pas connaissance de nouvelle mesure qui aurait été prise en vue de mieux faire respecter l'application des pourcentages minimaux de bacheliers professionnels sélectionnés en STS.

Les recherches de Karabel (2005) avaient montré qu'à chaque modèle de sélection correspond un public-cible bien défini, recruté prioritairement soit par le biais de quotas minimaux ou maximaux, soit par des critères administratifs d'éligibilité revenant à appliquer des quotas de façon contournée. Si les STS ont bien leur public-cible et leur outil (les quotas) pour les recruter, elles manquent donc aujourd'hui de trois éléments : des places disponibles, une allocation de

⁶⁴ Juanico R. et Sarles N. (2020), « Évaluation de l'accès à l'enseignement supérieur », Rapport d'information déposé par le Comité d'évaluation et de contrôle des politiques publiques, Paris, Assemblée Nationale, p. 139

ces places en adéquation avec la demande, ainsi qu'une application réelle de la politique du quota. Ces trois lacunes ont conduit à dessiner une filière très fortement sélective au plan scolaire alors qu'elle ne se destine pas à recruter les élites, concurrentielle et de façon déséquilibrée selon les spécialités, expliquant finalement qu'elle soit restée seulement « *entrouverte* » aux bacheliers professionnels en dépit d'une parole institutionnelle volontaire. Dans un cadre aussi contraint, on comprend que favoriser formellement les bacheliers professionnels dans le processus de sélection n'a pas pu suffire à établir une égalité des chances d'admission entre les bacheliers ou à tout le moins, davantage d'équité.

Depuis la loi ORE en 2018, une fixation de seuils est également instaurée à l'endroit des candidats boursiers. De même que pour les pourcentages minimaux de bacheliers professionnels, ces quotas sociaux visent à corriger partiellement les inégalités sociales d'orientation et d'admission, pour ainsi augmenter l'équité d'accès à l'enseignement supérieur. Précisons que des quotas de candidats boursiers existent à l'entrée des STS publiques depuis 2018 et des STS privées, depuis 2020. Dès 2018, pourtant, nos résultats montrent qu'au sein de l'ensemble des bacheliers candidats, les boursiers sont avantagés lorsqu'ils candidatent en STS, y compris privées. L'effet n'apparaît pas pour les STS en apprentissage, ni pour l'accès à l'université. Le rapport de la Cour des comptes confirme en 2020 cette tendance qui se dessine dès 2018 : « *la seule filière pour laquelle les quotas de boursiers ont eu un effet statistiquement significatif sont les sections de technicien supérieur, formation dans laquelle les boursiers sont déjà surreprésentés*⁶⁵ ».

Néanmoins, une fois les analyses exécutées sur les seuls bacheliers professionnels, cet effet disparaît : nos résultats ne montrent parmi eux aucun avantage sélectif des candidats boursiers, ni à l'entrée des STS dans leur ensemble, ni des STS privées en particulier, ni même de l'université ou des autres filières. Les boursiers sont donc globalement avantagés à l'entrée des STS, mais pas les boursiers bacheliers professionnels. On note une potentielle double pénalité dans la mesure où nous avons observé dans le Chapitre 3 que les bacheliers professionnels étaient, déjà, moins souvent boursiers que les autres bacheliers. Il est difficile de tirer des conclusions sur l'efficacité générale de cette politique des quotas dans la mesure où les données utilisées datent de la première rentrée scolaire concernée (2018) et que la mise en œuvre s'est renforcée depuis : la Cour des comptes affirme que les quotas boursiers ont été mieux respectés en 2019 qu'en 2018⁶⁶. Toutefois, le rapport Juanico et Sarles (2020) évoque encore une fois des résultats décevants, s'expliquant par un défaut de la mesure elle-même : les quotas de boursiers n'étant pas des quotas d'admis mais des quotas d'appelés, ils n'empêchent pas l'exercice d'une phase d'autocensure ou de sélection informelle de la part des bacheliers les moins favorisés. Par conséquent, ces quotas ne se transposent pas complètement dans les taux de recrutés. Nos

⁶⁵ Cour des Comptes (2020), « Un premier bilan de l'accès à l'enseignement supérieur dans le cadre de la loi orientation et réussite des étudiants », Communication au comité d'évaluation et de contrôle des politiques publiques de l'Assemblée nationale, p. 80

⁶⁶ Cour des Comptes (2020), « Un premier bilan de l'accès à l'enseignement supérieur dans le cadre de la loi orientation et réussite des étudiants », *Communication au comité d'évaluation et de contrôle des politiques publiques de l'Assemblée nationale*.

résultats permettent d'envisager une seconde explication selon laquelle pendant le recrutement, la sélection – obligatoire – des candidats boursiers se porte davantage sur les bacheliers technologiques et généraux que sur les bacheliers professionnels. Indirectement, c'est une piste évoquée par la Cour des Comptes : « *les candidats boursiers avec un parcours scolaire brillant seront spontanément privilégiés par les formations sur la seule base de leur dossier. Dans un tel cas, les quotas boursiers n'auront aucune influence.*⁶⁷ » Une voie d'amélioration de la mesure pourrait consister à imposer que parmi le groupe de bacheliers boursiers recrutés, la distribution des types de baccalauréat reste similaire à celle observée dans l'ensemble des candidats.

En définitive, il apparaît que les chances d'admission des bacheliers professionnels dans l'enseignement supérieur et particulièrement en STS, sont fortement déterminées par la structure de l'offre de formation. S'agissant des deux réformes récentes de rééquilibrage social et scolaire que sont les quotas de bacheliers professionnels en STS et de boursiers dans l'enseignement supérieur, on peut en observer des premiers effets dès 2018 avec un bénéfice aux candidats boursiers en STS. En revanche, ce travail montre que ces deux politiques publiques n'exercent à ce stade aucun effet qui soit bénéfique aux bacheliers professionnels : qu'il s'agisse de leurs chances d'admission en STS ou de celles des boursiers parmi eux, les bacheliers professionnels restent en 2018 une cible manquée de ces politiques, qui leur sont pourtant directement ou indirectement destinées.

La sélection manquée des candidats boursiers parmi les bacheliers professionnels rappelle que les recruteurs jouent un rôle majeur dans le processus de sélection, au point de pouvoir infléchir les effets d'une réforme. Après la mobilisation du critère de sélection le plus accepté dans le monde éducatif – le niveau de performance scolaire – puis celle des critères visant à recruter un public-cible défini – les règles administratives favorisant le recrutement de bacheliers professionnels ou de boursiers – s'exerce en effet une troisième forme d'appréciation des candidats, moins palpable et surtout moins justifiable, qui répond à des critères cachés.

Le premier de ceux-ci déjà connu en STS relève de la proximité géographique, que les travaux d'Orange (2010) ont identifié comme un « *critère autonome de jugement* » favorable aux candidats locaux, qu'ils soient issus « du coin » voire encore mieux, « de la maison ». Les candidats venant de zones plus éloignées de l'établissement visé sont alors pénalisés dans les commissions de recrutement, du fait d'un manque de confiance dans leur capacité à rejoindre effectivement le lycée en cas d'admission. Nos résultats sur les données de Parcoursup font en effet apparaître un bénéfice pour les bacheliers qui ont émis au moins 75% de leurs vœux dans leur département d'origine, ainsi que pour les bacheliers qui ont émis l'intégralité de leurs vœux dans leur établissement d'origine. Concernant les chances d'admission des candidats « du coin », il est difficile de conclure à un bénéfice de la proximité qui serait spécifique aux STS, dans la mesure où l'effet s'exerce également à l'entrée de l'université. L'avantage avéré des

⁶⁷ Cour des Comptes (2020), « Un premier bilan de l'accès à l'enseignement supérieur dans le cadre de la loi orientation et réussite des étudiants », Communication au comité d'évaluation et de contrôle des politiques publiques de l'Assemblée nationale, p. 80

Les critères de sélection formelle des bacheliers professionnels à l'entrée de l'enseignement supérieur

candidats « maison » à l'entrée des STS, lui, est donc tout à fait convergent avec la littérature. Notons que parmi la seule population de bacheliers professionnels, il n'est toutefois pas mobilisé dans les STS du secteur privé.

Pour finir, ce travail démontre qu'il existe une série d'inégalités de sélection à l'entrée des STS, de critères cachés mobilisés particulièrement parmi les bacheliers professionnels et qui s'apparentent, parfois, à des véritables discriminations.

Nous avons vu, déjà, l'absence d'avantage aux candidats boursiers bacheliers professionnels, résultant de la non-application des quotas de boursiers chez ces bacheliers. Il est apparu, dans la même perspective, l'existence d'un biais social de sélection en STS : à caractéristiques individuelles comparables, les candidats issus d'un milieu social défavorisé sont pénalisés. Inversement, les candidats d'origine sociale favorisée sont avantagés dans le processus sélectif. Ce biais est particulièrement net au sein de l'ensemble des candidats, mais il existe également parmi les seuls bacheliers professionnels, pourtant déjà fortement triés socialement. S'il s'exprime surtout dans le secteur privé en avantageant les candidats les plus favorisés (qui pourtant y postulent moins), il existe aussi à l'entrée du BTS toutes modalités d'enseignement confondues (Tableau 13) : les candidats défavorisés y sont moins sélectionnés alors qu'ils y candidatent aussi souvent que les jeunes d'origine sociale moyenne ; et les candidats favorisés y sont, eux, pareillement retenus alors qu'ils s'y présentent moins souvent.

Au total, on constate que les bacheliers professionnels sont désavantagés pour entrer en STS ; que parmi ces derniers, les boursiers ne sont pas avantagés alors que la loi le demande ; et qu'enfin parmi les bacheliers professionnels toujours, les jeunes issus d'un milieu défavorisé sont encore pénalisés. On peut vraisemblablement conclure à une triple peine pour les candidats de milieu populaire au seuil de l'enseignement supérieur, qui plus est à l'entrée de la seule filière de formation qui leur soit toute indiquée.

Le dernier critère caché de sélection établi par ce travail est une discrimination qui s'exerce, parmi les bacheliers professionnels, à l'encontre des candidats étrangers. Ces derniers sont en effet pénalisés dans l'accès aux STS publiques, alors même qu'ils s'y présentent davantage et considérant les compétences scolaires et autres caractéristiques comparables.

Au seuil de la licence, en revanche, ces biais sociaux de sélection apparaissent moins clairement. Cela s'explique en ce que cette voie de formation est traditionnellement non sélective et le choix des candidats supposé inexister. En 2018, la loi ORE est instituée mais sa mise en œuvre ne fait que démarrer. Il faudrait donc répéter ces analyses sur des données plus récentes afin d'évaluer l'évolution des inégalités sociales de sélection à l'université, suite à l'introduction de la sélection scolaire en 2018.

Au total, si le BTS reste effectivement le principal canal d'expansion de l'enseignement supérieur du fait du public qu'il accueille, il n'en est pas moins pourvu de solides mécanismes de sélection sociale observés par ailleurs (Landrier et Nakhili, 2010). Ces biais ne constituent pas des critères légitimes de sélection et forment, parfois, de véritables inégalités d'accès et d'admission. Le paradoxe tient à ce que les candidats populaires sont écartés de cette filière au cours de la sélection, alors qu'ils en constituent officiellement le public-cible. Finalement,

l'accès des bacheliers professionnels au BTS paraît bien loin de répondre au concept d'épreuve légitime (Boltanski et Chiapello, 1999), supposée « *spécifiée et contrôlée* », dont le règlement serait comme dans le sport, précis et transparent, et les critères d'évaluation des concurrents connus de tous.

Tableau 13. La sélection formelle des bacheliers : tableau synthétique des résultats

Variables dépendantes :

1^{re} équation (E₁) : émettre au moins un vœu vers la filière, la voie ou le secteur d'enseignement donné

2^e équation (E₂) : recevoir au moins une proposition d'admission dans la filière

Tous bacheliers

| Variable explicative | Modalité | BTS | | BTS Apprentissage | | BTS Privé | | Licence | | Licence DEG | | Licence SHS | |
|--|--------------------------|----------------|----------------|----------------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|
| | | E ₁ | E ₂ | E ₁ | E ₂ | E ₁ | E ₂ | E ₁ | E ₂ | E ₁ | E ₂ | E ₁ | E ₂ |
| Type de baccalauréat | Général | réf. | réf. | réf. | réf. | réf. | réf. | réf. | réf. | réf. | réf. | réf. | réf. |
| | Technologique | ↗ | ↘ | ↗ | ↘ | ↗ | ↘ | ↘ | ↘ | ↘ | ↗ | ↘ | ↗ |
| | Professionnel | ↗ | ↘ | ↗ | ↘ | ↗ | ↘ | ↘ | ↘ | ↘ | ↗ | ↘ | ↗ |
| Genre | Homme | réf. | réf. | réf. | réf. | réf. | réf. | réf. | réf. | réf. | réf. | réf. | réf. |
| | Femme | ↘ | ↗ | ↘ | × | ↘ | ↗ | ↗ | ↗ | ↗ | ↘ | ↗ | ↘ |
| Age au 1 ^{er} juillet 2018 | 17 ans ou moins | ↘ | ↗ | ↘ | ↗ | ↗ | × | ↗ | × | ↗ | × | ↘ | ↗ |
| | 18 ans | réf. | réf. | réf. | réf. | réf. | réf. | réf. | réf. | réf. | réf. | réf. | réf. |
| | 19 ans et plus | ↗ | ↘ | ↗ | ↘ | ↘ | ↘ | × | ↘ | × | ↘ | ↗ | ↘ |
| Origine sociale | Relativement défavorisée | ↗ | ↘ | ↘ | ↘ | ↘ | ↗ | ↗ | ↗ | ↗ | × | ↘ | ↗ |
| | Moyenne | réf. | réf. | réf. | réf. | réf. | réf. | réf. | réf. | réf. | réf. | réf. | réf. |
| | Relativement favorisée | ↘ | ↗ | ↘ | × | ↘ | ↗ | ↗ | ↘ | ↗ | ↗ | ↘ | ↘ |
| Boursier | | ↘ | ↗ | ↘ | ↘ | ↘ | ↗ | ↗ | ↗ | ↗ | × | ↗ | × |
| Étranger | | ↘ | ↘ | ↘ | ↘ | ↘ | ↗ | ↗ | × | ↗ | ↘ | ↘ | × |
| Réside en commune rurale au moment du bac | | ↗ | ↗ | ↗ | ↗ | ↗ | ↘ | ↘ | ↗ | ↘ | ↗ | ↘ | ↗ |
| A au moins un frère ou sœur scolarisé dans l'ens. sup. | | ↘ | × | ↘ | × | ↗ | × | ↗ | × | ↗ | × | × | × |
| Mention au baccalauréat | Oral ou rattrapage | ↗ | ↘ | ↗ | ↘ | ↗ | ↘ | × | ↘ | × | ↘ | ↗ | ↘ |
| | Pas de mention | ↗ | ↘ | ↗ | ↘ | ↗ | ↘ | ↗ | ↘ | ↗ | ↘ | ↗ | ↘ |
| | Assez bien | réf. | réf. | réf. | réf. | réf. | réf. | réf. | réf. | réf. | réf. | réf. | réf. |
| | Bien | ↘ | ↗ | ↘ | ↗ | ↘ | ↗ | ↗ | ↗ | ↗ | ↗ | ↘ | ↗ |
| | Très bien | ↘ | ↗ | ↘ | ↗ | ↘ | ↗ | ↗ | ↗ | ↗ | ↗ | ↘ | ↗ |
| Est issu d'un établissement secondaire privé | | ↘ | ↗ | ↘ | ↗ | ↗ | ↘ | × | × | × | × | × | × |
| A fait au moins une demande en apprentissage | | | ↘ | | | ↘ | | ↘ | | ↘ | | ↘ | |
| | Services | × | réf. | × | réf. | × | réf. | × | × | × | × | × | × |

| | | | | | | | |
|--|----------------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|----------------------|-----------------------|-----------------------|
| Spécialité principalement demandée | Production | ↗ | ↗ | ✕ | | | |
| | Agricole | ↗ | ↗ | ↗ | | | |
| | Sciences technologie santé | | | | ↗ | | |
| | Arts lettres langues | | | | ↗ | | |
| | Droit économie gestion | | | | ↗ | | |
| | Sc. humaines et sociales | réf. | réf. | réf. | réf. | | |
| A émis au moins 75% de ses vœux dans son département d'origine | | ↗ | ↗ | ↗ | ↗ | ↗ | ↗ |
| A émis tous ses vœux vers son établissement d'origine | | ↗ | ↗ | ↗ | | | |
| Nombre de vœux émis dans la filière | | | | | | | |
| | Un supplémentaire | ↗ | ↗ | ↗ | ↗ | ↗ | ↗ |
| | | n = 563 489 Rho*** | n = 563 489 Rho*** | n = 563 489 Rho*** | n = 563 489 Rho** | n = 563 489 Rho*** | n = 563 489 Rho*** |

Source : ParcoursupStat 2018





Champ : Néo-bacheliers candidats dans Parcoursup en 2018, au dossier complet, ayant émis et validé au moins un vœu

Lecture : Parmi les bacheliers candidats dans Parcoursup en 2018, les bacheliers professionnels ont plus de chances que les bacheliers généraux de candidater en STS (voies scolaire et apprentissage confondues), mais ils ont moins de chances qu'eux d'y recevoir une proposition d'admission.

✕ effet non significatif ↗ effet positif ↘ effet négatif

Tableau 14. La sélection formelle des bacheliers professionnels en STS : tableau synthétique des résultats

| | | Variables dépendantes : | | | | | | | |
|---|---|--|----------------|-------------------|----------------|---|----------------|----------------|----------------|
| | | 1 ^{re} équation (E ₁) : émettre au moins un vœu vers la filière, la voie ou le secteur d'enseignement donné | | | | 2 ^e équation (E ₂) : recevoir au moins une proposition d'admission dans la filière | | | |
| | | Bacheliers professionnels | | | | | | | |
| Variable explicative | Modalité | BTS | | BTS apprentissage | | BTS voie scolaire | | BTS privé | |
| | | E ₁ | E ₂ | E ₁ | E ₂ | E ₁ | E ₂ | E ₁ | E ₂ |
| Genre | Homme | réf. | réf. | réf. | réf. | réf. | réf. | réf. | réf. |
| | Femme | × | ↗ | ↘ | × | ↗ | ↗ | ↘ | × |
| Age au 1 ^{er} juillet 2018 | 17 ans ou moins | ↗ | ↗ | × | ↗ | ↗ | × | ↗ | × |
| | 18 ans | réf. | réf. | réf. | réf. | réf. | réf. | réf. | réf. |
| | 19 ans et plus | ↘ | ↘ | × | × | ↘ | ↘ | ↘ | ↘ |
| Origine sociale | Relativement défavorisée | × | ↘ | ↘ | ↘ | ↘ | × | ↘ | ↘ |
| | Moyenne | réf. | réf. | réf. | réf. | réf. | réf. | réf. | réf. |
| | Relativement favorisée | ↘ | × | × | × | × | × | ↘ | × |
| Boursier | | × | × | ↘ | ↘ | ↗ | ↗ | × | × |
| Étranger | | ↗ | ↘ | ↗ | ↘ | ↗ | ↘ | ↘ | × |
| Réside en commune rurale au moment du bac | | ↗ | ↗ | ↗ | ↗ | ↗ | ↗ | ↗ | × |
| A au moins un frère ou sœur scolarisé dans l'enseignement supérieur | | × | | ↘ | | × | | × | |
| Mention au baccalauréat | Oral ou rattrapage | ↘ | ↘ | × | ↘ | ↘ | ↘ | × | × |
| | Pas de mention | ↘ | ↘ | ↗ | ↘ | ↘ | ↘ | ↗ | ↘ |
| | Assez bien | réf. | réf. | réf. | réf. | réf. | réf. | réf. | réf. |
| | Bien | × | ↗ | ↘ | ↗ | ↗ | ↗ | ↘ | ↗ |
| | Très bien | × | ↗ | ↘ | ↗ | × | ↗ | ↘ | ↗ |
| Spécialité du baccalauréat professionnel | Production, construction, transformations | réf. | réf. | réf. | réf. | réf. | réf. | réf. | réf. |
| | Mécanique, électricité, électronique | ↗ | ↗ | × | ↘ | ↗ | ↗ | ↘ | × |
| | Échanges, information, gestion | ↗ | ↗ | ↘ | ↘ | ↗ | ↗ | ↘ | × |
| | Services aux personnes et à la collectivité | ↘ | ↘ | ↘ | × | × | ↘ | ↘ | ↗ |
| Est issu d'un établissement secondaire privé | | | ↗ | ↗ | ↘ | ↗ | ↗ | × | |
| A fait au moins une demande en apprentissage | | | ↘ | | | | | ↘ | |
| | Services | | réf. | | réf. | | réf. | | réf. |

| | | | | | |
|--|---------------------|---|---|---|---|
| Spécialité principalement demandée | Production Agricole |  ↗ |  ↗ |  ↗ |  ↘ |
| A émis au moins 75% de ses vœux dans son département d'origine | | ↗ | ↗ | ↗ | × |
| A émis tous ses vœux vers son établissement d'origine | | × | ↗ | ↗ | × |
| Nombre de vœux émis dans la filière donnée | Un supplémentaire | ↗ | ↗ | | ↗ |
| Nombre de vœux émis en BTS | Un supplémentaire | | | ↗ | |
| Nombre de vœux émis en BTS apprentissage | Un supplémentaire | | | ↘ | |
| | | n = 100 278 Rho n.s. (p-value 0,11) | n = 100 278 Rho * | n = 100 278 Rho ** | n = 100 278 Rho ** |

Source : ParcoursupStat 2018

Champ : Néo-bacheliers professionnels candidats dans Parcoursup en 2018, au dossier complet, ayant émis et validé au moins un vœu

Lecture : Parmi les bacheliers professionnels candidats dans Parcoursup en 2018 et à caractéristiques sociales et scolaires comparables, les femmes ont moins de chances que les hommes de recevoir une proposition d'admission en BTS, alors qu'elles n'ont pas moins ni davantage de chances d'y candidater que ces derniers.

× effet non significatif ↗ effet positif ↘ effet négatif

Tableau 15. La sélection formelle des bacheliers professionnels dans les autres filières de l'enseignement supérieur : tableau synthétique des résultats

Variables dépendantes :

1^{re} équation (E₁) : émettre au moins un vœu vers la filière, la voie ou le secteur d'enseignement donné

2^e équation (E₂) : recevoir au moins une proposition d'admission dans la filière

| | | Bacheliers professionnels | | | | | | | | | | | | | | | |
|---|---|---------------------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|-----------------|----------------|
| Variable explicative | Modalité | MC MAN | | Licence | | Licence DEG | | Licence SHS | | DUT | | Santé Social | | CPGE GE | | Autre formation | |
| | | E ₁ | E ₂ | E ₁ | E ₂ | E ₁ | E ₂ | E ₁ | E ₂ | E ₁ | E ₂ | E ₁ | E ₂ | E ₁ | E ₂ | E ₁ | E ₂ |
| Genre | Homme | réf. | réf. | réf. | réf. | réf. | réf. | réf. | réf. | réf. | réf. | réf. | réf. | réf. | réf. | réf. | réf. |
| | Femme | ↗ | ↘ | ↗ | ↗ | ↗ | ↗ | ↗ | ↗ | ↘ | ↘ | ↗ | × | ↘ | × | ↘ | × |
| Age au 1 ^{er} juillet 2018 | 17 ans ou moins | × | ↗ | ↘ | × | × | × | ↘ | × | × | × | ↗ | × | × | ↘ | × | |
| | 18 ans | réf. | réf. | réf. | réf. | réf. | réf. | réf. | réf. | réf. | réf. | réf. | réf. | réf. | réf. | réf. | |
| | 19 ans et plus | × | × | ↗ | × | ↗ | × | ↗ | × | ↗ | ↗ | × | × | ↘ | × | ↗ | × |
| Origine sociale | Relativement défavorisée | × | × | ↗ | × | ↗ | ↗ | × | × | ↘ | × | × | × | × | × | × | |
| | Moyenne | réf. | réf. | réf. | réf. | réf. | réf. | réf. | réf. | réf. | réf. | réf. | réf. | réf. | réf. | réf. | |
| | Relativement favorisée | ↗ | × | ↗ | ↘ | ↘ | × | ↗ | × | ↗ | × | ↘ | × | ↗ | × | ↗ | × |
| Boursier | ↗ | × | ↗ | ↗ | ↗ | ↗ | ↗ | ↗ | ↗ | ↗ | ↗ | ↘ | ↗ | × | × | × | ↘ |
| Étranger | × | ↘ | ↗ | × | ↗ | × | × | × | × | ↗ | × | × | × | × | × | ↗ | ↘ |
| Réside en commune rurale au moment du bac | ↘ | × | ↘ | ↗ | ↘ | × | ↘ | × | × | ↘ | × | × | × | ↘ | ↗ | ↘ | ↗ |
| A au moins un frère ou sœur scolarisé dans l'enseignement supérieur | × | | ↗ | | ↗ | | ↗ | | ↗ | | ↗ | | × | | × | | ↗ |
| Mention au baccalauréat | Oral ou rattrapage | ↗ | ↘ | × | ↘ | × | × | × | ↘ | × | × | × | × | × | × | × | × |
| | Pas de mention | ↗ | × | ↗ | ↗ | ↗ | ↗ | ↗ | × | ↘ | ↘ | ↗ | × | × | × | ↗ | ↘ |
| | Assez bien | réf. | réf. | réf. | réf. | réf. | réf. | réf. | réf. | réf. | réf. | réf. | réf. | réf. | réf. | réf. | réf. |
| | Bien | ↘ | ↗ | ↘ | × | ↘ | ↘ | ↘ | ↗ | ↗ | ↗ | × | ↗ | ↗ | × | ↗ | ↗ |
| | Très bien | ↘ | ↗ | × | ↗ | ↘ | × | × | ↗ | ↗ | ↗ | ↘ | ↗ | ↗ | × | × | × |
| Spécialité du baccalauréat professionnel | Production, construction, transformations | réf. | réf. | réf. | réf. | réf. | réf. | réf. | réf. | réf. | réf. | réf. | réf. | réf. | réf. | réf. | réf. |
| | Mécanique, électricité, électronique | ↗ | × | ↘ | ↘ | ↘ | × | ↘ | ↘ | ↗ | ↗ | × | × | ↗ | × | ↘ | ↗ |
| | Échanges, information, gestion | ↘ | × | ↗ | × | ↗ | × | ↗ | × | ↗ | ↗ | ↗ | × | ↗ | × | ↘ | × |
| | Services aux personnes et à la collectivité | ↘ | × | ↗ | × | ↗ | × | ↗ | × | ↗ | ↗ | ↗ | × | × | × | × | ↘ |

| | | | | | | | | | | | | | | | | |
|--|----------------------------|-------------|-------------------------|------------------------|-------------------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------------------|-------------|-------------|-------------|-------------|
| Est issu d'un établissement secondaire privé | ↘ | × | × | × | × | × | × | ↘ | ↘ | ↗ | ↗ | × | × | × | × | |
| A fait au moins une demande en apprentissage | | | ↘ | | ↘ | | × | | ↘ | | × | | × | | ↘ | |
| Spécialité principalement demandée | Sciences technologie santé | | × | | | | | | | | | | | | | |
| | Arts lettres langues | | ↗ | | | | | | | | | | | | | |
| | Droit économie gestion | | ↗ | | | | | | | | | | | | | |
| | Sc. humaines et sociales | | réf. | | | | | | | | | | | | | |
| A émis au moins 75% de ses vœux dans son département d'origine | | × | | ↗ | | ↗ | | ↗ | | × | | ↘ | | × | | ↗ |
| A émis tous ses vœux vers son établissement d'origine | | ↗ | | | | | | | | × | | × | | × | | ↗ |
| Nombre de vœux émis dans la filière donnée | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Un supplémentaire | | × | | ↗ | | ↗ | | ↗ | | × | | × | | × | |
| | | n = 100 278 | n = 100 278 | n = 100 278 | n = 100 278 | n = 100 278 | n = 100 278 | n = 100 278 | n = 100 278 | n = 100 278 | n = 100 278 | n = 100 278 | n = 100 278 | n = 100 278 | n = 100 278 | n = 100 278 |
| | | Rho*** | Rho n.s. (p-value 0,21) | Rho n.s. (p-value 0,1) | Rho n.s. (p-value 0,23) | Rho*** | Rho*** | Rho*** | Rho*** | Rho*** | Rho*** | Rho n.s. (p-value 0,44) | Rho** | Rho** | Rho** | Rho** |

Source : ParcoursupStat 2018

Champ : Néo-bacheliers professionnels andidats dans Parcoursup en 2018, au dossier complet, ayant émis et validé au moins un vœu

Lecture : Parmi les bacheliers professionnels candidats dans Parcoursup en 2018 et à caractéristiques sociales et scolaires comparables, les femmes ont davantage de chances que les hommes de candidater en mention complémentaire ou année de mise à niveau, mais elles ont moins de chances que ces derniers d'y recevoir une proposition d'admission.

× effet non significatif ↗ effet positif ↘ effet négatif

Chapitre 6. Expliquer la réussite des bacheliers professionnels dans l'enseignement supérieur

Dans ce chapitre sont testées les hypothèses H₅ à H₉, qui visent à identifier les déterminants de la réussite des bacheliers professionnels dans l'enseignement supérieur. Ces analyses sont exécutées sur les données du panel des bacheliers 2014, dont l'étude descriptive figure dans le Chapitre 3.

Pour mémoire, elle a montré que parmi les bacheliers qui poursuivent des études supérieures, les bacheliers professionnels déclarent une assiduité aux enseignements légèrement plus importante que leurs homologues des autres bacs – il faut noter qu'ils suivent des formations permettant peu d'absences. Ils déclarent en revanche une quantité de travail personnel moins importante que les bacheliers technologiques mais surtout, quasiment deux fois moins importante que les bacheliers généraux. Là encore, cela pourrait s'expliquer pour partie par les caractéristiques de la formation suivie.

Pendant leurs études, plus de six bacheliers professionnels sur dix déclarent occuper un emploi les occupant plus de quinze heures par semaine – part qui tient compte des emplois exercés sous le statut de l'apprentissage ou du contrat de professionnalisation. Par ailleurs, plus de la moitié des bacheliers professionnels déclare ne recevoir aucun soutien familial pour financer son logement étudiant lors de la première année d'études (c'est deux à cinq fois plus que pour les autres bacheliers). Parallèlement à cela, les bacheliers professionnels sont plus nombreux que les bacheliers généraux à déclarer connaître des difficultés relatives au logement, au transport ou d'ordre financier, pendant leurs trois premières années d'études. Les bacheliers professionnels apparaissent donc plus autonomes financièrement, mais également davantage en proie à la précarité, que les bacheliers technologiques et surtout, que les bacheliers généraux.

Plusieurs informations permettent d'appréhender la réussite des bacheliers professionnels dans l'enseignement supérieur. Parmi ceux inscrits en section de technicien supérieur (STS) après le baccalauréat, la moitié obtient un BTS dans les trois ans qui suivent. Parmi l'ensemble des poursuivants, moins d'un sur cinq connaît uniquement des validations totales de ses enseignements en trois années d'études. Au total, en trois ans, 36% des bacheliers professionnels ayant poursuivi des études ont finalement quitté l'enseignement supérieur sans

diplôme. Les bacheliers généraux sont seulement 5% dans ce cas. Notons néanmoins que sur l'échelle de la facilité ressentie à suivre des études supérieures que nous avons construite, les bacheliers professionnels ne sont pas moins bien positionnés que les autres bacheliers.

1. Le métier d'étudiant

En premier lieu, nous testons l'hypothèse H_5 qui postule que l'investissement dans le métier d'étudiant constitue un facteur de réussite des bacheliers professionnels.

Trois régressions logistiques sont exécutées successivement (Modèle 12) : la première estime les chances d'obtenir un BTS en trois ans, pour les bacheliers professionnels qui étaient inscrits en STS à la rentrée scolaire 2014/2015. Les variables explicatives se rapportent uniquement aux caractéristiques individuelles des bacheliers dans un premier temps. De façon très nette, il apparaît que le genre des bacheliers professionnels n'exerce aucun effet dans leur probabilité d'obtenir le BTS (*p-value* supérieure à 0,90 avant les retraits séquentiels). De même, l'indice socioéconomique ne semble guère influencer les chances de réussite des bacheliers professionnels en BTS.

Le passé scolaire en revanche est crucial avec la moyenne au baccalauréat ainsi que le fait de sortir d'apprentissage, qui augmentent fortement la probabilité d'obtention. En augmentant, l'âge (qui indique alors également le retard scolaire) exerce un effet négatif sur la réussite. La spécialité du BTS préparé pèse également avec un avantage aux formations industrielles, scientifiques et techniques ou de la production.

L'ajout de la variable « assiduité » dans la deuxième régression montre un effet très net et positif de l'assiduité en cours sur la probabilité d'obtenir le BTS en trois ans. Si ce résultat n'est pas surprenant dans l'absolu, il est tout de même à mettre en parallèle avec le contexte de formation des BTS qui sont des formations relativement encadrées, au sein desquelles la présence aux cours n'est pas une option mais une règle. On aurait donc pu penser que la variable aurait peu d'importance dans les analyses, ce qui n'est pas le cas et suggère l'existence d'un levier potentiel d'augmentation de la réussite à ce niveau d'action.

Ensuite, l'ajout de la variable « travail » montre dans la dernière régression, de façon nette et plutôt inattendue, que la quantité de travail personnel ne produit pas d'effet sur la probabilité de réussite. Ce résultat pourrait signifier que la clef de la réussite des bacheliers professionnels se trouve au sein de la salle de classe et non à leur domicile. En d'autres termes, cela signifierait que le travail personnel fourni par les bacheliers professionnels est inefficace et donc, qu'ils gagneraient certainement à être formés à cette tâche. Néanmoins, nous formulons deux précautions à cette interprétation : tout d'abord, la perception du temps passé à travailler pourrait varier d'un individu à l'autre ; ensuite, le travail sur cette variable (cf. Les déterminants de la réussite, p.104) a montré l'existence d'un certain nombre de valeurs aberrantes laissant planer le doute sur le nombre d'individus ayant mal compris la question. Cela étant, la valeur de la *p-value* indiquant une quasi-certitude de non-significativité suggère assez nettement que même après correction de certains défauts, cette variable resterait sans effet sur la réussite.

Dans une dernière estimation (non présentée ici), les variables d'assiduité et de travail personnel ont été intégrées ensemble à un même modèle et cela ne modifie les résultats ni pour l'une, ni pour l'autre.

Modèle 12. Effets du métier d'étudiant sur la probabilité d'obtenir un BTS en trois ans (H5)

| Variable explicative | Modalité | Variable dépendante (odds-ratios) | | |
|--|----------------------------|--------------------------------------|------------------------------------|----------------------------------|
| | | Obtenir un BTS en 3 ans | | |
| Profil des bacheliers professionnels | | | | |
| Indice de niveau socioéconomique et culturel (isesc) | Une unité supplémentaire | n.s. | n.s. | n.s. |
| Genre | Homme | réf. | réf. | réf. |
| | Femme | n.s. | n.s. | n.s. |
| Age en 2014 | 18 ans ou moins | réf. | réf. | réf. |
| | 19 ans | 0,512*** | 0,485*** | 0,483*** |
| | 20 ans et plus | 0,671** | 0,7* | 0,692* |
| Résidence l'année du bac | Métropole | réf. | réf. | réf. |
| | Dom | n.s. | n.s. | n.s. |
| Taille de la ville de résidence l'année du bac | Moins de 50 000 habitants | réf. | réf. | réf. |
| | 50 000 à 200 000 habitants | n.s. | n.s. | n.s. |
| | 200 000 à 2 millions | n.s. | n.s. | n.s. |
| Origine scolaire : secteur d'enseignement | Public | réf. | réf. | réf. |
| | Privé | n.s. | n.s. | n.s. |
| Origine scolaire : apprentissage | Non | réf. | réf. | réf. |
| | Oui | 6,106*** | 4,662*** | 5,128*** |
| Moyenne au baccalauréat (1 ^{re} session) | Une unité supplémentaire | 1,96*** | 1,946*** | 1,899*** |
| Spécialité de formation en 1 ^{re} année | Tertiaire ou LSH | réf. | réf. | réf. |
| | Production ou ST | 1,561*** | 1,263* | 1,004** |
| Métier d'étudiant | | | | |
| Assiduité aux enseignements | Une unité supplémentaire | 1,955*** | | |
| Travail personnel en dehors des cours | Une unité supplémentaire | n.s. | | |
| | | n = 1 180 r ² = 0,3 | n = 1 111 r ² = 0,32 | n = 977 r ² = 0,27 |

Source : Panel des bacheliers 2014, données pondérées

Champ : Bacheliers professionnels inscrits en STS à l'automne 2014

Lecture : Parmi les bacheliers professionnels inscrits en STS à l'automne 2014, l'élévation du niveau socioéconomique et culturelle n'entraîne pas de hausse de la probabilité d'obtenir un BTS en trois ans.

Ces trois séries de variables explicatives (profil, assiduité, travail personnel) sont ensuite testées sur un autre indicateur de la réussite, la probabilité de quitter l'enseignement supérieur sans diplôme dans les trois années qui suivent l'obtention du baccalauréat professionnel. Ces résultats considérés comme complémentaires sont présentés dans le Tableau 16, qui synthétise l'ensemble des estimations de ce chapitre sur la sélection effective.

Si les résultats sur l'assiduité corroborent ceux déjà présentés, ceux sur le travail personnel varient : ainsi en considérant l'ensemble des bacheliers professionnels ayant poursuivi des études (et non plus les seuls inscrits en STS), la quantité de travail personnel fournie en dehors des cours réduit de manière significative les risques de quitter l'enseignement supérieur sans aucun diplôme en trois ans.

En gardant à nouveau les précautions présentées précédemment concernant cette variable, il est permis de déduire de ce résultat que les modalités d'accompagnement, voire de formation des bacheliers professionnels au travail personnel en complément des cours suivis en STS, pourraient constituer un levier de réussite de ces derniers au diplôme du BTS.

Notons pour finir que l'effet protecteur des spécialités industrielles (conduisant à réduire le risque de quitter l'enseignement supérieur sans diplôme) disparaît sous les effets successivement ajoutés de l'assiduité puis du travail personnel. Dans l'enseignement supérieur, la meilleure réussite des bacheliers professionnels au sein des spécialités scientifiques ou de la production s'expliquerait donc en partie par une plus forte assiduité ainsi qu'un travail individuel plus important au sein de ces spécialités.

2. Les traces de l'orientation

2.1. Les « contrariés »

Dans un deuxième temps, nous testons l'hypothèse H_6 qui suppose que le fait d'avoir connu une orientation contrariée en entrant dans l'enseignement supérieur influence négativement les chances qu'ont les bacheliers professionnels d'y réussir.

Deux estimations sont exécutées consécutivement sur la probabilité de connaître une succession de validations scolaires en trois ans (Modèle 13).

La première intègre les variables relatives au profil des bacheliers professionnels : elle montre l'apparition timide d'un effet du genre sur la probabilité de réussite (les jeunes femmes ayant légèrement plus de chances que les jeunes hommes d'enchaîner les validations scolaires), ainsi qu'un effet positif mais lui aussi léger de l'indice socioéconomique. Le fait de résider dans une grande ville, plutôt que dans une plus petite ou bien à Paris, diminue les chances de réussite des bacheliers professionnels.

Surtout, ce modèle fait apparaître un effet cette fois beaucoup plus net des caractéristiques scolaires : l'élévation de la moyenne au baccalauréat et la sortie d'apprentissage jouent positivement sur la réussite, l'âge négativement et la préparation d'un BTS dans les spécialités de la production, positivement.

La seconde estimation ajoute la variable d'orientation contrariée et montre, de façon très nette, que le fait d'avoir « subi » son orientation à l'entrée dans l'enseignement supérieur réduit significativement les chances qu'ont les bacheliers professionnels d'y réussir.

Si ce résultat s'explique en partie par les très forts taux d'échec des bacheliers professionnels à l'université, dont beaucoup s'y étaient inscrits par défaut après un refus en STS, il faut souligner

que cet effet s'observe également sur les autres indicateurs de la réussite (Tableau 16) parmi lesquels la probabilité d'obtenir un BTS en trois ans, soit sur un champ restreint aux seuls bacheliers professionnels inscrits en STS après leur bac. Les effets négatifs de l'orientation contrariée ne se limitent donc pas à l'université et même après avoir été admis dans un BTS, les bacheliers professionnels sont parfois gênés dans leur parcours d'études par les conséquences de la sélection formelle.

Modèle 13. Effet de l'orientation contrariée sur la probabilité de connaître une succession de validations scolaires en trois ans (H_0)

| Régression logistique | | Variable dépendante (odds-ratios) | |
|--|----------------------------|---|-----------------------|
| Variable explicative | Modalité | Connaître une succession de validations scolaires | |
| Profil des bacheliers professionnels | | | |
| Indice de niveau socioéconomique et culturel (isesc) | Une unité supplémentaire | 1,059* | n.s. |
| Genre | Homme | réf. | réf. |
| | Femme | 1,312* | n.s. |
| Age en 2014 | 18 ans ou moins | réf. | réf. |
| | 19 ans | 0,714** | 0,707** |
| | 20 ans et plus | 0,665** | 0,664** |
| Résidence l'année du bac | Métropole | réf. | réf. |
| | Dom | n.s. | n.s. |
| Taille de la ville de résidence l'année du bac | Moins de 50 000 habitants | réf. | réf. |
| | 50 000 à 200 000 habitants | n.s. | n.s. |
| | 200 000 à 2 millions | 0,741* | 0,756* |
| | Paris | n.s. | n.s. |
| Origine scolaire : secteur d'enseignement | Public | réf. | réf. |
| | Privé | n.s. | n.s. |
| Origine scolaire : apprentissage | Non | réf. | réf. |
| | Oui | 2,214*** | 2,208*** |
| Moyenne au baccalauréat (1 ^{re} session) | Une unité supplémentaire | 1,721*** | 1,708*** |
| Spécialité de formation en 1 ^{re} année | Tertiaire ou LSH | réf. | réf. |
| | Production ou ST | 2,044*** | 1,747*** |
| Orientation | | | |
| Avoir connu une orientation contrariée | Non | | réf. |
| | Oui | | 0,355*** |
| | | n = 1 766 | n = 1 718 |
| | | r ² = 0,21 | r ² = 0,22 |

Source : Panel des bacheliers 2014, données pondérées

Champ : Bacheliers professionnels de 2014 ayant poursuivi des études après leur baccalauréat

Lecture : Parmi les bacheliers professionnels de 2014 inscrits en formation l'année suivante, l'élévation de l'indice socioéconomique et culturel entraîne une hausse de la probabilité de connaître une succession de validations scolaires en trois années d'études. Cet effet disparaît avec l'ajout de l'orientation contrariée.

2.2. Les motivations de l'inscription

Nous testons ici un indicateur de réussite beaucoup plus subjectif que les précédents : la facilité ressentie à suivre des études supérieures, construit à partir des difficultés liées au contenu des études déclarées par les bacheliers (cf. Les indicateurs de la réussite, p. 111).

Les déterminants individuels varient (Modèle 14) par rapport à ceux qui influencent les autres indicateurs. D'abord, l'influence de l'indice socioéconomique apparaît nettement pour la première fois : plus il s'élève, plus la facilité ressentie à suivre des études s'élève également. Par ailleurs, le fait de résider à Paris plutôt que n'importe où ailleurs tend à augmenter la difficulté ressentie dans les études.

Enfin, comme pour les indicateurs précédents, le profil scolaire à travers certaines caractéristiques comme celle de sortir d'apprentissage ou d'avoir eu une moyenne élevée au baccalauréat augmentent considérablement la capacité à suivre les enseignements. C'est le cas également des spécialités de formation industrielles ou scientifiques (en comparaison des spécialités tertiaires ou littéraires).

La seconde estimation intègre les dix variables relatives aux raisons ayant guidé l'inscription dans la formation suivie à l'entrée de l'enseignement supérieur. Les effets précédemment observés ne sont pas modifiés. Les jeunes qui ont choisi leur formation pour les débouchés qu'elle offrait ou en accord avec leur projet professionnel, ont plus de chances que les autres de suivre avec facilité les enseignements qui leur sont proposés. À l'inverse, ceux qui avaient choisi « un peu par hasard », par attrait pour la vie d'étudiant ou par souci de se garder « le plus de portes ouvertes », ont plus de difficultés que les autres.

Modèle 14. Effets des motivations de l'inscription sur l'indicateur de facilité ressentie à suivre des études (H7)

| Régression linéaire | | <i>Variable dépendante (impacts marginaux)</i> | |
|--|----------------------------|--|-----------|
| <i>Variable explicative</i> | <i>Modalité</i> | Facilité ressentie à suivre des études | |
| Profil des bacheliers professionnels | | | |
| Constante | | -2,386*** | -2,386*** |
| Indice de niveau socioéconomique et culturel (isesc) | Une unité supplémentaire | 0,013** | 0,012* |
| Genre | Homme | réf. | réf. |
| | Femme | n.s. | n.s. |
| Age en 2014 | 18 ans ou moins | réf. | réf. |
| | 19 ans | -0,061** | -0,053** |
| | 20 ans et plus | -0,082** | -0,064** |
| Résidence l'année du bac | Métropole | réf. | réf. |
| | Dom | n.s. | n.s. |
| Taille de la ville de résidence l'année du bac | Moins de 50 000 habitants | réf. | réf. |
| | 50 000 à 200 000 habitants | n.s. | n.s. |
| | 200 000 à 2 millions | n.s. | n.s. |
| | Paris | -0,086** | -0,086** |
| Origine scolaire : secteur d'enseignement | Public | réf. | réf. |
| | Privé | n.s. | n.s. |

| | | | |
|---|--------------------------|-----------------------|-----------------------|
| Origine scolaire : apprentissage | Non | réf. | réf. |
| | Oui | 0,155*** | 0,128** |
| Moyenne au baccalauréat (1 ^{re} session) | Une unité supplémentaire | | 0,052*** |
| | | | 0,059*** |
| Spécialité de formation en 1 ^{re} année | Tertiaire ou LSH | réf. | réf. |
| | Production ou ST | 0,078*** | 0,083*** |
| Principales motivations de l'inscription | | | |
| Intérêt pour le contenu des études | Non | | réf. |
| | Oui | | n.s. |
| Suite naturelle du bac | Non | | réf. |
| | Oui | | n.s. |
| Débouchés de la filière | Non | | réf. |
| | Oui | | 0,061** |
| Encadrement et suivi personnel | Non | | réf. |
| | Oui | | n.s. |
| Attrait pour la vie d'étudiant | Non | | réf. |
| | Oui | | -0,205*** |
| Projet professionnel | Non | | réf. |
| | Oui | | 0,137*** |
| Résultats au lycée | Non | | réf. |
| | Oui | | n.s. |
| Proximité du lieu de formation | Non | | réf. |
| | Oui | | n.s. |
| Un peu le hasard | Non | | réf. |
| | Oui | | -0,148** |
| Garder le plus de portes ouvertes | Non | | réf. |
| | Oui | | -0,073* |
| | | n = 1 847 | n = 1 802 |
| | | r ² = 0,05 | r ² = 0,09 |

Source : Panel des bacheliers 2014, données pondérées

Champ : Bacheliers professionnels ayant poursuivi des études après leur baccalauréat

Lecture : Parmi les bacheliers professionnels de 2014 ayant poursuivi des études, le fait d'avoir 19 ans au bac plutôt que 18 ans ou moins réduit le niveau de facilité ressentie à suivre des études.

Sur les autres indicateurs de la réussite, les effets des motivations de l'orientation varient. Deux motifs d'inscription influencent positivement la réussite sur quasiment tous les indicateurs : il s'agit de l'intérêt pour le contenu des études, ainsi que les débouchés professionnels offerts par la filière.

3. Les conditions de la vie étudiante

3.1. Ressources et difficultés

La série d'estimations suivante interroge la probabilité de quitter l'enseignement supérieur sans diplôme dans les trois ans suivant l'obtention du baccalauréat professionnel (Modèle 15). Ses variations sont d'abord estimées selon les caractéristiques individuelles des bacheliers professionnels, puis selon leurs conditions de vie (sous le contrôle des caractéristiques individuelles).

Le profil des bacheliers professionnels influence assez peu la probabilité de quitter l'enseignement supérieur sans diplôme. Ou plutôt, c'est un petit nombre de caractéristiques qui l'influencent : l'élévation du niveau socioéconomique, d'abord, ainsi que celle de la moyenne des notes obtenues au baccalauréat, réduisent les risques de sortir sans diplôme ; le fait d'avoir le bac à 19 ans les augmente, de même que le fait de résider en département d'Outre-mer au moment du baccalauréat. Enfin, les spécialités scientifiques ou industrielles ont tendance à réduire le risque de sortie sans diplôme.

Une série de variables relatives aux conditions d'études sont ensuite ajoutées à l'estimation. Nombre d'entre elles sont retirées séquentiellement car non significatives. Il reste que le fait d'occuper un emploi pendant plus de quinze heures par semaine augmente considérablement les risques de quitter l'enseignement supérieur sans diplôme. Dans la même perspective, le fait de ne recevoir aucune aide financière de sa famille pour financer son logement étudiant, accroît la probabilité de sortir sans diplôme. Par ailleurs, le fait d'avoir perçu une indemnité de stage ou de vivre avec sa mère seule, sont deux paramètres tendant à diminuer les risques de sortie sans diplôme.

Modèle 15. Effets des conditions de vie des étudiants sur leur probabilité de quitter l'enseignement supérieur sans diplôme (H8)

| Régression logistique | | Variable dépendante (odds-ratios) | |
|--|----------------------------|--|----------|
| Variable explicative | Modalité | Quitter l'enseignement supérieur sans diplôme | |
| Profil des bacheliers professionnels | | | |
| Indice de niveau socioéconomique et culturel (isesc) | Une unité supplémentaire | 0,945** | 0,908*** |
| Genre | Homme | réf. | réf. |
| | Femme | n.s. | n.s. |
| Age en 2014 | 18 ans ou moins | réf. | réf. |
| | 19 ans | 1,412*** | 1,522*** |
| | 20 ans et plus | n.s. | n.s. |
| Résidence l'année du bac | Métropole | réf. | réf. |
| | Dom | 1,863** | 2,338** |
| Taille de la ville de résidence l'année du bac | Moins de 50 000 habitants | réf. | réf. |
| | 50 000 à 200 000 habitants | n.s. | n.s. |
| | 200 000 à 2 millions | n.s. | n.s. |
| | Paris | n.s. | n.s. |
| Origine scolaire : secteur d'enseignement | Public | réf. | réf. |
| | Privé | n.s. | n.s. |
| Origine scolaire : apprentissage | Non | réf. | réf. |
| | Oui | n.s. | 0,34*** |
| Moyenne au baccalauréat (1 ^{re} session) | Une unité supplémentaire | 0,697*** | 0,657*** |
| Spécialité de formation en 1 ^{re} année | Tertiaire ou LSH | réf. | réf. |
| | Production ou ST | 0,78** | 0,785** |
| Conditions de vie étudiante | | | |

Expliquer la réussite des bacheliers professionnels dans l'enseignement supérieur

| | | |
|---|------------------------------|----------|
| | Avec ses deux parents | réf. |
| Mode d'habitat | Avec sa mère seule | 0,648** |
| | Avec sa mère et son conjoint | n.s. |
| | Autre mode d'habitat | n.s. |
| | | |
| Aide familiale pour financer les coûts du logement étudiant | Oui | réf. |
| | Non | 1,725** |
| Ressources personnelles : | Non | réf. |
| Aide de la famille | Oui | n.s. |
| Ressources personnelles : | Non | réf. |
| Travail régulier (moins de 15h) | Oui | n.s. |
| Ressources personnelles : | Non | réf. |
| Travail régulier (plus de 15h) | Oui | 1,997*** |
| Ressources personnelles : | Non | réf. |
| Bourse | Oui | n.s. |
| Ressources personnelles : | Non | réf. |
| Autres prestations sociales | Oui | n.s. |
| Ressources personnelles : | Non | réf. |
| Ressources du conjoint | Oui | n.s. |
| Ressources personnelles : | Non | réf. |
| Indemnité de stage | Oui | 0,654** |
| Problèmes personnels : | Non | réf. |
| Logement | Oui | n.s. |
| Problèmes personnels : | Non | réf. |
| Transport | Oui | n.s. |
| Problèmes personnels : | Non | réf. |
| Financières | Oui | n.s. |
| Problèmes personnels : | Non | réf. |
| Santé | Oui | n.s. |
| Problèmes personnels : | Non | réf. |
| Familiaux | Oui | n.s. |

n = 2 032 n = 1 485
r² = 0,12 r² = 0,17

Source : Panel des bacheliers 2014, données pondérées

Champ : Bacheliers professionnels ayant poursuivi des études après leur baccalauréat

Lecture : Pour les bacheliers professionnels poursuivant des études, l'élévation du niveau socioéconomique et culturel tend à réduire les risques de quitter l'enseignement supérieur sans diplôme dans les trois ans qui suivent.

Parmi les seuls bacheliers professionnels inscrits en STS à l'automne 2014 (résultats de l'estimation synthétisés dans le Tableau 16), l'occupation d'un emploi de plus de quinze heures par semaine réduit également, de moitié, les chances d'obtenir le BTS en trois ans. Il en va de même pour le fait de financer son logement seul. Ces deux effets, liés, sont suffisamment forts pour être observés en même temps sans que l'un estompe l'autre. Les difficultés de transport et de santé jouent aussi négativement, de même que le fait de vivre avec sa mère seule. Il faut noter que ce résultat contredit le précédent, sans que nous puissions véritablement l'expliquer. Ceci s'étant déjà produit lors des estimations sur les souhaits de formation (cf. p. 136), nous concluons que la situation d'habitat relativement à la famille semble être une question à part

entière, difficile à appréhender simplement comme variable explicative. Dans ce travail, nous ne commenterons donc que très peu les résultats s’y rapportant.

Enfin, le bénéfice d’une indemnité de stage augmente à nouveau les chances de réussite. On peut rapprocher cette information portant sur la meilleure « qualité » du stage, qui aurait par conséquent, davantage de poids positif sur le parcours.

3.2. Les relations sociales

Nous testons pour finir l’effet des relations sociales sur la probabilité de quitter l’enseignement supérieur sans diplôme (Modèle 16). Globalement, le fait d’avoir des amis plutôt que non réduit le risque de quitter l’enseignement supérieur sans diplôme en trois ans. Plus précisément, le fait d’avoir des amis dans sa formation produit un effet très net et négatif sur les risques d’échec. De même, le fait d’avoir des amis dans un autre établissement de formation, ou des amis qui ne sont pas étudiants, est de nature à réduire les risques de quitter l’enseignement supérieur sans diplôme.

En revanche, le fait d’avoir des amis dans son établissement de formation mais dans une autre formation que la sienne, ne produit pas d’effet observable ici sur la réussite.

Modèle 16. Effets des relations sociales des étudiants sur leur probabilité de quitter l’enseignement supérieur sans diplôme (H₀)

| Régression logistique | | Variable dépendante (odds-ratios) | |
|--|----------------------------|--|----------|
| Variable explicative | Modalité | Quitter l’enseignement supérieur sans diplôme | |
| Profil des bacheliers professionnels | | | |
| Indice de niveau socioéconomique et culturel (isesc) | Une unité supplémentaire | 0,945** | 0,918*** |
| Genre | Homme | réf. | réf. |
| | Femme | n.s. | n.s. |
| Age en 2014 | 18 ans ou moins | réf. | réf. |
| | 19 ans | 1,412*** | 1,387** |
| | 20 ans et plus | n.s. | 0,683** |
| Résidence l’année du bac | Métropole | réf. | réf. |
| | Dom | 1,863** | 2,179** |
| Taille de la ville de résidence l’année du bac | Moins de 50 000 habitants | réf. | réf. |
| | 50 000 à 200 000 habitants | n.s. | n.s. |
| | 200 000 à 2 millions | n.s. | n.s. |
| | Paris | n.s. | n.s. |
| Origine scolaire : secteur d’enseignement | Public | réf. | réf. |
| | Privé | n.s. | n.s. |
| Origine scolaire : apprentissage | Non | réf. | réf. |
| | Oui | n.s. | 0,560* |
| Moyenne au baccalauréat (1 ^{re} session) | Une unité supplémentaire | 0,697*** | 0,688*** |
| Spécialité de formation en 1 ^{re} année | Tertiaire ou LSH | réf. | réf. |

| | Production ou ST | 0,78** | n.s. |
|---|------------------|-----------------------|-----------------------|
| Relations sociales | | | |
| Amis étudiants de la même formation | Non | | réf. |
| | Oui | | 0,429*** |
| Amis étudiants du même établissement | Non | | réf. |
| | Oui | | n.s. |
| Amis étudiants d'un autre établissement | Non | | réf. |
| | Oui | | 0,628*** |
| Amis non étudiants | Non | | réf. |
| | Oui | | 0,732* |
| | | n = 2 032 | n = 1 485 |
| | | r ² = 0,12 | r ² = 0,20 |

Source : Panel des bacheliers 2014, données pondérées

Champ : Bacheliers professionnels ayant poursuivi des études après leur baccalauréat

Lecture : Pour les bacheliers professionnels poursuivant des études, le fait de fréquenter des amis issus de la même formation tend à réduire les risques de quitter l'enseignement supérieur sans diplôme dans les trois ans qui suivent.

Chez les bacheliers professionnels inscrits en STS à l'automne 2014 (Tableau 16), le fait d'avoir des amis étudiant dans le même BTS augmente les probabilités de réussite. De même, avoir des amis dans un autre établissement de formation accroît les chances de réussir. En revanche, le fait d'avoir des amis non étudiants ou étudiant dans le même lycée mais dans un autre BTS, n'a pas d'effet sur la réussite.

De façon contre-intuitive, les relations sociales jouent peu sur la facilité ressentie à suivre des études. Seul le fait d'avoir des amis au sein de sa formation exerce un effet positif.

4. Discussion

Premièrement, il est intéressant de constater que le genre n'influence globalement pas la réussite des bacheliers professionnels dans l'enseignement supérieur. Cette absence d'effet est presque systématiquement observée, quelles que soient les variables dépendantes ou indépendantes introduites aux modèles. L'un des deux seuls indicateurs sur lequel un effet du genre apparaît – et c'est un effet négatif – est celui de la facilité ressentie à poursuivre des études. Autrement dit, une mesure subjective de la capacité à répondre aux attentes de l'institution scolaire. Les jeunes femmes manifestent par là une préoccupation plus importante face aux demandes scolaires et une confiance moins forte que celle des jeunes hommes dans leur capacité à répondre aux attentes. Elles forment, ainsi, un jugement plus sévère à l'égard de leurs compétences et quelque part, anticipent le fait de connaître des difficultés. Ce résultat converge avec nombre de comportements différenciés entre les hommes et les femmes, observés par ailleurs dans d'autres espaces sociaux parmi lesquels le monde du travail (Baudelot et Establet, 2007 ; Bonnard et Giret, 2016). Ils forment le résultat d'une construction sociale collective au cours de laquelle enseignants, familles et camarades expriment une moindre considération de la valeur des femmes que des hommes, à compétences pourtant équivalentes. De ce fait social, résulte un biais dans l'évaluation que font les filles de leurs propres compétences scolaires (Blanchard, Orange et Pierrel, 2016).

En revanche, l'absence d'effet-genre – qu'on attendait positif – sur les indicateurs plus objectifs de la réussite scolaire, est plus singulière. Ceci interroge le phénomène bien connu par lequel les jeunes femmes réussissent mieux dans leurs études que les jeunes hommes (Depp, 2019b), d'autant plus au sein des catégories d'élèves les plus populaires (Blanchard et Cayouette-Remblière, 2017). Ce résultat peut être lu à l'aune des perspectives intersectionnelles invitant à considérer le genre, l'origine sociale ou l'origine géographique comme un ensemble dont les éléments s'influencent et se rencontrent autour de situations spécifiques, plutôt que comme une addition de caractéristiques. Ici, les filles de milieu populaire semblent perdre l'avantage scolaire qu'ont les filles des autres milieux sociaux par rapport aux garçons. Être une femme de milieu défavorisé conduit-il à subir de nouvelles pénalités liées au fait d'être une femme plutôt qu'un homme, par rapport à la situation générale ?

Un deuxième résultat marquant est là encore une absence d'effet, en l'occurrence celui de l'origine sociale en STS. On relève ici le signal d'une formation inclusive au sens où la réussite n'y est pas influencée par l'environnement socioéconomique. C'est un fait rare et peut constituer l'indice d'une trajectoire éducative potentiellement vectrice de promotion sociale.

À l'inverse, l'origine sociale a un impact particulièrement fort sur l'indicateur de facilité ressentie à suivre des études. Cet indicateur synthétise un certain nombre de difficultés rencontrées pendant les études telles que la difficulté à suivre, à s'organiser dans le travail ou à s'intéresser aux matières étudiées, mais aussi le sentiment d'être débordé, d'avoir trop de connaissances à assimiler ou que ces connaissances sont d'une trop grande complexité. Cet indice de facilité ressentie à suivre des études s'apparente à un proxy du sentiment de confiance en soi et d'efficacité personnelle, deux dimensions susceptibles de construire de la motivation ou à l'inverse, de développer un sentiment de doute, de solitude voire d'humiliation. L'effet puissant de l'origine sociale populaire sur ces difficultés peut s'interpréter comme une expression du doute développé par Masy (2016) au sujet des bacheliers professionnels dans l'enseignement supérieur. En observant que plus l'origine sociale augmente, plus cet indice de confiance augmente également, on retrouve finalement l'expression du sentiment d'intrusion sociale et de solitude des bacheliers professionnels dans l'enseignement supérieur, développé dans l'ouvrage de Troger, Bernard et Masy (2016).

Confirmant le rôle de l'école et du parcours scolaire, l'ensemble de ces résultats montre l'effet écrasant de trois déterminants de la réussite : le fait de sortir d'apprentissage, d'avoir une moyenne élevée au baccalauréat, et de suivre en première année une formation de spécialité industrielle ou scientifique et technique. Ceci confirme le poids du parcours, donc des résultats scolaires les plus précoces et par conséquent, l'enjeu sociopolitique de réduire les inégalités d'apprentissage et d'orientation dès le plus jeune âge.

S'il peut constituer un facteur de réussite des bacheliers professionnels, l'investissement dans le métier d'étudiant a plusieurs dimensions qui n'ont pas les mêmes effets. L'assiduité joue très fortement sur la réussite, même en STS. Dans une perspective de réduction des inégalités de réussite scolaire, il conviendrait d'explorer les moyens par lesquels l'école pourrait dissocier davantage la pratique de l'assiduité de l'influence du milieu familial.

Quant au travail personnel, il ne joue pas du tout en STS. En revanche, il est efficace parmi l'ensemble des étudiants, chez qui il apparaît comme un levier pour éviter la sortie sans diplôme de l'enseignement supérieur. On peut se demander par conséquent si une meilleure formation aux méthodes de travail individuel assortie d'une meilleure explicitation des attendus de la filière, ne pourrait pas constituer un levier d'augmentation de la réussite des bacheliers professionnels en STS. En effet, la littérature a démontré que c'est moins le temps de travail individuel qui manque aux élèves de milieu populaire, que l'appropriation du sens pédagogique des activités d'apprentissage (Bautier et Rochex, 1997 ; Coulon, 1997 ; Kakpo, 2012). En prolongement de ces apports, la sociologie de la pédagogie a mis en exergue l'intérêt de développer des enseignements explicites quand les dispositifs scolaires persistent encore à s'appuyer sur des prérequis et des attendus implicites (Bourdieu et Passeron, 1964 ; Garcia et Oller, 2015 ; Lahire, 2007).

Démontrant l'inefficacité du travail personnel des bacheliers professionnels en STS, ce travail ne dément pas les précédents acquis de la littérature sur l'ingratitude de l'investissement dans le travail individuel des élèves issus des milieux défavorisés. Il souligne encore davantage l'enjeu de développer une politique publique *ad hoc* visant à améliorer la réussite des bacheliers professionnels en STS. En 2015, déjà, le rapport Lerminiaux (2015) préconisait d'adapter les pédagogies des STS afin de mieux accueillir les bacheliers professionnels : « *L'élargissement de l'accès des bacheliers professionnels en STS et filière universitaire professionnalisante n'a de sens que s'il s'accompagne d'une amélioration de leurs taux de réussite et d'accès au diplôme.* » Plus récemment, le rapport Juanico et Sarles (2020) a pointé la responsabilité du système éducatif dans la faible réussite des bacheliers professionnels en STS, rappelant que « *si elles leur sont prioritairement destinées, [elles] se sont habituées au fil des années à recevoir principalement des bacheliers généraux, et ont adapté leurs programmes et leur pédagogie à cette situation.*⁶⁸ » Par ailleurs, l'actuel décalage entre les attendus scolaires en STS et ceux du lycée professionnel ont été précisément documentés par Troger, Bernard et Masy (2016) et plus récemment, Odacre (2020).

Le fait d'avoir subi son orientation réduit considérablement les chances de réussite. Ce résultat déjà connu, s'observe ici extrêmement nettement et sur tous les indicateurs étudiés, y compris en STS et ne peut donc se résumer à la question de l'accès à une formation sélective.

Quant aux raisons de l'orientation, elles dessinent en filigrane un bachelier ayant plus de chances de réussir que les autres : celui qui s'est inscrit par envie, qu'il s'agisse d'une envie d'enseignements ou d'une envie de métier. En effet, l'intérêt pour le contenu des études, les débouchés professionnels offerts par la filière, ainsi que le projet professionnel, sont des déterminants majeurs de la réussite des bacheliers professionnels dans l'enseignement supérieur. Notons que les motivations de l'inscription peuvent agir sur la probabilité d'obtenir un BTS au point d'en effacer l'effet des spécialités de formation. Rappelons toutefois que cet effet de la motivation, en tout cas à l'université, reste à nuancer dans la mesure où il se construit

⁶⁸ Rapport Juanico et Sarles, 2020, p. 141

tout au long du parcours et en lien avec les résultats scolaires, pouvant par-là constituer le résultat d'un passé scolaire plutôt qu'une véritable dimension explicative de la réussite (Lambert-Le Mener, 2012).

Parmi les conditions d'études, deux semblent écraser quasiment toutes les autres et influencer lourdement les chances de réussite des bacheliers professionnels. Il s'agit de l'occupation d'un emploi à raison de plus de quinze heures par semaine, ainsi que le fait de devoir financer son logement étudiant sans aide familiale. L'étude descriptive des données ayant montré que ces situations concernent davantage les bacheliers professionnels que les autres, et que par ailleurs les bacheliers professionnels perçoivent moins souvent que les autres une bourse sur critères sociaux, il apparaît par déduction que l'octroi plus fréquent d'une bourse aux bacheliers professionnels, s'il conduisait à diminuer la pratique de l'emploi rémunéré, pourrait constituer un facteur de réussite des bacheliers professionnels dans l'enseignement supérieur. Cela nécessiterait de repenser les critères d'attribution de la bourse à l'aune de la situation effectivement vécue par les bacheliers professionnels dans l'enseignement supérieur, et non seulement d'un modèle d'estimation des coûts fondé sur les hypothèses fortes que la famille finance les études de son enfant, et que le coût des études est diminué par la proximité (mais tous les étudiants ont-ils la possibilité de vivre gratuitement dans leur famille ?). Rappelons néanmoins que les données mobilisées présentent la limite de ne pas distinguer les situations d'exercice d'un emploi de celles d'activité rémunérée dans le cadre d'une formation suivie en apprentissage. L'accès au logement a cependant déjà été identifié comme un frein significatif à la réussite des bacheliers professionnels en STS : Odacre (2020) montre que l'expérience de cette difficulté entraîne en effet soit l'exercice d'un emploi, soit une réorientation visant à se rapprocher ou rester géographiquement proche du domicile familial, soit tout simplement des difficultés financières occasionnant de mauvaises conditions d'études. Ces freins que sont l'accès au logement et l'exercice d'un emploi soulignent encore l'importance majeure des conditions de vie comme déterminant de la réussite, qui si elles sont de plus en plus étudiées depuis les années 2000, méritent probablement d'être investiguées sur des sous-populations particulières.

Enfin, concernant les relations sociales, un seul type d'amis favorise la réussite des bacheliers professionnels au regard de tous les indicateurs testés : il s'agit des amis inscrits dans la même formation que la sienne. Bien que l'on ne connaisse pas la nature des interactions vécues avec ces amis, on peut considérer qu'avoir des amis au sein de sa classe produit des relations sociales internes, c'est-à-dire liées à la formation suivie. L'effet observé corrobore alors les résultats de Berthaud (2017) montrant que les interactions sociales internes ont tendance à favoriser la réussite étudiante. De même, on peut supposer que les interactions vécues avec des amis non étudiants sont plutôt externes, soit non liées avec le contenu des études. Dans ce cas, l'absence d'effet observée sur quasiment tous les indicateurs semble également confirmer que les relations extra-académiques n'augmentent pas la réussite étudiante. Il est plus difficile de présumer de la nature des interactions vécues avec les autres types d'amis. Il est tout de même à noter que le fait d'avoir des amis au sein de l'établissement de formation, mais dans une autre

Expliquer la réussite des bacheliers professionnels dans l'enseignement supérieur

formation que la sienne, est systématiquement sans effet, voire produit un effet négatif sur la réussite.

Tableau 16. La sélection effective des bacheliers professionnels : tableau synthétique des résultats

| | | Variables dépendantes | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|---|------------------------------------|-------------------------|------|------|------|------|------|------|---------------------------|------|------|------|--------------------|------|------|------|-----------------------------------|------|------|------|------|------|------|--|--|--|--|--|--|
| Variable explicative | Modalité | Obtenir un BTS en 3 ans | | | | | | | Succession de validations | | | | Facilité ressentie | | | | Quitter le supérieur sans diplôme | | | | | | | | | | | | |
| Profil des bacheliers professionnels | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Indice de niveau socioéconomique et culturel (isesc) | Une unité supplémentaire | × | × | × | × | × | × | × | ↗ | × | × | × | ↗ | ↗ | ↗ | ↗ | ↘ | ↘ | ↘ | × | × | ↘ | ↘ | | | | | | |
| Genre | Homme | réf. | réf. | réf. | réf. | réf. | réf. | réf. | réf. | réf. | réf. | réf. | réf. | réf. | réf. | réf. | réf. | réf. | réf. | réf. | réf. | réf. | réf. | | | | | | |
| | Femme | × | × | × | × | × | × | × | ↗ | × | × | × | × | × | × | ↘ | × | × | × | × | × | × | × | | | | | | |
| Age en 2014 | 18 ans ou moins | réf. | réf. | réf. | réf. | réf. | réf. | réf. | réf. | réf. | réf. | réf. | réf. | réf. | réf. | réf. | réf. | réf. | réf. | réf. | réf. | réf. | réf. | | | | | | |
| | 19 ans | ↘ | ↘ | ↘ | ↘ | ↘ | ↘ | ↘ | ↘ | ↘ | ↘ | × | ↘ | ↘ | ↘ | × | ↗ | ↗ | ↗ | ↗ | ↗ | ↗ | ↗ | | | | | | |
| | 20 ans et plus | ↘ | ↘ | ↘ | ↘ | ↘ | × | × | ↘ | ↘ | ↘ | × | ↘ | ↘ | ↘ | × | × | × | × | × | × | × | ↘ | | | | | | |
| Résidence en Dom l'année du bac | | × | × | × | × | × | × | × | × | × | × | × | × | × | × | × | ↗ | ↗ | ↗ | ↗ | × | ↗ | ↗ | | | | | | |
| Taille de la ville de résidence l'année du bac | Moins de 50 000 habitants | réf. | réf. | réf. | réf. | réf. | réf. | réf. | réf. | réf. | réf. | réf. | réf. | réf. | réf. | réf. | réf. | réf. | réf. | réf. | réf. | réf. | réf. | | | | | | |
| | 50 000 à 200 000 habitants | × | × | × | × | × | × | × | × | × | × | × | × | × | × | × | × | × | × | × | × | × | × | | | | | | |
| | 200 000 à 2 millions | × | × | × | × | × | × | × | ↘ | ↘ | ↘ | ↘ | × | × | × | × | × | × | × | × | × | × | × | | | | | | |
| | Paris | × | × | × | × | × | ↘ | × | × | × | × | × | ↘ | ↘ | ↘ | ↘ | × | × | × | × | × | × | × | | | | | | |
| Origine scolaire : secteur privé | | × | × | × | × | × | × | × | × | × | × | × | × | × | × | × | × | × | × | × | × | × | × | | | | | | |
| Origine scolaire : apprentissage | | ↗ | ↗ | ↗ | ↗ | ↗ | ↗ | ↗ | ↗ | ↗ | ↗ | ↗ | ↗ | ↗ | ↗ | ↗ | × | × | × | × | ↘ | ↘ | ↘ | | | | | | |
| Moyenne au baccalauréat | Une unité supplémentaire | ↗ | ↗ | ↗ | ↗ | ↗ | ↗ | ↗ | ↗ | ↗ | ↗ | ↗ | ↗ | ↗ | ↗ | ↗ | ↘ | ↘ | ↘ | ↘ | ↘ | ↘ | ↘ | | | | | | |
| Spécialité de formation suivie en 1 ^{re} année : production / sciences | | ↗ | ↗ | ↗ | ↗ | × | ↗ | ↗ | ↗ | ↗ | ↗ | ↗ | ↗ | ↗ | ↗ | × | ↘ | × | × | × | × | ↘ | × | | | | | | |
| Métier d'étudiant (H ₅) | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Assiduité aux enseignements | Une unité supplémentaire | ↗ | | | | | | | | | | | | | | ↘ | | | | | | | | | | | | | |
| Travail personnel | Une unité supplémentaire | × | | | | | | | | | | | | | | ↘ | | | | | | | | | | | | | |
| Orientation (H ₆ , H ₇) | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Avoir connu une orientation contrariée | | ↘ | | | | | | | ↘ | | | | | | | ↘ | | | | | | | ↗ | | | | | | |
| Principales motivations de l'inscription | Intérêt pour le contenu des études | | | | | | | | ↗ | | | | | | | × | | | | | | | ↘ | | | | | | |
| | Suite naturelle du bac | | | | | | | | × | | | | | | | ↗ | | | | | | | × | | | | | | |
| | Débouchés offerts par la filière | | | | | | | | ↗ | | | | | | | ↗ | | | | | | | ↘ | | | | | | |
| | Encadrement et suivi personnel | | | | | | | | × | | | | | | | × | | | | | | | ↘ | | | | | | |
| | Attrait de la vie d'étudiant | | | | | | | | × | | | | | | | × | | | | | | | ↘ | | | | | | |
| | Projet professionnel | | | | | | | | ↗ | | | | | | | × | | | | | | | ↗ | | | | | | |
| | Résultats au lycée | | | | | | | | × | | | | | | | × | | | | | | | × | | | | | | |
| | Proximité du lieu de formation | | | | | | | | × | | | | | | | × | | | | | | | × | | | | | | |
| Un peu le hasard | | | | | | | | | × | | | | | | | × | | | | | | | ↘ | | | | | | |

| Garder le plus de portes ouvertes | | × | | | | × | | | | ↘ | | | | × | | | | | | | | | |
|--|------------------------------|-------------------------|------------------|------------------|------------------|---------------------------|------------------|------------------|------------------|--------------------|------------------|------------------|------------------|-----------------------------------|------------------|------------------|------------------|------------------|------------------|------------------|------------------|------------------|------|
| | | Obtenir un BTS en 3 ans | | | | Succession de validations | | | | Facilité ressentie | | | | Quitter le supérieur sans diplôme | | | | | | | | | |
| Conditions d'études (H ₈) | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Mode d'habitat familial en 2014/2015 | Avec ses deux parents | | | | | réf. | | | | | | | | réf. | | | | | | | | | |
| | Avec sa mère seule | | | | | ↘ | | | | | | | | ↘ | | | | | | | | | |
| | Avec sa mère et son conjoint | | | | | × | | | | | | | | × | | | | | | | | | |
| | Autre mode d'habitat | | | | | × | | | | | | | | × | | | | | | | | | |
| Ressources personnelles (déclarées au moins une fois en trois ans) | Aide de la famille | | | | | × | | | | | | | | × | | | | | | | | | |
| | Travail (moins de 15h) | | | | | × | | | | | | | | × | | | | | | | | | |
| | Travail (plus de 15h) | | | | | ↘ | | | | | | | | ↗ | | | | | | | | | |
| | Bourse | | | | | × | | | | | | | | × | | | | | | | | | |
| | Autres prestations sociales | | | | | × | | | | | | | | × | | | | | | | | | |
| | Ressources du conjoint | | | | | × | | | | | | | | × | | | | | | | | | |
| | Indemnité de stage | | | | | ↗ | | | | | | | | ↘ | | | | | | | | | |
| Problèmes personnels (déclarés au moins une fois en trois ans) | Logement | | | | | × | | | | | | | | × | | | | | | | | | |
| | Transport | | | | | ↘ | | | | | | | | × | | | | | | | | | |
| | Financières | | | | | × | | | | | | | | × | | | | | | | | | |
| | Santé | | | | | ↘ | | | | | | | | × | | | | | | | | | |
| Ne reçoit aucune aide familiale pour financer son logement | Familiaux | | | | | × | | | | | | | | × | | | | | | | | | |
| | | | | | | ↘ | | | | | | | | ↗ | | | | | | | | | |
| Relations sociales (H ₉) | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Relations sociales en deuxième année | De la même formation | | | | | ↗ | | | | ↗ | | | | ↗ | | | | ↘ | | | | | |
| | D'une autre formation | | | | | × | | | | ↘ | | | | × | | | | × | | | | | |
| | D'un autre établissement | | | | | ↗ | | | | ↗ | | | | × | | | | ↘ | | | | | |
| | Non étudiants | | | | | × | | | | × | | | | × | | | | ↘ | | | | | |
| | | n = | n = | n = | n = | n = | n = | n = | n = | n = | n = | n = | n = | n = | n = | n = | n = | n = | n = | n = | n = | n = | |
| | | 1 18 | 1 11 | 977 | 1 12 | 1 08 | 1 00 | 1 00 | 1 76 | 1 71 | 1 68 | 1 45 | 1 84 | 1 82 | 1 80 | 1 47 | 2 03 | 1 86 | 1 42 | 1 88 | 1 80 | 1 48 | 1 48 |
| | | 0 | 1 | | 5 | 3 | 8 | 8 | 6 | 8 | 4 | 1 | 7 | 3 | 2 | 5 | 2 | 4 | 4 | 5 | 8 | 5 | 5 |
| | | r ² = | r ² = | r ² = | r ² = | r ² = | r ² = | r ² = | r ² = | r ² = | r ² = | r ² = | r ² = | r ² = | r ² = | r ² = | r ² = | r ² = | r ² = | r ² = | r ² = | r ² = | |
| | | 0,3 | 0,32 | 0,27 | 0,3 | 0,32 | 0,32 | 0,32 | 0,21 | 0,22 | 0,22 | 0,25 | 0,05 | 0,06 | 0,09 | 0,08 | 0,12 | 0,12 | 0,12 | 0,11 | 0,15 | 0,17 | 0,2 |

Source : Panel des bacheliers 2014, données pondérées

Champ « obtenir un BTS en 3 ans » : Bacheliers professionnels inscrits en STS à l'automne 2014

Champ autres colonnes : Bacheliers professionnels ayant poursuivi des études supérieures en 2014/2015

Lecture : Parmi les bacheliers professionnels inscrits en STS immédiatement à la suite de leur baccalauréat en 2014, l'élévation du niveau socioéconomique et culturel d'origine n'augmente pas significativement les chances d'obtenir un BTS en trois ans.

× effet non significatif ↗ effet positif ↘ effet négatif

Conclusion

Cette thèse essaie de comprendre les freins et les leviers de l'accès des bacheliers professionnels à un diplôme de l'enseignement supérieur en s'intéressant à trois étapes de sélection successives.

La sélection informelle, d'abord, s'exerce depuis le plus jeune âge et jusqu'à l'expression d'un choix pour le parcours scolaire après l'obtention du baccalauréat. Elle s'opère dans l'environnement des élèves avec leur famille, leurs amis, leurs camarades et leurs enseignants, et conduit à orienter leurs aspirations vers des choix d'orientation qui ne relèvent pas uniquement de leurs goûts, ni de leurs capacités scolaires réelles. Notre travail montre à ce sujet que l'environnement socioéconomique et culturel des bacheliers professionnels exerce un puissant effet de canalisation de leurs choix scolaires, à un moment – la transition entre secondaire et supérieur – où ils constituent pourtant un groupe déjà fortement trié du fait des choix successifs d'orientation qui, pendant une quinzaine d'années, ont façonné un parcours scolaire socialement situé. Ainsi, alors qu'ils ont le même niveau scolaire, les bacheliers professionnels issus d'un milieu favorisé souhaitent effectuer des études plus longues que les bacheliers professionnels issus d'un milieu plus modeste. Confirmant encore le poids de l'environnement sur le futur des bacheliers professionnels, nos résultats montrent que leur famille constitue une entrave à leurs désirs d'études supérieures. En effet, en comparant des individus venant du même milieu social, on voit que les bacheliers professionnels qui se sont aidés des conseils de leur famille pour construire leur orientation, désirent effectuer des études moins longues que ceux qui se sont informés autrement. Pour espérer renverser ces déterminismes, ce travail montre que l'accompagnement émanant des conseillers d'orientation ou des centres d'information et d'orientation n'est d'aucune aide aux bacheliers professionnels. Sur ce point, le service public d'orientation échoue à atténuer les inégalités sociales d'orientation. En s'intéressant ensuite aux seuls bacheliers professionnels ayant émis un souhait de poursuite d'études, nous montrons que le lien entre milieu socioéconomique et STS n'existe pas : on confirme ainsi l'homogénéité des choix d'un groupe qui se dirige vers une seule porte, qui leur a été indiquée d'une seule voix durant trois ans par les enseignants et les acteurs de l'orientation en lycée professionnel. En définitive, il semble que deux questions mériteraient d'être résolues pour espérer définir un système d'orientation des bacheliers professionnels plus

équitable. La première est de savoir si l'objectif de l'action publique est d'encourager les bacheliers professionnels à élever leur niveau d'éducation, ou au contraire à les en dissuader. La réponse n'est pas encore limpide à ce jour et ceci explique peut-être le rôle incertain que jouent les acteurs de l'orientation auprès des bacheliers professionnels. La seconde vise à savoir si l'aiguillage généralisé des bacheliers professionnels en direction des STS constitue pour eux le commencement de nouvelles opportunités, ou au contraire, l'assignation à une filière de deuxième rang.

La sélection formelle, ensuite, correspond au moment précis de l'évaluation d'une candidature. Si elle est supposée répondre à des critères légitimes et transparents que sont essentiellement, pour le milieu éducatif, les notes reflétant le niveau scolaire des élèves, elle est parfois biaisée par la mobilisation de critères de sélection invisibles ou illégitimes. Ce travail montre qu'à l'entrée des STS, en 2018, les bacheliers professionnels sont disqualifiés par rapport aux bacheliers généraux de même niveau scolaire, en dépit d'une politique publique visant au contraire à les favoriser. L'analyse des candidatures sur Parcoursup en STS fait par ailleurs apparaître un biais de sélection sociale, ainsi qu'une pénalité des candidats issus des spécialités des services par rapport à celles de la production. En observant ensuite les seuls bacheliers professionnels candidats dans la filière, on montre qu'au sein de ce groupe déjà socialement filtré s'exerce, à nouveau, un mécanisme de sélection sociale conduisant à pénaliser les candidats de milieu social défavorisé, à profil scolaire équivalent. Ce biais s'ajoute à une pénalité des candidats aux STS boursiers détenant un baccalauréat professionnel, puisque ces derniers ne tirent aucun bénéfice de la politique de quotas consistant à favoriser l'accès des boursiers à l'enseignement supérieur (contrairement à l'ensemble des bacheliers, parmi lesquels le bénéfice est tangible). Enfin, les bacheliers professionnels étrangers sont également lésés puisqu'à niveau scolaire équivalent, ils ont moins de chances d'être admis que les autres après avoir, pourtant, davantage candidaté. Les conclusions tirées de ces résultats sont doubles. Tout d'abord, bien qu'étant la filière la mieux indiquée aux candidats de milieu populaire, la STS affiche des biais sociaux de sélection puissants et comparables à ceux observés dans des filières destinées aux élites. On constate, au total, une triple pénalité des candidats de milieu populaire : pénalité des bacheliers professionnels et parmi ces derniers, pénalité des boursiers ainsi que des jeunes issus d'un milieu social défavorisé. Deuxièmement, il apparaît que la politique publique ayant visé à corriger ces inégalités d'accès est restée, en 2018, inefficace. Il semble qu'il y ait deux raisons principales à cela. D'une part, elle s'appuie sur une offre de formation qui n'est ni suffisante, ni adaptée à la demande : cela augmente la concurrence et fait des STS une filière à très haut niveau de sélectivité scolaire, particulièrement dans certaines spécialités. D'autre part, elle traite les biais sociaux de sélection séparément – les quotas de bacheliers professionnels d'un côté, les quotas de boursiers de l'autre – alors que seul un traitement simultané semblerait à même d'empêcher le contournement par les recruteurs de ces mesures de rééquilibrage social.

Enfin, la sélection effective évoque la réalité de l'accès des bacheliers professionnels à l'enseignement supérieur en proposant de tenir compte, pour l'évaluer, non pas seulement de leurs chances d'y candidater puis d'y être admis, mais également de leurs probabilités d'y réussir. Nos résultats dessinent en STS une situation ambivalente. Ils montrent, d'abord, que

cette filière s'apparente à une formation potentiellement inclusive ou vectrice de promotion sociale, dans la mesure où l'on n'y observe pas d'inégalités sociales de réussite. En effet, à profil comparable, un bachelier professionnel originaire d'un milieu défavorisé n'a pas moins de chances d'y réussir que son homologue issu d'une famille plus aisée. À ce titre, les STS constituent une exception dans le paysage de l'enseignement supérieur puisque l'effet de l'origine sociale est visible dans les analyses portant sur l'ensemble des filières. Notamment, nous observons que le milieu social pèse sur la réussite subjective, mesurée par un indicateur synthétique du sentiment d'efficacité personnelle et de confiance dans son travail scolaire. Ici, on constate que les sentiments de doute, de solitude et d'intrusion sociale parasitent les études supérieures des bacheliers professionnels. Revenant aux seules STS, ce travail révèle une inefficacité du travail personnel fourni par les bacheliers professionnels dans cette filière : l'augmentation de sa quantité n'entraîne pas d'augmentation de la réussite. Enfin, nos résultats désignent les difficultés socioéconomiques comme un obstacle considérable à la réussite des bacheliers professionnels dans l'enseignement supérieur. L'exercice d'un emploi plus de quinze heures par semaine, ainsi que la nécessité de financer son logement sans aide familiale, sont deux facteurs d'échec qui concernent particulièrement les bacheliers professionnels. En définitive, il apparaît que les STS, bien que constituant une voie d'enseignement susceptible de favoriser la diplomation des jeunes peu favorisés, pourraient accueillir plus favorablement les bacheliers professionnels et notamment, mieux leur fournir les clefs du travail scolaire permettant la réussite. Tandis que l'orientation massive des bacheliers professionnels en STS se poursuit, la mise en place d'une réelle politique publique en faveur de leur réussite dans cette filière tarde à se développer, bien qu'étant évoquée depuis plusieurs années. L'écart entre les compétences scolaires détenues à la sortie du lycée professionnel et celles attendues en STS a déjà été documenté par ailleurs. Enfin, émerge de ces résultats le poids des conditions de vie et des inégalités socioéconomiques sur les chances de réussite des étudiants. Les bacheliers professionnels apparaissent comme un public particulièrement fragile et ce travail signale, entre autres, l'inévitabilité de l'accès des bacheliers professionnels à la bourse sur critères sociaux.

Au total, il se confirme qu'à l'issue du processus d'orientation, le développement de l'accès des bacheliers professionnels à l'enseignement supérieur s'opère quasiment exclusivement par le biais de la filière STS. Cette forme d'expansion de l'enseignement n'est pas inédite, puisqu'on a vu, par le passé, l'accès au baccalauréat des enfants de milieu populaire se développer essentiellement via leur orientation en baccalauréat professionnel. Par ailleurs, les bacheliers professionnels des années 2010 ne sont pas sans rappeler les bacheliers technologiques décrits par Blöss et Erlich en 2000, pour qui l'orientation en STS apparaissait comme la seule voie possible. Tout comme les enfants de milieu populaire ont vu leur chances d'accéder au baccalauréat augmenter après 1985, en même temps que leurs chances d'accéder au baccalauréat général se réduire (Duru-Bellat et Kieffer, 2008), les bacheliers professionnels des années 2010 voient leurs chances d'accéder à l'enseignement supérieur augmenter, mais celles d'accéder à une autre filière que les STS, se réduire. La politique d'orientation massive des bacheliers professionnels en STS apparaît bien, sous cet éclairage, comme un prolongement possible de la démocratisation ségrégative dans l'enseignement supérieur. Néanmoins, cette politique contribue, dans l'absolu, à étendre l'accès des enfants de milieu populaire à un

diplôme de l'enseignement supérieur et à ce titre, elle peut constituer pour eux l'ouverture de nouvelles opportunités. Ce travail identifie trois principales zones blanches où un ajustement de l'action publique permettrait de rendre ces opportunités plus tangibles. D'abord, il reste nécessaire d'améliorer la mise en œuvre de la politique des quotas, mais aussi de faire évoluer la structure et la disponibilité de l'offre de formation, pour espérer atténuer les biais sociaux de sélection formelle à l'entrée des STS. En outre, pour rendre cet accès effectif, il demeure indispensable de développer une politique publique permettant d'augmenter la réussite des bacheliers professionnels en STS.

Enfin, une dernière question nous semble cruciale pour tenter de situer le rôle des nouveaux parcours de bacheliers professionnels en STS au prisme des enjeux de mobilité sociale : ce diplôme leur offre-t-il des opportunités sur le marché du travail ? Si le BTS est bien identifié comme un diplôme protecteur ouvrant l'accès à l'emploi (Ilardi, Joseph et Sulzer, 2018), il faudra vérifier qu'il ouvre également des perspectives d'insertion professionnelle favorable aux bacheliers professionnels, spécifiquement. Or, les premiers résultats d'une étude à paraître dans les collections du Céreq suggèrent qu'à profil comparable et diplôme de sortie identique (le BTS), les bacheliers professionnels suivent des trajectoires en début de carrière moins favorables que les bacheliers généraux. Cette insertion différenciée selon le parcours scolaire antérieur mérite d'être examinée sur des données plus récentes afin d'appréhender la situation de ce nouveau public, à la fois issu du baccalauréat professionnel réformé en 2009, et orienté en STS après 2013 et le démarrage de la politique des quotas. À ce titre, les données de la dernière enquête Génération du Céreq sont précieuses et feront l'objet d'exploitations approfondies sur ce sujet : il s'agira d'étudier, pour ces jeunes sortis diplômés de BTS en 2017, les trois premières années de vie active et l'éventuelle différenciation de leurs parcours en fonction du baccalauréat détenu. Si parmi les sortants diplômés de BTS, la pénalité à l'insertion des bacheliers professionnels était confirmée, elle pourrait signifier d'une part, que les bacheliers professionnels continuent « *d'éprouver l'inégale valeur de leur diplôme*⁶⁹ » y compris lorsqu'ils sont diplômés de l'enseignement supérieur ; mais aussi, que l'orientation généralisée des bacheliers professionnels vers une filière leur offrant des perspectives désavantageuses, s'apparente à une assignation constituant le prolongement, sur le marché du travail, d'un phénomène de démocratisation ségrégative.

⁶⁹ Lemêtre C., Mengneau J. et Orange S. (2016), « “La fac, on me dit que c'est possible mais que c'est pas faisable”. Les portes entrouvertes de l'enseignement supérieur », in *Actes du colloque organisé pour les 30 ans du baccalauréat professionnel*, Paris (CPC études), p. 399.

Table des illustrations

| | |
|---|-----|
| Tableau 1. Filière de poursuite d'études supérieures selon le type de baccalauréat, en 2014 et 2018..... | 28 |
| Tableau 2. Conditions d'emploi des bacheliers professionnels et détenteurs d'un BTS trois ans après la sortie du système éducatif (Ilardi, Joseph et Sulzer, 2018)..... | 39 |
| Tableau 3. Part de candidats ayant obtenu leur premier vœu ou une formation de la même filière, par filière demandée au premier vœu | 59 |
| Tableau 4. Tableau récapitulatif des hypothèses et des traitements de données..... | 94 |
| Figure 1. Domaines de spécialité des bacheliers professionnels..... | 95 |
| Figure 2. Spécialités du baccalauréat professionnel selon le genre | 95 |
| Figure 3. Genre selon le type de baccalauréat..... | 96 |
| Figure 4. Type de baccalauréat selon le genre | 96 |
| Figure 5. Distribution de l'indice de statut économique, social et culturel (Isesc)..... | 97 |
| Figure 6. Tranche d'unité urbaine de la commune de résidence au baccalauréat..... | 97 |
| Figure 7. Poursuite d'études à l'automne suivant l'obtention du baccalauréat | 97 |
| Figure 8. Situation des bacheliers professionnels pendant les quatre années d'enquête | 98 |
| Figure 9. Formation suivie par les bacheliers professionnels ayant poursuivi des études après le bac | 99 |
| Tableau 5. Spécialité de la formation suivie au printemps 2015 (première interrogation)..... | 99 |
| Figure 10. Obtention d'un diplôme de l'enseignement supérieur en trois ans selon le baccalauréat parmi les poursuivants..... | 100 |
| Figure 11. Plus haut diplôme obtenu par les bacheliers professionnels ayant obtenu un diplôme de l'enseignement supérieur | 101 |
| Figure 12. Sources d'information utilisées pour s'orienter en 2014, selon le baccalauréat | 102 |

Table des illustrations

| | |
|---|-----|
| Figure 13. Niveau d'études souhaité en 2014 selon le type de baccalauréat | 103 |
| Figure 14. Filière de formation souhaitée en 2014 par les bacheliers professionnels..... | 104 |
| Tableau 6. Assiduité déclarée (durant les trois premières années d'études) selon le type de baccalauréat détenu | 104 |
| Tableau 7. Travail personnel fourni en dehors des cours selon le baccalauréat (nombre d'heures moyen hebdomadaire déclaré en deuxième et troisième années d'études) | 105 |
| Figure 15. Principales raisons d'inscription, selon le type de baccalauréat | 106 |
| Figure 16. Principales raisons d'inscription selon la formation concernée | 108 |
| Figure 17. Ressources financières des bacheliers pendant leurs trois premières années d'études | 109 |
| Figure 18. Difficultés personnelles des bacheliers pendant les trois premières années post-bac | 110 |
| Figure 19. Conditions d'habitat familial des bacheliers en première année d'études..... | 110 |
| Figure 20. Relations sociales des bacheliers en deuxième année d'études post-bac..... | 111 |
| Figure 21. Obtention d'un BTS à l'issue de trois années d'études | 111 |
| Figure 22. Part de jeunes ayant connu une succession de validations scolaires en trois ans, selon le type de bac et la formation d'inscription | 112 |
| Figure 23. Sortants sans diplôme de l'enseignement supérieur en trois années d'études, selon le type de bac..... | 113 |
| Tableau 8. Caractéristiques démographiques des candidats néo-bacheliers dans Parcoursup en 2018..... | 113 |
| Figure 24. Spécialité du baccalauréat des candidats néo-bacheliers professionnels selon le sexe | 114 |
| Tableau 9. Caractéristiques sociogéographiques des candidats néo-bacheliers dans Parcoursup en 2018..... | 115 |
| Tableau 10. Caractéristiques scolaires des candidats néo-bacheliers dans Parcoursup en 2018 | 115 |
| Figure 25. Part des candidats néo-bacheliers professionnels ayant émis au moins une demande en apprentissage dans Parcoursup en 2018 en fonction de la spécialité du baccalauréat professionnel | 116 |
| Figure 26. Nombre moyen de vœux émis par les candidats néo-bacheliers selon leur profil | 116 |
| Figure 27. Nombre moyen de vœux émis par les néo-bacheliers professionnels selon leur profil | 117 |
| Figure 28. Filière majoritairement demandée par les candidats néo-bacheliers selon leur baccalauréat..... | 118 |

Table des illustrations

| | |
|--|-----|
| Figure 29. Part des néo-bacheliers ayant émis des vœux de proximité, selon le type de baccalauréat..... | 119 |
| Figure 30. Nombre moyen de propositions reçues par l'ensemble des candidats néo-bacheliers dans Parcoursup en 2018..... | 120 |
| Figure 31. Nombre moyen de propositions reçues par les néo-bacheliers professionnels..... | 121 |
| Figure 32. Vœux acceptés par les établissements et validés par les candidats néo-bacheliers à la fin de la procédure Parcoursup 2018..... | 122 |
| Figure 33. Vœux acceptés par les établissements et validés par les néo-bacheliers professionnels à la fin de la procédure Parcoursup 2018 | 122 |
| Modèle 1. Effets du profil et des sources d'information sur le niveau d'études souhaité (H_1 , H_2) | 125 |
| Modèle 2. Effets du profil et des sources d'information mobilisées pour s'orienter sur le souhait de poursuivre en STS (H_1 , H_2) | 128 |
| Modèle 3. Effets du profil et des sources d'information mobilisées pour s'orienter sur le souhait de poursuivre en licence (H_1 , H_2)..... | 130 |
| Modèle 4. Effet du profil et des sources d'orientation sur le souhait de poursuivre dans une formation secondaire ou non identifiée (H_1 , H_2)..... | 132 |
| Modèle 5. Effet du profil et des sources d'orientation sur le souhait de poursuivre en formation paramédicale (H_1 , H_2) | 134 |
| Modèle 6. Effet du profil et des sources d'orientation sur le souhait de poursuivre en IUT (H_1 , H_2) | 136 |
| Tableau 11. La sélection informelle des bacheliers professionnels : tableau synthétique des résultats..... | 144 |
| Modèle 7. Chances relatives d'admission des bacheliers professionnels en STS (H_3) | 148 |
| Modèle 8. Chances relatives d'admission des bacheliers professionnels en licence (H_3)..... | 149 |
| Modèle 9. Critères de sélection des bacheliers professionnels en BTS voie scolaire (H_4) ... | 151 |
| Modèle 10. Critères de sélection des bacheliers professionnels en BTS par apprentissage (H_4) | 153 |
| Modèle 11. Critères de sélection des bacheliers professionnels en BTS privé (H_4) | 154 |
| Tableau 12. Nombre de places créées dans l'enseignement supérieur entre 2000 et 2017 par filière | 156 |
| Tableau 13. La sélection formelle des bacheliers : tableau synthétique des résultats..... | 163 |
| Tableau 14. La sélection formelle des bacheliers professionnels en STS : tableau synthétique des résultats | 165 |

| | |
|--|-----|
| Tableau 15. La sélection formelle des bacheliers professionnels dans les autres filières de l'enseignement supérieur : tableau synthétique des résultats | 167 |
| Modèle 12. Effets du métier d'étudiant sur la probabilité d'obtenir un BTS en trois ans (H ₅) | 171 |
| Modèle 13. Effet de l'orientation contrariée sur la probabilité de connaître une succession de validations scolaires en trois ans (H ₆) | 173 |
| Modèle 14. Effets des motivations de l'inscription sur l'indicateur de facilité ressentie à suivre des études (H ₇) | 174 |
| Modèle 15. Effets des conditions de vie des étudiants sur leur probabilité de quitter l'enseignement supérieur sans diplôme (H ₈) | 176 |
| Modèle 16. Effets des relations sociales des étudiants sur leur probabilité de quitter l'enseignement supérieur sans diplôme (H ₉) | 178 |
| Tableau 16. La sélection effective des bacheliers professionnels : tableau synthétique des résultats..... | 184 |
| Figure 34. La sélection informelle : schéma récapitulatif des hypothèses..... | 209 |
| Figure 35. La sélection formelle : schéma récapitulatif des hypothèses | 210 |
| Figure 36. La sélection effective : schéma récapitulatif des hypothèses | 211 |
| Tableau 17. Répondants aux différentes vagues d'enquête du panel des bacheliers 2014..... | 212 |
| Tableau 18. Répondants bacheliers professionnels aux différentes vagues d'enquête du panel des bacheliers 2014 | 213 |
| Tableau 19. Type de baccalauréat détenu par les répondants aux quatre vagues d'enquête .. | 214 |
| Tableau 20. Spécialité du baccalauréat professionnel des répondants, par ordre d'effectifs décroissant..... | 214 |
| Tableau 21. Spécialités du baccalauréat professionnel : effectifs et regroupements | 217 |
| Tableau 22. Effectifs de bacheliers professionnels par spécialité agrégée de formation au bac | 219 |
| Tableau 23. Effectifs de bacheliers professionnels en formation..... | 219 |
| Tableau 24. Effectifs de bacheliers professionnels diplômés en 2016 et 2017..... | 220 |
| Tableau 25. Effectifs selon le type de diplôme obtenu | 220 |
| Tableau 26. Classement hiérarchique des positions professionnelles des parents..... | 222 |
| Figure 37. Soutien familial aux coûts du logement étudiant (année 2014/2015)..... | 227 |
| Document 1. Questionnaire de la première vague d'enquête Suivi des bacheliers 2014 dans l'enseignement supérieur (source : Sies)..... | 228 |
| Tableau 27. Variables d'intérêt dans l'enquête Suivi des bacheliers 2014 | 235 |

Table des illustrations

| | |
|--|-----|
| Tableau 28. Agrégation des informations relatives à l'origine sociale des candidats (Frouillou & Rossignol-Brunet) | 243 |
| Figure 38. Origine sociale détaillée des candidats néo-bacheliers dans Parcoursup en 2018 | 243 |
| Tableau 29. Parcoursup 2018 : les candidats | 246 |
| Tableau 30. Parcoursup 2018 : les formations | 250 |
| Tableau 31. Parcoursup 2018 : les voeux..... | 253 |

Bibliographie

- ACOP, AFPEN, SFP, SNES, SNUipp (2008)**, « Psychologues de l'éducation nationale ».
- Arrow K.J. (1973)**, « Higher education as a filter », *Journal of Public Economics*, vol. 2, n°3, pp. 193-216.
- Barret C., Ryk F. et Volle N. (2014)**, « Enquête 2013 auprès de la Génération 2010. Face à la crise, le fossé se creuse entre niveaux de diplôme », *Bref*, vol. 319, 8 p.
- Baudelot C., Cartier M. et Detrez C. (1999)**, *Et pourtant ils lisent...*, Seuil, Paris, 245 p.
- Baudelot C. et Establet R. (1971)**, *L'école capitaliste en France*, Paris, F. Maspero, 340 p.
- Baudelot C. et Establet R. (1992)**, *Allez les filles !*, Paris, Seuil (L'épreuve des faits), 243 p.
- Baudelot C. et Establet R. (2007)**, *Quoi de neuf chez les filles ? : entre stéréotypes et libertés*, Paris, Nathan (L'enfance en questions), 143 p.
- Baudelot C. et Leclercq F. (2005)**, *Les effets de l'éducation : rapport à l'intention du PIREF*, 272 p.
- Bautier E. et Rochex J.-Y. (1997)**, « Apprendre : des malentendus qui font la différence », in *Les sociologues, l'école et la transmission des savoirs*, Paris, La Dispute/SNEDIT, pp. 105-122.
- Beaud S. (2002)**, « Le rêve de retrouver la "voie normale" : les bacs pro à l'université », in Gilles Moreau (dir.), *Les patrons, l'Etat et la formation des jeunes.*, Paris, La Dispute, pp. 215-228.
- Beaud S. (2003)**, *80 % au bac... et après ? : Les enfants de la démocratisation scolaire*, Paris, La Découverte, 342 p.
- Beaud S. (2008)**, « Enseignement supérieur : la "démocratisation scolaire" en panne », *Formation Emploi*, n°101, pp. 149-165.
- Beaud S. et Millet M. (2018)**, « La réforme Macron de l'université », *La Vie des idées*.

Bibliographie

Beaud S. et Pialoux M. (2001), « Les « bacs pro » à l'université. Récit d'une impasse », *Revue française de pédagogie*, vol. 136, n°1, pp. 87-95.

Beaud S. et Truong F. (2015), « Introduction : Tous dans le “supérieur” ? », *Regards croisés sur l'économie*, vol. 1, n°16, pp. 10-26.

Beaupère N. et Boudesseul G. (2009), *Sortir sans diplôme de l'université : comprendre les parcours d'étudiants « décrocheurs »*, Paris, La Documentation française, 221 p.

Becker G. (1964), *Human Capital: A Theoretical and Empirical Analysis, with Special Reference to Education*, University of Chicago Press, 413 p.

Bédoué C. et Giret J.-F. (2004), « Le travail en cours d'études a-t-il une valeur professionnelle ? », *Economie et Statistique*, vol. 378, n°1, pp. 55-83.

Bénard J. (1985), *Economie publique*, Paris, Economica, 430 p.

Bernstein B. (1975), *Langage et classes sociales : codes socio-linguistiques et contrôle social*, Paris, Ed. de Minuit (Le sens commun), 347 p.

Berthaud J. (2017), « Les effets de l'intégration sociale étudiante sur la réussite universitaire en 1er cycle sont-ils significatifs ? », *Revue française de pédagogie*, n°200, pp. 99-117.

Berthet T., Cart B., Costenoble O., Plessard C., Simon V. et Toutin M.-H. (2014), *Evaluation du service public régional de l'orientation tout au long de la vie en Picardie dans le cadre du contrat de plan régional de développement des formations professionnelles (CPRDFP)*, Marseille, Céreq (Net.Doc), 294 p.

Blanchard M. (2015), *Les Écoles supérieures de commerce. Sociohistoire d'une entreprise éducative en France*, Paris, Classiques Garnier (Recherche, n° 4 in Histoire des techniques), 411 p.

Blanchard M. et Cayouette-Remblière J. (2017), « Penser les choix scolaires », *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, n°175, pp. 5-14.

Blanchard M., Orange S. et Pierrel A. (2016), *Filles + Sciences = une équation impossible ? : Enquête sur les classes préparatoires scientifiques*, Paris, Editions Rue d'Ulm/ Presses de l'École Normale Supérieure (CEPREMAP), 145 p.

Blinder A.S. (1973), « Wage Discrimination: Reduced Form and Structural Estimates », *The Journal of Human Resources*, vol. 8, n°4, pp. 436-455.

Blöss T. et Erlich V. (2000), « Les « nouveaux acteurs » de la sélection universitaire : les bacheliers technologiques en question », *Revue française de sociologie*, vol. 41, n°4, pp. 747-775.

Bluntz C. et Boulet P. (2018), « Orientation dans l'enseignement supérieur : les vœux des lycéens dans Parcoursup pour la rentrée 2018 », *Note Flash Enseignement supérieur & Recherche*, n°4, 2 p.

Bibliographie

Bodin R. (2009), « Les signes de l'élection : repérer et vérifier la conformation des dispositions professionnelles des élèves éducateurs spécialisés », *Actes de la recherche en sciences sociales*, vol. n° 178, pp. 81-87.

Bodin R. et Millet M. (2011), « L'université, un espace de régulation. L'"abandon" dans les 1ers cycles à l'aune de la socialisation universitaire », *Sociologie*, vol. 2, n°3, pp. 225-242.

Bodin R. et Orange S. (2013a), « La barrière ne fera pas le niveau », *Actes de la recherche en sciences sociales*, vol. 4, n°199, pp. 102-117.

Bodin R. et Orange S. (2013b), « Échecs et abandons à l'université : dysfonctionnement ou régulation ? », in *L'Université n'est pas en crise : les transformations de l'enseignement supérieur ; enjeux et idées reçues*, Bellecombe-en-Bauges, Editions du Croquant (Savoir/Agir).

Boltanski L. (1990), *L'amour et la justice comme compétences. Trois essais de sociologie de l'action*, Paris, Métailié (Leçons de choses), 381 p.

Boltanski L. et Chiapello E. (1999), *Le nouvel esprit du capitalisme.*, Paris, Gallimard, 843 p.

Boltanski L. et Thévenot L. (1987), « Les économies de la grandeur », *Cahiers du CEE*, vol. 31, 361 p.

Boltanski L. et Thévenot L. (1991), *De la justification. Les économies de la grandeur.*, Paris, Gallimard (NRF essais), 483 p.

Bonnard C. et Giret J.-F. (2016), « Gender differences in French undergraduates' academic plans and wage expectations », *Gender and Education*, vol. 28, pp. 581-598.

Bonneau C., Charoussat P., Grenet J. et Thebault G. (2021), « Grandes écoles : quelle "ouverture" depuis le milieu des années 2000 ? », *Rapport IPP*, n°30, pp. 308.

Borras I. et Romani C. (2010), « Orientation et politiques publiques. Évolutions nationales, enjeux internationaux », *Formation Emploi*, n°109, pp. 9-22.

Bouchet-Valat M., Peugny C. et Vallet L.-A. (2016), « Inequality of Educational Returns in France. Some Evidence of Change in the Relative Importance of the Effect of Education and Social Background on Occupational Careers », *Notes & documents de l'OSC*, n°2016-05.

Boudon R. (1973), *L'inégalité des chances : la mobilité sociale dans les sociétés industrielles*, Paris, Armand Colin, 237 p.

Boulet P. (2018), « Parcoursup 2018 : propositions d'admission dans l'enseignement supérieur et réponses des bacheliers », *Note Flash Enseignement supérieur & Recherche*, n°17, 2 p.

Bourdieu P. (1967), « Système d'enseignement et systèmes de pensée », *Revue internationale des sciences sociales*, vol. 19, n°3.

Bourdieu P. et Passeron J.-C. (1964), *Les héritiers. Les étudiants et la culture*, Paris, Ed. de Minuit (Le sens commun), 189 p.

Bruce G. (2016), « La naissance du Baccalauréat de Technicien », *CPC Info*, n°58, pp. 9-17.

Brucy G., Dhume F., Kergoat P., Hirtt N., Lamamra N., Maillard F. et Moreau G. (2017), *Valoriser l'enseignement professionnel : Une exigence sociale*, Paris, Syllepse (Comprendre et agir), 135 p.

Bugeja-Bloch F. et Couto M.-P. (2018), « Le Parcoursup des filles », *La Vie des idées*.

Buisson-Fenet H. et Draelants H. (2010), « Réputation, mimétisme et concurrence : Ce que "l'ouverture sociale" fait aux grandes écoles », *Sociologies pratiques*, vol. 2, n°21, pp. 67-81.

Caille J.-P. (2017), « Quarante-cinq ans de panels d'élèves à la direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (DEPP) », *Education et formations*, n°95, pp. 5-31.

Calmand J., Ménard B. et Mora V. (2015), *Faire des études supérieures, et après ?*, Marseille, Céreq, 60 p.

Calmand J. et Mora V. (2012), « Sortir sans diplôme de l'enseignement supérieur : quel avenir ? », *Administration et éducation*, n°133, pp. 61-67.

Cayouette-Remblière J. (2014), « Les classes populaires face à l'impératif scolaire : Orienter les choix dans un contexte de scolarisation totale », *Actes de la recherche en sciences sociales*, vol. n° 205, pp. 58-71.

Cayouette-Remblière J. (2016), *L'école qui classe : 530 élèves du primaire au bac*, Paris, Presses universitaires de France (Le lien social), 296 p.

Céreq (2017), « Quand l'école est finie. Premiers pas dans la vie active de la génération 2013. Résultats de l'enquête 2016 », *Céreq Enquêtes*, n°1, 75 p.

Chan Pang Fong E. (2019), « Les bacheliers 2014, entrés dans l'enseignement supérieur : où en sont-ils la troisième année ? », *Note d'information Enseignement supérieur & Recherche*, n°19.02, 7 p.

Channouf A., Mangard C., Baudry C. et Perney N. (2005), « Les effets directs et indirects des stéréotypes sociaux sur une décision d'orientation scolaire », *European Review of Applied Psychology*, vol. 55, pp. 217-223.

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

Chauvel S., Delès R. et Tenret É. (2020), « Sélections dans l'enseignement supérieur et sens de la justice. Introduction au dossier », *L'année sociologique*, vol. 70, n°2, pp. 275-281.

Chauvel S. et Huguée C. (2019), « Enseignement supérieur : l'art et les manières de sélectionner », *Sociologie*, vol. 10, n° 2, pp. 173-177.

Chéron A. et Courtioux P. (2018), « Les bénéfices socio-économiques des diplômes du supérieur », *Position Paper EDHEC*.

Convert B. (2010), « Espace de l'enseignement supérieur et stratégies étudiantes », *Actes de la recherche en sciences sociales*, vol. n° 183, pp. 15-31.

Bibliographie

Coulangeon P. (2003), « La stratification sociale des goûts musicaux », *Revue française de sociologie*, vol. 44, n°1, pp. 3-33.

Coulon A. (1997), *Le métier d'étudiant. L'entrée dans la vie universitaire.*, Paris, Presses universitaires de France (Politique d'aujourd'hui), 219 p.

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

Darley J.M. et Gross P.H. (1983), « A hypothesis-confirming bias in labeling effects », *Journal of Personality and Social Psychology*, vol. 44, n°1, pp. 20-33.

David S. et Melnik E. (2014), « Le décrochage à l'université, un processus d'ajustement progressif ? », *Formation Emploi*, n°128, pp. 81-100.

De Clercq M. (2019), « L'étudiant sur les sentiers de l'enseignement supérieur : Vers une modélisation du processus de transition académique », *Les cahiers de recherche du Girsef*, n°116, 27 p.

Degrugillier G., Desombre C., Brasselet C. et Jury M. (2019), « L'influence des stéréotypes d'origine sociale sur le conseil en orientation auprès d'élèves de troisième », *Questions d'orientation*, vol. 86, n° 1, pp. 7-13.

Depoilly S. (2014), *Filles et garçons au lycée pro : rapport à l'école et rapport de genre*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes (Le Sens social), 221 p.

Depp (2018), *RERS - Repères et références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche*, Paris, Ministère de l'Éducation nationale de l'Enseignement et de la Recherche, 396 p.

Depp (2019a), *RERS - Repères et références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche : Édition 2019*, Paris, Ministère de l'éducation nationale et de la jeunesse, 405 p.

Depp (2019b), « Filles et garçons sur le chemin de l'égalité, de l'école à l'enseignement supérieur, édition 2019 », *Ministère de l'Éducation Nationale de la Jeunesse et des Sports*, 41 p.

Depp (2021), *RERS - Repères et références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche : Édition 2021*, Paris, Ministère de l'éducation nationale et de la jeunesse, 422 p.

Dubet F., Cousin O. et Guillemet J.-P. (1991), « Sociologie de l'expérience lycéenne », *Revue française de pédagogie*, vol. 94, n°1, pp. 5-12.

Duguet A. (2014), « Les pratiques pédagogiques en première année universitaire : description et analyse de leurs implications sur la scolarité des étudiants », Thèse de doctorat, Iredu, Université de Bourgogne.

Duguet A., Lambert-Le Mener M. et Morlaix S. (2016), « Les déterminants de la réussite à l'université. Quels apports de la recherche en Éducation ? Quelles perspectives de recherche ? », *Spirale - Revue de recherches en éducation*, vol. 57, n°1, pp. 31-53.

Durkheim É. (1938), *L'évolution pédagogique en France. Des origines à la Renaissance*, Librairie Félix Alcan, 221 p.

Duru-Bellat M. (1995), « Des tentatives de prédiction aux écueils de la prévention en matière d'échec en première année d'université », *Savoir éducation formation*, vol. 7, n°3, pp. 399-416.

Duru-Bellat M. (2002), « Au-delà des déterminants scolaires, les choix et préférences dans l'enseignement supérieur », in *Les inégalités sociales à l'école*, Presses Universitaires de France.

Duru-Bellat M. (2004), *L'école des filles : Quelle formation pour quels rôles sociaux ?*, L'Harmattan.

Duru-Bellat M. et Kieffer A. (2000), « La démocratisation de l'enseignement en France : polémiques autour d'une question d'actualité », *Population*, vol. 55, n°1, pp. 51-79.

Duru-Bellat M. et Kieffer A. (2008), « Du baccalauréat à l'enseignement supérieur en France : déplacement et recomposition des inégalités », *Population*, vol. 63, n°1, pp. 123-157.

Épiphane D., Mazari Z., Olaria M. et Sulzer E. (2019), « Des débuts de carrière plus chaotiques pour une génération plus diplômée », *Bref du Céreq*, n°382, 4 p.

Érard C., Guégnard C. et Danner M. (2021), « Des bacheliers professionnels en STAPS, du déclin à la conquête de l'université », *Céreq Essentiels*, pp. 64-70.

Fabre A. et Moullet S. (2004), « Externalités de l'éducation et mobilité intergénérationnelle : application au cas français », *Economie et prévision*, vol. 166, n°5, pp. 19-37.

Falcon J. et Bataille P. (2018), « Equalization or Reproduction? Long-Term Trends in the Intergenerational Transmission of Advantages in Higher Education in France », *European Sociological Review*, vol. 34, n°4, pp. 335-347.

Farges G. (2017), *Les mondes enseignants*, Presses Universitaires de France.

Farges G. (2018), « Du secondaire au supérieur, "l'effet parent enseignant" au regard de l'hétérogénéité des statuts parentaux », *Revue française de pédagogie*, vol. 203, n°2, pp. 69-90.

Felouzis G. (2000), « Repenser les inégalités à l'université. Des inégalités sociales aux inégalités locales dans trois disciplines universitaires », *Sociétés contemporaines*, vol. n° 38, n°2, pp. 67-97.

Felouzis G. (2001), « Les délocalisations universitaires et la démocratisation de l'enseignement supérieur », *Revue française de pédagogie*, vol. 136, n°1, pp. 53-63.

Fournier Y. et Rakocevic R. (2019), « Le bilan annuel de la stratégie européenne en matière d'éducation et formation ("EF 2020") », *Note d'information de la DEPP*, n°19.09, 4 p.

Frouillou L. (2016), « Admission post-bac : un 'libre choix' sous contrainte algorithmique. La production spatiale des inégalités par l'affectation informatique des étudiants du supérieur », *Justice spatiale, spatial justice*, n°Liberté-égalité-computer. Gouvernementalité algorithmique et justice spatiale.

Bibliographie

Frouillou L. (2017), *Ségrégations universitaires en Île-de-France : Inégalités d'accès et trajectoires étudiantes*, La Documentation française.

Frouillou L., Pin C. et Van Zanten A. (2020), « Les plateformes APB et Parcoursup au service de l'égalité des chances ? », *L'Année sociologique*, vol. 70, n°2, pp. 337-363.

Ganzeboom H.B.G. et Treiman D.J. (2003), « Three Internationally Standardised Measures for Comparative Research on Occupational Status », in Jürgen H. P. Hoffmeyer-Zlotnik et Christof Wolf (dir.), *Advances in Cross-National Comparison: A European Working Book for Demographic and Socio-Economic Variables*, Boston, MA, Springer US, pp. 159-193.

Garcia S. et Oller A.-C. (2015), *Réapprendre à lire. De la querelle des méthodes à l'action pédagogique*, Seuil, 330 p.

Gaubert E., Henrard V., Robert A. et Rouaud P. (2017), « Enquête 2016 auprès de la Génération 2013 », *Bref du Céreq*, n°356, 4 p.

Giret J.-F. (2011), *L'activité rémunérée des étudiants*, Paris, La Documentation française (Études & recherche), 207-216 p.

Giret J.-F., Morlaix S., Berthaud J., Érard C., Guégnard C. et Perret C. (2018), *Regards croisés sur les conditions de réussite dans l'enseignement supérieur français : Rapport pour le CNESEO*, Dijon, IREDU, 94 p.

Givord P. et Goux D. (2007), « France: Mass and Class. Persisting inequalities in postsecondary education in France », in *Stratification in higher education : A Comparative Study*, Shavit et al., Stanford university press (Studies in Social Inequality), pp. 220-239.

Goblot E. (1925), *La barrière et le niveau : étude sociologique sur la bourgeoisie française moderne*, Paris, Librairie Félix Alcan.

Goux D. et Maurin É. (1995), « Origine sociale et destinée scolaire. L'inégalité des chances devant l'enseignement à travers les enquêtes FQP 1970, 1977, 1985 et 1993 », *Revue française de sociologie*, vol. 36, n°1, pp. 81-121.

Grignon C. (1971), *L'ordre des choses. Les fonctions sociales de l'enseignement technique*, Paris, Ed. de Minuit (Le sens commun), 363 p.

Gury N. et Moullet S. (2007), « L'insertion des non-diplômés de l'enseignement supérieur : réversibilités d'un échec et imbrication entre trajectoires scolaire et professionnelle », in *Ruptures et irréversibilités dans les trajectoires / JDL n° XIV*, Marseille, Céreq, pp. 191-210.

Guyon N. et Huillery E. (2014), « Choix d'orientation et origine sociale : mesurer et comprendre l'autocensure scolaire », rapport Sciences Po | Liepp.

Heckman J. (1979), « Sample selection bias as a specification error », *Econometrica*, vol. 47, n°1, pp. 153-161.

Hugrée C. (2016), « Les bacheliers professionnels face à la normalisation de la poursuite d'études supérieures », in *Actes du colloque organisé pour les 30 ans du baccalauréat professionnel*, Paris, Ministère de l'Éducation nationale (CPC études), pp. 373-388.

Bibliographie

IGAENR (2019), « L'emploi étudiant », n°2019-75, Ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de l'Innovation.

IGEN (2003), « Le baccalauréat : passeport ou mirage ? », *Problèmes politiques et sociaux*, n°891, 119 p.

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

Iardi V., Joseph O. et Sulzer E. (2018), « L'entrée sur le marché du travail des jeunes de la voie professionnelle rénovée », *Bref du Céreq*, n°365, 4 p.

Inan C. (2017), « APB 2016 : propositions d'admission et réponses des candidats pour année scolaire 2016-2017 », *Note Flash Enseignement supérieur & Recherche*, n°17, 2 p.

Jellab A. (2009), *Sociologie du lycée professionnel : l'expérience des élèves et des enseignants dans une institution en mutation.*, Toulouse, Presses Universitaires du Mirail (Socio-logiques), 332 p.

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

Kakpo S. (2012), *Les devoirs à la maison*, Presses Universitaires de France.

Karabel J. (2005), *The chosen: The hidden history of admission and exclusion at Harvard, Yale, and Princeton*, Boston, MA, US, Houghton, Mifflin and Company, 711 p.

Kasatkina O., Lima L. et Nakhili N. (2020), « La réussite académique à l'université dépend-elle des études supérieures de ses parents ? », *Vie sociale*, vol. n° 29-30, pp. 55-71.

Kavka J. et Rowell J. (2019), « Effets des dispositifs de sélection sur la reproduction sociale : le cas des universités allemandes », *Sociologie*, vol. 10, n° 2, pp. 195-200.

Labruyère C. et Kogut-Kubiak F. (2013), « Le baccalauréat professionnel de sa création à sa place actuelle dans les formations professionnelles », *CPC Info*, vol. n° 53, pp. 7-15.

Lahire B. (1995), *Tableaux de familles: heurs et malheurs scolaires en milieux populaires*, Seuil, (Hautes études), 434 p.

Lahire B. (2000), « Les manières d'étudier », in *Les conditions de vie des étudiants. Enquête OVE 1997.*, Paris, Presses universitaires de France (Politique d'aujourd'hui).

Lahire B. (2007), « Savoirs et techniques intellectuelles à l'école primaire », in *Les sociologies, l'école et la transmission des savoirs*, La Dispute, pp. 75-84.

Lahire B. (2019), *Enfances de classe : De l'inégalité parmi les enfants*, Paris, Seuil, 1230 p.

Lambert-Le Mener M. (2012), *La performance académique des étudiants en première année universitaire : influence des capacités cognitives et de la motivation*, Thèse de doctorat, Université de Bourgogne.

Landrier S. et Nakhili N. (2010), « Comment l'orientation contribue aux inégalités de parcours scolaires en France », *Formation emploi. Revue française de sciences sociales*, n°109, pp. 23-36.

Larchet N. (2019), « Jerome Karabel, *The Chosen: The Hidden History of Admission and Exclusion at Harvard, Yale, and Princeton* (Houghton Mifflin Company, 2005) », *Sociologie*.

Larquier G. de et Marchal E. (2012), « La légitimité des épreuves de sélection : apports d'une enquête statistique auprès des entreprises », in *Epreuves d'évaluation et chômage*, Toulouse, Octarès (Le travail en débats), pp. 47-78.

Lehner P. et Pin C. (2019), « Les politiques d'orientation depuis les années 2000 : le mythe de la régulation par l'information », *Questions d'orientation*, vol. 86, n° 1, pp. 49-56.

Lemaire S. (2004), « Que deviennent les bacheliers après leur baccalauréat ? Evolutions 1996-2002 », *Note d'information Enseignement supérieur et Recherche*.

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

Lemêtre C. et Orange S. (2017), « Les bacheliers professionnels face à Admission Post-Bac (APB) : “logique commune” versus “logique formelle” de l'orientation », *Revue française de pédagogie*, n°198, pp. 49-60.

Lemistre P. (2016), « Parcours bac pro et insertion en 2013: le reflet d'une nouvelle ségrégation des jeunes ? », in *Actes du colloque organisé pour les 30 ans du baccalauréat professionnel*, Paris (CPC études), pp. 347-360.

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

Lerminiaux C. (2015), « Améliorer la poursuite d'étude dans l'enseignement supérieur des bacheliers professionnels », Paris, Ministère de l'Education nationale de l'enseignement supérieur et de la recherche.

Maillard F. (2017), « Le baccalauréat professionnel de 1985 à nos jours : d'une singularité à l'autre », *Revue française de pédagogie*, n°198, pp. 11-22.

Maillard F. (2019), « Le bac pro de 1985 à 2015 : entre innovation et conformation », in *Le bac pro. Un baccalauréat comme les autres ?*, Toulouse, Octarès | Céreq (Le travail en débats).

Maroy C. et Van Campenhoudt M. (2010), « Démocratisation ségrégative de l'enseignement supérieur en Belgique francophone : le poids de l'autosélection et des familles », *Education et sociétés*, n°26, pp. 89-106.

Masy J. (2016), « Les difficultés des bacheliers professionnels dans l'enseignement supérieur : un regard temporaliste », in *Actes du colloque organisé pour les 30 ans du baccalauréat professionnel*, Paris, Ministère de l'Education nationale (CPC Etudes), pp. 401-409.

Bibliographie

Ménard B. (2018), « Le décrochage dans l'enseignement supérieur à l'aune de l'approche par les capacités », *Formation Emploi*, n°142, pp. 119-141.

Merle P. (2000), « Le concept de démocratisation de l'institution scolaire : une typologie et sa mise à l'épreuve », *Population*, vol. 55, n°1, pp. 15-50.

Merle P. (2015), « L'école française, démocratique ou élitiste ? », *La Vie des idées*.

Merle P. (2020), « Les inégalités scolaires (1995-2020) », *Agora débats/jeunesses*, vol. 86, n°3, pp. 25-41.

Merlin F. (à paraître), « Les sortants diplômés de BTS : diversité des publics et de leurs opportunités », *Céreq Bref*, 4 p.

Merlin F. (2018), « Le “décrochage” en STS : l'autre échec dans l'enseignement supérieur », *Bref*, vol. 366, 4 p.

Merlin F. (2020), « La marque de la sélection. Les débuts de carrière contrariés des “recalés” du supérieur », in *JDL 2020 : Sélections, du système éducatif au marché du travail*, Marseille, Céreq (Céreq Echanges).

Mesri-Dgesip (2018), *État de l'Enseignement supérieur et de la Recherche en France n°11*, Paris, Ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de l'Innovation, 130 p.

Mesri-Dgesip (2019), *État de l'Enseignement supérieur et de la Recherche en France n°12*, Paris, Ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de l'Innovation, 140 p.

Mesri-Dgesip (2020), *Etat de l'enseignement supérieur et de la Recherche en France n°13*, Paris, Ministère de l'Enseignement, de la Recherche et de l'Innovation, 148 p.

Mesri-Dgesip (2021), *État de l'Enseignement supérieur et de la Recherche en France n°14*, Paris, Ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de l'Innovation, 148 p.

Michaut C. (2000), *L'influence du contexte universitaire sur la réussite des étudiants*, Thèse de doctorat, Dijon.

Michaut C. (2017), « Note de recherche pour le CNESEO sur les facteurs individuels et contextuels de la réussite dans l'enseignement supérieur en France ».

Mincer J. (1974), *Schooling, experience, and earnings*, New-York, National Bureau of Economic Research ; distributed by Columbia University Press (Human behavior and social institutions), 152 p.

Mingat A. et Eicher J.C. (1982), « Higher Education and Employment Markets in France », *Higher Education*, vol. 11, n°2, pp. 211-220.

Mingat A. et Tan J.-P. (1996), « The full social returns to education : estimates based on countries' economic growth performance », *Human Capital Development*, pp. 22.

Molina Y. (2013), « Quels engagements pour les professions sociales ? », *Les Politiques Sociales*, vol. 3-4, n°2, pp. 94-108.

- Mora V. (2014)**, « Quand les bacheliers reprennent le chemin des diplômés », *Céreq Bref*, n°325, 4 p.
- Moreau G. (2006)**, « Ecole : la double disqualification des lycées professionnels. », in *La France invisible*, Paris, La Découverte (Cahiers libre), pp. 594-602.
- Morlaix S. et Lambert-Le Mener M. (2015)**, « La motivation des étudiants à l'entrée à l'université : quels effets directs ou indirects sur la réussite ? », *Recherches en éducation*, n°22, pp. 152-167.
- Moulet S. (2005)**, « Après le bac professionnel ou technologique : la poursuite d'études jusqu'à bac 2 et sa rentabilité salariale en début de vie active. », *Economie et statistique*, n°388-389, pp. 16-36.
- Nakhili N. (2005)**, « Impact du contexte scolaire dans l'élaboration des choix d'études supérieures des élèves de terminale », *Education et Formations*, n°72.
- Nakhili N. (2008)**, « Quand les choix d'études sont affectés par le contexte de scolarisation », *Les cahiers de l'éducation*, pp. 24-26.
- Ndao G. et Pirus C. (2019)**, « Le devenir des bacheliers professionnels qui poursuivent des études », *Note d'information Enseignement supérieur & Recherche*, n°19.07, 5 p.
- Oaxaca R. (1973)**, « Male-Female Wage Differentials in Urban Labor Markets », *International Economic Review*, vol. 14, n°3, pp. 693-709.
- OCDE (2017)**, « Chapter 16. Scaling procedures and construct validation of contexte questionnaire data », in *Pisa 2015. Technical report*, OCDE, pp. 291-346.
- Odacre E. (2020)**, « Le rôle du contexte socioéconomique local dans l'abandon des bacheliers professionnels en brevet de technicien supérieur en Guadeloupe », *Education et socialisation - Les cahiers du CERFEE*, vol. n° 58.
- Œuvrard F. (1979)**, « Démocratisation ou élimination différée ? », *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, vol. 30, n°1, pp. 87-97.
- Orange S. (2010)**, « Le choix du BTS. Entre construction et encadrement des aspirations des bacheliers d'origine populaire », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n°183, pp. 32-47.
- Orange S. (2013)**, *L'autre enseignement supérieur : les BTS et la gestion des aspirations scolaires*, Paris, Presses universitaires de France (Education et société), 211 p.
- Orange S. (2018)**, « Des ambitions raisonnables et raisonnées. Accéder à l'enseignement supérieur par les IUT et les STS », *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, n°6, pp. 113-132.
- Ould-Ferhat L. et Poullaouec T. (2005)**, « Le diplôme, arme des faibles », in *L'école en France. Crises, pratiques, perspectives.*, Paris, La Dispute (L'état des lieux), pp. 141-155.
- Papagiorgiou H. (2018)**, « Parcours dans l'enseignement supérieur : quel bilan pour les bacheliers 2008 ? », *Note Flash Enseignement supérieur & Recherche*, n°13, 2 p.

Bibliographie

Papagiorgiou H. et Ponceau J. (2018), « Parcours dans l'enseignement supérieur : devenir des bacheliers 2008 », *Note d'information Enseignement supérieur & Recherche*, n°18.06, pp. 14.

Pasquali P. (2014), *Passer les frontières sociales : comment les « filières d'élite » entrouvrent leurs portes*, Paris, Fayard, 459 p.

Péan S. (2012), « Les bacheliers professionnels dans l'enseignement supérieur », *Note d'information Enseignement supérieur et Recherche*, vol. 12.04, 4 p.

Périer P. (2005), *Ecoles et familles populaires. Sociologie d'un différend.*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, 221 p.

Piketty T. (2017), « Le scandale APB », *Le blog de Thomas Piketty*, 2017.

Pistolesi N. (2015), « L'orientation active : une aide efficace pour choisir ses études ? », *Regards croisés sur l'économie*, vol. n° 16, pp. 105-116.

Prost A. (1986), *L'enseignement s'est-il démocratisé ? Les élèves des lycées et collèges de l'agglomération d'Orléans de 1945 à 1980*, Paris, Presses universitaires de France (Sociologies), 206 p.

Prost A. (2002), « La création du baccalauréat professionnel : histoire d'une décision », in *Les patrons, l'Etat et la formation des jeunes.*, Paris, La Dispute, pp. 95-111.

Raccurt, D. (2019), « Des modes d'existence d'un instrument d'affectation de la population bachelière. Les enjeux d'une lecture en miroir de l'histoire sociotechnique et de la mise en politique de la plateforme Admission Post-bac », Journée d'étude AFS RT 4, 42 et 46, La sélection dans l'enseignement supérieur : Politiques, instruments, pratiques, Université Paris Dauphine, 8 février 2019.

Raftery A.E. et Hout M. (1993), « Maximally Maintained Inequality: Expansion, Reform, and Opportunity in Irish Education, 1921-75 », *Sociology of Education*, vol. 66, n°1, pp. 41-62.

Renahy N. (2010), « Classes populaires et capital d'autochtonie. Genèse et usage d'une notion », *Regards sociologiques*, n°40, pp. 9-26.

Retière J.-N. (2003), « Autour de l'autochtonie. Réflexions sur la notion de capital social populaire », *Politix. Revue des sciences sociales du politique*, vol. 16, n°63, pp. 121-143.

Rocher T. (2016), « Construction d'un indice de position sociale des élèves », *Education et Formations*, n°90, pp. 5-27.

Sarfati F. (2013), « Peut-on décrocher de l'université ? », *Agora débats/jeunesses*, n°63, pp. 7-21.

Schultz T. (1975), « The Value of the Ability to Deal with Disequilibria », *Journal of Economic Literature*, vol. 13, n°3, pp. 827-846.

Shavit Y., Arum R. et Gamoran A. (2007), *Stratification in higher education : A Comparative Study*, Redwood City, Stanford university press (Studies in Social Inequality), 482 p.

Bibliographie

Spence M. (1973), « Job Market Signaling », *The Quarterly Journal of Economics*, vol. 87, n°3, pp. 355-374.

Thin D. (1998), *Quartiers populaires : l'école et les familles*, Lyon, Presses universitaires de Lyon (Hors collection), 285 p.

Thomas G. (2003), « Les jeunes qui sortent sans diplôme de l'enseignement supérieur. Parcours de formation et insertion professionnelle », *Céreq Bref*, n°200, 4 p.

Troger V., Bernard P.-Y. et Masy J. (2016), *Le baccalauréat professionnel : impasse ou nouvelle chance ? Les lycées professionnels à l'épreuve des politiques éducatives*, Paris, Presses universitaires de France (Education et société), 175 p.

Valarcher M. (2019), « La sélection : un principe structurant les représentations des lycéens ? », Journée d'étude AFS RT 4, 42 et 46, La sélection dans l'enseignement supérieur : Politiques, instruments, pratiques, Université Paris Dauphine, 8 février 2019.

Vallet L.-A. (2017), « Mobilité entre générations et fluidité sociale en France », *Revue de l'OFCE*, vol. 1, n°150, pp. 27-67.

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

Zilloniz S. (2017), « L'activité rémunérée des étudiants et ses liens avec la réussite des études », *Travail et emploi*, vol. n° 152, n°4, pp. 89-117.

Annexes

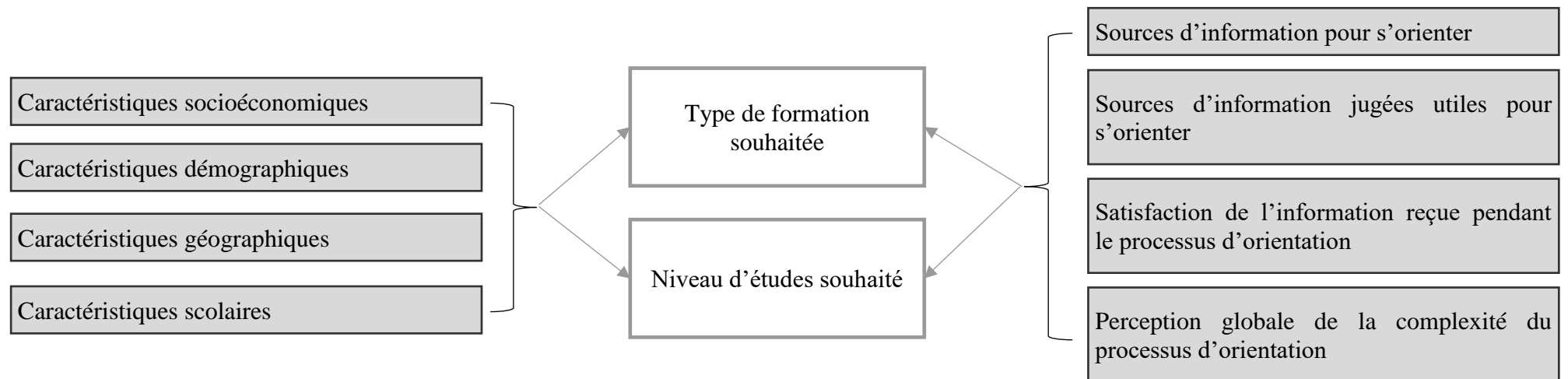
Annexe 1. Schémas récapitulatifs des hypothèses

Figure 34. La sélection informelle : schéma récapitulatif des hypothèses

H₁ : Le profil socioéconomique, culturel et scolaire des bacheliers professionnels joue un rôle dans leur sélection informelle vers l'enseignement supérieur.

H₂ : La quantité et la nature des informations reçues par les bacheliers professionnels au sujet de leur projet d'orientation exerce un effet sur leur sélection informelle vers l'enseignement supérieur.

Variables à expliquer



Base de données : Panel des bacheliers 2014 (Sies)

Annexes

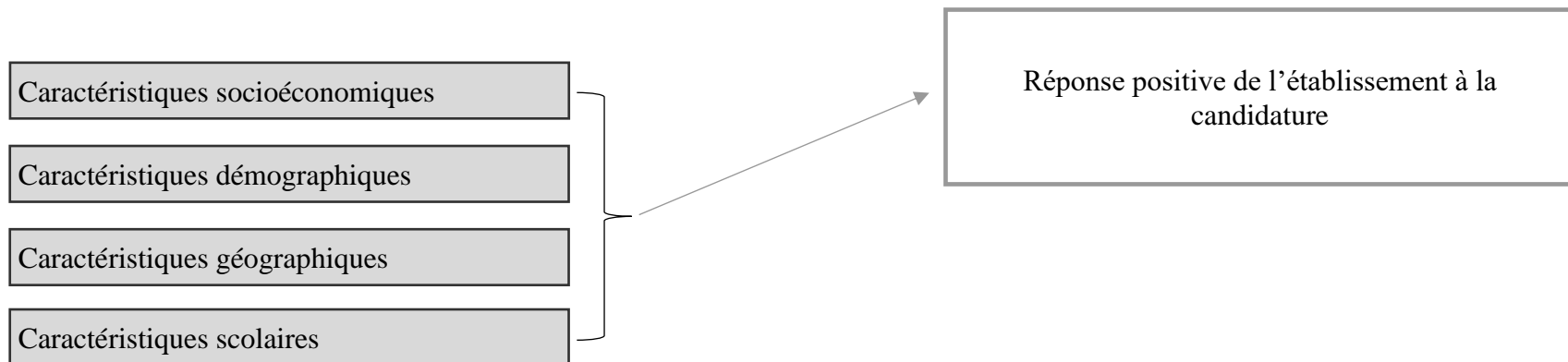
Figure 35. La sélection formelle : schéma récapitulatif des hypothèses

H₃ : Malgré le développement depuis 2013 d'une politique publique favorable à l'admission des bacheliers professionnels en STS, les chances relatives de ces derniers d'y être admis restent inférieures à celles qu'en ont les autres bacheliers.

Variables à expliquer

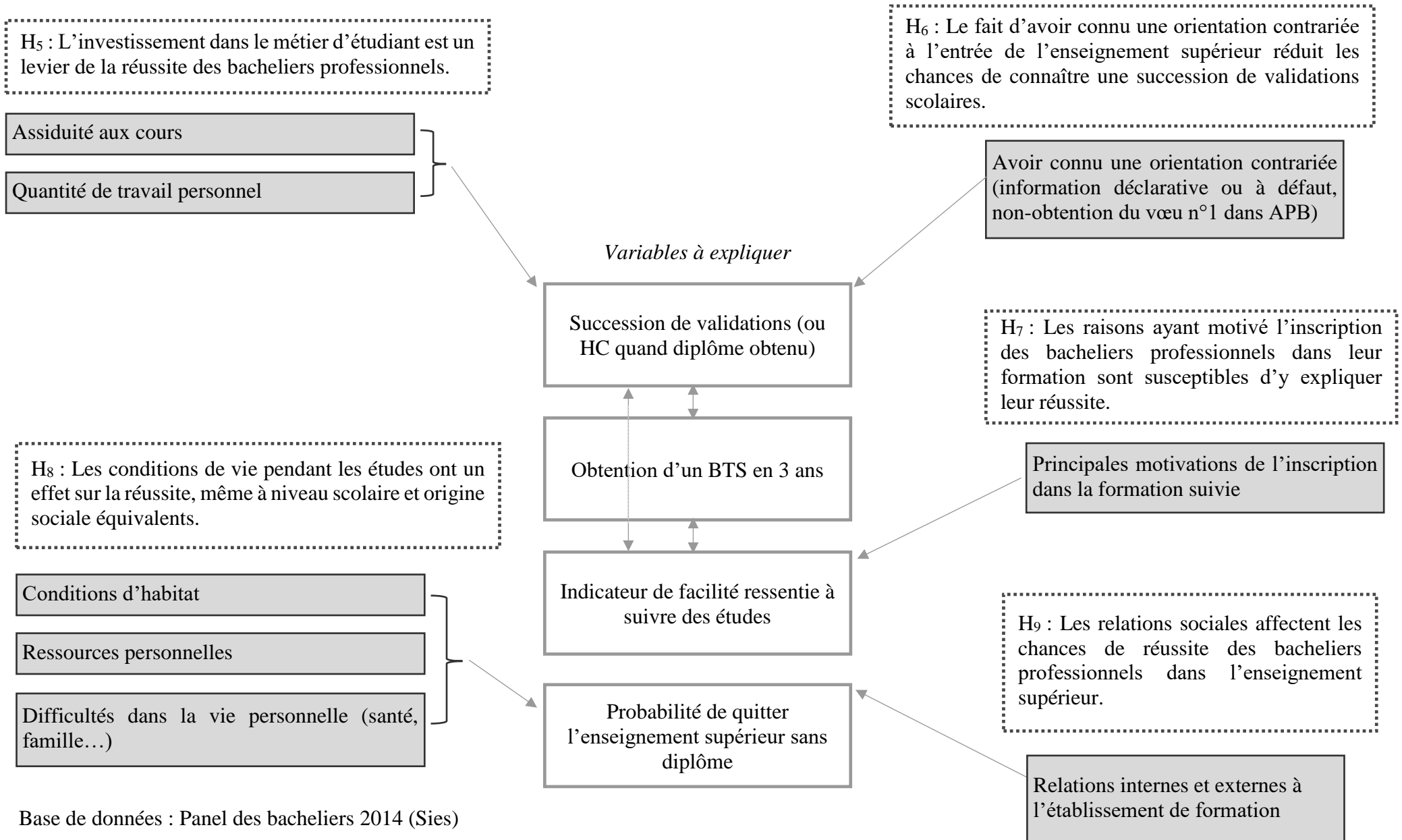


H₄ : Par-delà les résultats scolaires, le profil des bacheliers professionnels influence leur sélection formelle dans l'enseignement supérieur.



Base de données : données ouvertes RERS (Sies), Parcoursup 2018 (Sies)

Figure 36. La sélection effective : schéma récapitulatif des hypothèses



Base de données : Panel des bacheliers 2014 (Sies)

Annexe 2. Description des données non pondérées du panel des bacheliers

Il est choisi de travailler sur les seuls individus ayant répondu intégralement à chaque vague d'enquête. La population d'intérêt retenue est donc constituée des individus n'ayant pas connu d'autre statut que répondant ou hors champ, soit un total de 14 999 individus représentant 65 % des 23 240 jeunes ayant participé à l'enquête (Tableau 17). Cette population restreinte est dénommée « les répondants ».

Tableau 17. Répondants aux différentes vagues d'enquête du panel des bacheliers 2014

| reponse2014 | reponse2015 | reponse2016 | reponse2017 | Fréquence | Pourcentage | Fréquence cumulée |
|-------------|-------------|-------------|-------------|-----------|-------------|-------------------|
| 0 | 0 | HC | HC | 2 689 | 11,57 | 2 689 |
| 0 | 1 | 0 | 0 | 171 | 0,74 | 2 860 |
| 0 | 1 | 0 | 1 | 103 | 0,44 | 2 963 |
| 0 | 1 | 0 | HC | 2 | 0,01 | 2 965 |
| 0 | 1 | 0 | RP | 1 | 0 | 2 966 |
| 0 | 1 | 1 | 0 | 95 | 0,41 | 3 061 |
| 0 | 1 | 1 | 1 | 389 | 1,67 | 3 450 |
| 0 | 1 | 1 | HC | 73 | 0,31 | 3 523 |
| 0 | 1 | HC | HC | 188 | 0,81 | 3 711 |
| 1 | 0 | 0 | 0 | 61 | 0,26 | 3 772 |
| 1 | 0 | 0 | HC | 907 | 3,9 | 4 679 |
| 1 | 0 | 1 | 0 | 138 | 0,59 | 4 817 |
| 1 | 0 | 1 | 1 | 369 | 1,59 | 5 186 |
| 1 | 0 | 1 | HC | 108 | 0,46 | 5 294 |
| 1 | 0 | 1 | RP | 1 | 0 | 5 295 |
| 1 | 0 | RP | 1 | 15 | 0,06 | 5 310 |
| 1 | 1 | 0 | 0 | 867 | 3,73 | 6 177 |
| 1 | 1 | 0 | 1 | 991 | 4,26 | 7 168 |
| 1 | 1 | 0 | HC | 16 | 0,07 | 7 184 |
| 1 | 1 | 0 | RP | 9 | 0,04 | 7 193 |
| 1 | 1 | 1 | 0 | 991 | 4,26 | 8 184 |
| 1 | 1 | 1 | 1 | 11 929 | 51,33 | 20 113 |
| 1 | 1 | 1 | HC | 1 212 | 5,22 | 21 325 |
| 1 | 1 | 1 | RP | 17 | 0,07 | 21 342 |
| 1 | 1 | HC | HC | 729 | 3,14 | 22 071 |
| 1 | HC | 1 | HC | 2 | 0,01 | 22 073 |
| 1 | HC | HC | HC | 1 127 | 4,85 | 23 200 |
| 1 | RP | 0 | 1 | 39 | 0,17 | 23 239 |
| 1 | RP | RP | 1 | 1 | 0 | 23 240 |

Légende :

0 Non répondant

1 Répondant

RP Répondant partiel

HC Hors champ (a déclaré ne plus poursuivre d'études et ne pas souhaiter en reprendre)

Annexes

Source : Panel des bacheliers 2014, données non pondérées

Champ : Ensemble des jeunes ayant participé à l'enquête

Lecture : 11 929 jeunes ont répondu consécutivement aux quatre premières vagues d'enquête ayant eu lieu en mars 2015, 2016, 2017 et 2018.

La majorité des analyses porte sur les seuls bacheliers professionnels répondant aux mêmes contraintes de réponse, soit 3 465 individus représentant 51 % de l'ensemble des bacheliers professionnels ayant participé à l'enquête (Tableau 18). Parmi eux figurent 1 361 jeunes étant restés dans le champ des poursuivants⁷⁰ pendant quatre ans ; 650 pendant trois ans ; 523 pendant deux ans et 931 pendant un an.

Tableau 18. Répondants bacheliers professionnels aux différentes vagues d'enquête du panel des bacheliers 2014

| reponse2014 | reponse2015 | reponse2016 | reponse2017 | Fréquence (n) | Pourcentage (%) | Fréquence cumulée |
|-------------|-------------|-------------|-------------|---------------|-----------------|-------------------|
| 0 | 0 | HC | HC | 1 364 | 19,94 | 1 364 |
| 0 | 1 | 0 | 0 | 92 | 1,35 | 1 456 |
| 0 | 1 | 0 | 1 | 48 | 0,7 | 1 504 |
| 0 | 1 | 0 | HC | 1 | 0,01 | 1 505 |
| 0 | 1 | 1 | 0 | 34 | 0,5 | 1 539 |
| 0 | 1 | 1 | 1 | 128 | 1,87 | 1 667 |
| 0 | 1 | 1 | HC | 56 | 0,82 | 1 723 |
| 0 | 1 | HC | HC | 172 | 2,51 | 1 895 |
| 1 | 0 | 0 | 0 | 20 | 0,29 | 1 915 |
| 1 | 0 | 0 | HC | 415 | 6,07 | 2 330 |
| 1 | 0 | 1 | 0 | 45 | 0,66 | 2 375 |
| 1 | 0 | 1 | 1 | 82 | 1,2 | 2 457 |
| 1 | 0 | 1 | HC | 72 | 1,05 | 2 529 |
| 1 | 0 | RP | 1 | 5 | 0,07 | 2 534 |
| 1 | 1 | 0 | 0 | 317 | 4,64 | 2 851 |
| 1 | 1 | 0 | 1 | 272 | 3,98 | 3 123 |
| 1 | 1 | 0 | HC | 11 | 0,16 | 3 134 |
| 1 | 1 | 0 | RP | 3 | 0,04 | 3 137 |
| 1 | 1 | 1 | 0 | 223 | 3,26 | 3 360 |
| 1 | 1 | 1 | 1 | 1 361 | 19,9 | 4 721 |
| 1 | 1 | 1 | HC | 650 | 9,5 | 5 371 |
| 1 | 1 | 1 | RP | 2 | 0,03 | 5 373 |
| 1 | 1 | HC | HC | 521 | 7,62 | 5 894 |
| 1 | HC | 1 | HC | 2 | 0,03 | 5 896 |
| 1 | HC | HC | HC | 931 | 13,61 | 6 827 |
| 1 | RP | 0 | 1 | 12 | 0,18 | 6 839 |

Légende :

⁷⁰ Le nombre d'années de réponse consécutives ne correspond pas nécessairement au nombre d'années d'études supérieures suivies : en effet, la mise hors champ intervient lorsque le bachelier déclare ne plus poursuivre d'études et ne pas souhaiter en reprendre. Le champ des poursuivants comprend donc des jeunes répondant qu'ils ont arrêté leurs études mais envisagent d'en reprendre.

Annexes

0 Non répondant

1 Répondant

RP Répondant partiel

HC Hors champ (a déclaré ne plus poursuivre d'études et ne pas souhaiter en reprendre)

Source : Panel des bacheliers 2014, données non pondérées

Champ : Ensemble des bacheliers professionnels ayant participé à l'enquête

Lecture : 1 361 bacheliers professionnels ont répondu consécutivement aux quatre premières vagues d'enquête ayant eu lieu en mars 2015, 2016, 2017 et 2018.

Les bacheliers professionnels représentent 23 % de l'échantillon répondant (Tableau 19).

Tableau 19. Type de baccalauréat détenu par les répondants aux quatre vagues d'enquête

| | n | % |
|---------------|--------|-----|
| Général | 8 674 | 58% |
| Professionnel | 3 465 | 23% |
| Technologique | 2 860 | 19% |
| Total | 14 999 | |

Source : Panel des bacheliers 2014, données non pondérées

Champ : Répondants aux quatre premières vagues d'enquête

Lecture : Parmi les répondants aux quatre premières vagues d'enquête, 8 674 jeunes ont un bac général.

La spécialité du baccalauréat est manquante pour 86 bacheliers professionnels, dont 40 répondants. Les cinq spécialités les plus représentées parmi l'échantillon des baccalauréats professionnels répondants sont, par ordre décroissant, les 'bacs pro' (1) Commerce, (2) Accompagnement soins et services à la personne (ASSP), (3) Electrotechnique énergie équipements communicants (EEEC), (4) Secrétariat et (5) Comptabilité (Tableau 20 où figure également la liste complète des spécialités accompagnées de leurs effectifs bruts et leur part dans l'échantillon). À elles cinq, ces spécialités rassemblent plus de 40% des bacheliers professionnels répondants.

Tableau 20. Spécialité du baccalauréat professionnel des répondants, par ordre d'effectifs décroissant

| Spécialité | n | % |
|--|-----|-------|
| Commerce | 367 | 10,6% |
| Accompagnement soins et services à la personne option b - en structure | 338 | 9,8% |
| Electrotechnique énergie équipements communicants | 275 | 7,9% |
| Secrétariat | 231 | 6,7% |
| Comptabilité | 198 | 5,7% |
| Cuisine | 132 | 3,8% |
| Systèmes électroniques numériques | 126 | 3,6% |
| Maintenance de véhicules automobiles : voitures particulières | 110 | 3,2% |
| Maintenance des équipements industriels | 102 | 2,9% |
| Accueil - relation clients et usagers | 101 | 2,9% |
| Vente (prospection - négociation - suivi de clientèle) | 94 | 2,7% |
| Commercialisation et services en restauration | 83 | 2,4% |
| Esthétique/cosmétique-parfumerie | 66 | 1,9% |
| Productions animales, élevage spécialisé, aquaculture, soins aux animaux | 62 | 1,8% |
| Métiers de la mode - vêtement | 60 | 1,7% |
| Technicien menuisier agenceur | 53 | 1,5% |

Annexes

| | | |
|---|----|------|
| Accompagnement soins et services à la personne option a - à domicile | 49 | 1,4% |
| Services de proximité et vie locale | 49 | 1,4% |
| Technicien en installation des systèmes énergétiques et climatiques | 41 | 1,2% |
| Valeurs manquantes | 40 | 1,2% |
| Aménagement paysager | 40 | 1,2% |
| Technicien d'usinage | 40 | 1,2% |
| Spécialités plurivalentes sanitaires et sociales | 39 | 1,1% |
| Conducteur transport routier marchandises | 34 | 1,0% |
| Technicien de maintenance des systèmes énergétiques et climatiques | 30 | 0,9% |
| Travaux publics | 30 | 0,9% |
| Sécurité - prévention | 29 | 0,8% |
| Réparation des carrosseries | 27 | 0,8% |
| Technicien en chaudronnerie industrielle | 27 | 0,8% |
| Artisanat et métiers d'art option : communication visuelle pluri-media | 25 | 0,7% |
| Forêts, espaces naturels, faune sauvage, pêche | 25 | 0,7% |
| Logistique | 25 | 0,7% |
| Maintenance des matériels, option a: matériels agricoles | 23 | 0,7% |
| Technicien d'études du bâtiment option a : études et économie | 23 | 0,7% |
| Boulangier-pâtissier | 22 | 0,6% |
| Technicien du bâtiment : organisation et réalisation du gros-œuvre | 22 | 0,6% |
| Technicien du froid et du conditionnement de l'air | 20 | 0,6% |
| Technicien d'études du bâtiment option b : assistant en architecture | 19 | 0,6% |
| Technicien géomètre-topographe | 19 | 0,6% |
| Productions végétales, Cultures spécialisées et Protection des cultures | 18 | 0,5% |
| Technicien constructeur bois | 18 | 0,5% |
| Production graphique | 15 | 0,4% |
| Transport | 15 | 0,4% |
| Aménagement et finition du bâtiment | 14 | 0,4% |
| Industries de procédés | 13 | 0,4% |
| Microtechniques | 13 | 0,4% |
| Étude et définition de produits industriels | 12 | 0,4% |
| Hygiène et environnement | 12 | 0,4% |
| Maintenance de véhicules automobiles : motocycles | 12 | 0,4% |
| Maintenance des matériels, option b: matériels de travaux publics et de manutention | 12 | 0,4% |
| Menuiserie aluminium-verre | 12 | 0,4% |
| Prothèse dentaire | 12 | 0,4% |
| Maintenance de véhicules automobiles : véhicules industriels | 11 | 0,3% |
| Artisanat et métiers d'art, option ébéniste | 10 | 0,3% |
| Bio-industries de transformation | 9 | 0,3% |
| Optique lunetterie | 9 | 0,3% |
| Ouvrages du bâtiment: métallerie | 9 | 0,3% |
| Spécialités plurivalentes de l'Agronomie et l'Agriculture | 9 | 0,3% |
| Aéronautique option mécanicien, systèmes-cellule | 8 | 0,2% |
| Commerce, vente | 8 | 0,2% |
| Technicien de fabrication bois et matériaux associés | 8 | 0,2% |

Annexes

| | | |
|--|---|------|
| Coiffure, esthétique et autres spécialités des services aux personnes | 7 | 0,2% |
| Pilotage de systèmes de production automatisé | 7 | 0,2% |
| Production imprimée | 7 | 0,2% |
| Agro-alimentaire, alimentation, cuisine | 6 | 0,2% |
| Maintenance nautique | 6 | 0,2% |
| Plastiques et composites | 6 | 0,2% |
| Santé | 6 | 0,2% |
| Technicien outilleur | 6 | 0,2% |
| Artisanat et métiers d'art, option marchandisage visuel | 5 | 0,1% |
| Accueil, hôtellerie, tourisme | 4 | 0,1% |
| Spécialités plurivalentes des services à la collectivité | 4 | 0,1% |
| Aéronautique option mécanicien, systèmes-avionique | 3 | 0,1% |
| Fonderie | 3 | 0,1% |
| Maintenance des matériels, option c: matériels de parcs et jardins | 3 | 0,1% |
| Photographie | 3 | 0,1% |
| Travail social | 3 | 0,1% |
| Agencement de l'espace architectural | 2 | 0,1% |
| Artisanat et métiers d'art option b: métiers de l'enseigne et de la signalétique | 2 | 0,1% |
| Artisanat et métiers d'art, option arts de la pierre | 2 | 0,1% |
| Boucher charcutier traiteur | 2 | 0,1% |
| Environnement nucléaire | 2 | 0,1% |
| Moteur et mécanique auto | 2 | 0,1% |
| Nettoyage, assainissement, protection de l'environnement | 2 | 0,1% |
| Technicien aérostructure | 2 | 0,1% |
| Technicien de scierie | 2 | 0,1% |
| Aménagement du territoire, développement, urbanisme | 1 | 0,0% |
| Artisanat et métiers d'art, option tapissier d'ameublement | 1 | 0,0% |
| Construction des carrosseries | 1 | 0,0% |
| Electricité, électronique | 1 | 0,0% |
| Enseignement, formation | 1 | 0,0% |
| Interventions sur le patrimoine bâti | 1 | 0,0% |
| Mise en œuvre des matériaux option industries textiles | 1 | 0,0% |
| Métiers du cuir option maroquinerie | 1 | 0,0% |
| Métiers du pressing et de la blanchisserie | 1 | 0,0% |
| Spécialités pluri-technologiques Génie civil, construction, bois | 1 | 0,0% |
| Sécurité des biens et des personnes, police, surveillance | 1 | 0,0% |
| Technicien modelleur | 1 | 0,0% |
| Traitement de surfaces | 1 | 0,0% |

Source : Panel des bacheliers 2014, données non pondérées

Champ : Bacheliers professionnels répondants aux quatre premières vagues d'enquête (3 465 jeunes)

Lecture : 367 bacheliers professionnels étaient issus en 2014 du bac pro Commerce, représentant 10,6% des jeunes interrogés ayant répondu à chaque vague d'enquête (ou hors champ).

Cinq niveaux de regroupement des spécialités ont été retenus (Tableau 21). Les trois premiers respectent la nomenclature de la Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (Depp), disponible sur la Base centrale de pilotage⁷¹. Un quatrième niveau de regroupement a été exécuté sur la base des choix qui paraissaient pertinents pour s'adapter aux effectifs disponibles, et divise les spécialités en quatre groupes : c'est celui qui sera utilisé la plupart du temps. Un cinquième et dernier niveau ne distingue plus que deux domaines de spécialités, la production et les services.

Tableau 21. Spécialités du baccalauréat professionnel : effectifs et regroupements

| Regroupement de spécialités : Niveau 1 | n | % | Niveau 2 | Niveau 3 | Niveau 4 | Niveau 5 |
|--|-----|------|---|---|---|------------|
| Manquants | 40 | 1,15 | | | | |
| Technologies industrielles fondamentales | 12 | 0,35 | Spécialités pluri-technologiques de la production | Production, agriculture, transformations, matériaux souples | Production, construction, transformations | Production |
| Technologies de commandes des transformations industrielles | 7 | 0,2 | | | | |
| Spécialités plurivalentes de l'agronomie et l'agriculture | 9 | 0,26 | Agriculture, pêche, forêt | | | |
| Productions végétales, cultures spécialisées et protection des cultures | 18 | 0,52 | | | | |
| Productions animales, élevage spécialisé, aquaculture, soins aux animaux | 62 | 1,79 | | | | |
| Forêts, espaces naturels, faune sauvage, pêche | 25 | 0,72 | | | | |
| Aménagement paysager | 40 | 1,15 | | | | |
| Spécialités pluri-technologiques des transformations | 22 | 0,63 | Transformations | | | |
| Agro-alimentaire, alimentation, cuisine | 162 | 4,68 | | | | |
| Métallurgie | 4 | 0,12 | | | | |
| Matériaux de construction, verre et céramique | 2 | 0,06 | | | | |
| Plasturgie, matériaux composites | 6 | 0,17 | | | | |
| Energie, génie climatique | 71 | 2,05 | | | | |
| Spécialités pluri-technologiques, matériaux souples | 1 | 0,03 | Matériaux souples | | | |
| Textile | 1 | 0,03 | | | | |
| Habillement | 61 | 1,76 | | | | |
| Cuirs et peaux | 1 | 0,03 | | | | |
| Spécialités pluri-technologiques génie civil, construction, bois | 48 | 1,39 | Génie civil, construction, bois | Génie civil, construction, bois | | |
| Mines et carrières, génie civil, topographie | 49 | 1,41 | | | | |
| Bâtiment : construction et couverture | 25 | 0,72 | | | | |

⁷¹ Les élèves du second degré et des classes post-bac par formation détaillée et par sexe, documentation de l'univers « Elèves 2D - les formations détaillées », Base centrale de pilotage, consultation le 17 février 2020

| | | | | | | |
|---|-------|-------|--|---|---|----------|
| Bâtiment : finition | 26 | 0,75 | | | | |
| Travail du bois et de l'ameublement | 93 | 2,68 | | | | |
| Spécialités pluri-technologiques, mécanique-électricité | 121 | 3,49 | | | | |
| Mécanique générale et de précision, usinage | 47 | 1,36 | | | | |
| Moteur et mécanique auto | 173 | 4,99 | Mécanique, électricité, électronique | Mécanique, électricité, électronique | Mécanique, électricité, électronique | |
| Mécanique aéronautique et spatiale | 8 | 0,23 | | | | |
| Structure métallique | 66 | 1,9 | | | | |
| Electricité, électronique | 425 | 12,27 | | | | |
| Transport, manutention, magasinage | 74 | 2,14 | | | | |
| Commerce, vente | 570 | 16,45 | Échanges et gestion | Échanges et gestion | | |
| Comptabilité, gestion | 198 | 5,71 | | | Échanges, information, gestion | |
| Technique de l'imprimerie et de l'édition | 22 | 0,63 | | | | |
| Technique de l'image et du son, métiers connexes du spectacle | 28 | 0,81 | Communication et information | Communication et Information | | |
| Secrétariat, bureautique | 231 | 6,67 | | | | |
| Spécialités plurivalentes sanitaires et sociales | 475 | 13,71 | | | | |
| Santé | 27 | 0,78 | | | | |
| Travail social | 3 | 0,09 | Services aux personnes | | | |
| Enseignement, formation | 1 | 0,03 | | | | |
| Accueil, hôtellerie, tourisme | 87 | 2,51 | | Services aux personnes et à la collectivité | Services aux personnes et à la collectivité | |
| Coiffure, esthétique et autres spécialités des services aux personnes | 73 | 2,11 | | | | |
| Spécialités plurivalentes des services à la collectivité | 4 | 0,12 | | | | |
| Aménagement du territoire, développement, urbanisme | 1 | 0,03 | Services à la collectivité | | | |
| Nettoyage, assainissement, protection de l'environnement | 16 | 0,46 | | | | |
| Sécurité des biens et des personnes, police, surveillance | 30 | 0,87 | | | | |
| | 3 465 | 100% | | | | Services |

Source : Panel des bacheliers 2014, données non pondérées

Champ : Bacheliers professionnels répondants aux quatre premières vagues d'enquête (3 465 jeunes)

Lecture : 504 bacheliers professionnels étaient issus en 2014 des spécialités de production, agriculture, transformations ou matériaux souples, représentant 15 % des jeunes interrogés ayant répondu à chaque vague d'enquête (ou hors champ).

In fine, le Tableau 22 présente les effectifs de bacheliers professionnels répondants, selon leur spécialité de formation au bac (quatrième niveau de regroupement).

Tableau 22. Effectifs de bacheliers professionnels par spécialité agrégée de formation au bac

| | n | % |
|---|-------|-------|
| Valeurs manquantes | 40 | 1,2% |
| Échanges, information, gestion | 1 123 | 32,4% |
| Mécanique, électricité, électronique | 840 | 24,2% |
| Production, construction, transformations | 745 | 21,5% |
| Services aux personnes et à la collectivité | 717 | 20,7% |
| Total | 3 465 | 100 % |

Source : Panel des bacheliers 2014, données non pondérées

Champ : Bacheliers professionnels ayant répondu à chaque vague d'enquête (ou hors champ)

Lecture : 840 bacheliers professionnels étaient issus en 2014 des spécialités de la mécanique, l'électricité et l'électronique, représentant 24,2% des jeunes interrogés ayant répondu à chaque vague d'enquête (ou hors champ).

Logiquement, les effectifs de bacheliers professionnels répondants et inscrits en formation diminuent au fil des années d'enquête (Tableau 23). Si 1 815 bacheliers professionnels sont inscrits en formation en mars 2015 (dont 364 dans une formation relevant de l'enseignement secondaire ou non identifiée), ils ne sont plus que 502 en mars 2018. La filière de formation qui rassemble le plus de bacheliers professionnels est de plus loin la STS, où sont inscrits plus de mille répondants en mars 2015 et encore 302 en mars 2017.

Tableau 23. Effectifs de bacheliers professionnels en formation

| | mars 2015 | mars 2016 | mars 2017 | mars 2018 |
|---|--------------|--------------|--------------|--------------|
| Licence générale | 160 | 113 | 151 | 92 |
| Licence professionnelle | | | 89 | 58 |
| Master 1 | | | | 47 |
| Cursus de médecine | 8 | 3 | 2 | |
| STS | 1 084 | 1 027 | 302 | 115 |
| IUT | 21 | 19 | 11 | 9 |
| Prépa paramédicale | 73 | 11 | 2 | 1 |
| CPGE | 13 | 9 | 10 | 2 |
| Paramédical | 33 | 49 | 39 | 31 |
| Écoles de commerce et d'ingénieur | 2 | 10 | 7 | 21 |
| Autres formations du sup | 57 | 23 | 46 | 17 |
| Formations secondaires ou non identifiées | 364 | 271 | 204 | 109 |
| <i>Total en formation</i> | <i>1 815</i> | <i>1 535</i> | <i>863</i> | <i>502</i> |
| <i>Arrêt en cours d'année scolaire</i> | <i>1 650</i> | <i>997</i> | <i>1 150</i> | <i>859</i> |
| <i>Total répondants</i> | <i>3 465</i> | <i>2 532</i> | <i>2 013</i> | <i>1 361</i> |
| <i>Hors champ</i> ⁷² | | <i>933</i> | <i>1 452</i> | <i>2 104</i> |

⁷² Pour rappel, les jeunes classés "Hors Champ" ayant répondu intégralement à toutes les vagues d'enquête précédant leur mise hors champ, sont considérés comme faisant partie de la population d'intérêt car ils constituent des jeunes ayant mis un terme à leurs études et ayant déclaré ne pas souhaiter en reprendre.

Annexes

| | | | | |
|----------------------------|-------|-------|-------|-------|
| Total population d'intérêt | 3 465 | 3 465 | 3 465 | 3 465 |
|----------------------------|-------|-------|-------|-------|

Source : Panel des bacheliers 2014, données non pondérées

Champ : Bacheliers professionnels ayant répondu à chaque vague d'enquête (ou hors champ)

Lecture : 1 084 bacheliers professionnels étaient inscrits en STS en mars 2015.

À partir de la troisième vague d'interrogation, il est demandé aux bacheliers s'ils ont obtenu un diplôme de l'enseignement supérieur entre leur bac et mars 2017 (troisième vague d'interrogation), puis entre mars 2017 et mars 2018 (quatrième vague d'interrogation). Au total, 1 119 bacheliers professionnels ont obtenu un diplôme de l'enseignement supérieur entre leur bac et mars 2018, dont 488 en vague 3 et 836 en vague 4 (Tableau 24).

Tableau 24. Effectifs de bacheliers professionnels diplômés en 2016 et 2017

| | A obtenu un diplôme entre mars 2017 et mars 2018 | | | Total |
|---|--|-------|-----|-------|
| | | non | oui | |
| A obtenu un diplôme entre le bac et mars 2017 | non | 2 346 | 283 | 2 629 |
| | oui | 631 | 205 | 836 |
| Total | | 2 977 | 488 | 3 465 |

Source : Panel des bacheliers 2014, données non pondérées

Champ : Bacheliers professionnels répondants aux quatre premières vagues d'enquête

Lecture : 2 346 bacheliers professionnels répondants n'ont obtenu de diplôme de l'enseignement supérieur ni en 2015/2016, ni en 2016/2017.

Concernant le type de diplôme que les bacheliers professionnels ont obtenu, le BTS est sans surprise et majoritairement dominant (623 obtentions en 2017 et 156 en 2018, Tableau 25). Viennent ensuite les « autres diplômes » qui rassemblent 197 lauréats en 2017 et 190 en 2018.

Tableau 25. Effectifs selon le type de diplôme obtenu

| | Entre le bac et mars 2017 | (1 ^{er} diplôme) Entre mars 2017 et mars 2018 | (2 ^e diplôme) Entre mars 2017 et mars 2018 |
|----------------|---------------------------|---|--|
| Pas de diplôme | 2 629 | 2 979 | 3 452 |
| BTS ou BTSA | 623 | 150 | 6 |
| DUT | 16 | 2 | 1 |
| LG | | 53 | 6 |
| LP | | 91 | |
| Autre diplôme | 197 | 190 | |
| Total diplômés | 836 | 486 | 13 |
| | 3 465 | 3 465 | 3 465 |

Source : Panel des bacheliers 2014, données non pondérées

Champ : Bacheliers professionnels répondants aux quatre premières vagues d'enquête (3 465 jeunes)

Lecture : 623 bacheliers professionnels répondants ont obtenu un BTS entre leur bac et l'interrogation du printemps 2017.

Au total, il apparaît que des analyses statistiques approfondies peuvent être conduites essentiellement sur les bacheliers professionnels inscrits en STS et diplômés de cette voie de formation.

Annexe 3. L'indice de statut économique, social et culturel (Iseisc) dans le panel des bacheliers 2014 : méthodologie détaillée

Un indice de statut économique, social et culturel (Iseisc) a été construit en s'inspirant de la méthodologie développée dans le programme international pour le suivi des acquis des élèves (Pisa. OCDE, 2017).

Dans Pisa 2015, le statut économique, social et culturel est construit par une analyse en composantes principales conduite à partir de trois indicateurs que sont le plus haut niveau d'éducation des parents, la plus haute position professionnelle des parents et les biens possédés par le foyer, dont notamment les livres. Ce dernier groupe d'informations est absent du panel des bacheliers. Nous avons donc construit une cote sociale qui constitue une forme simplifiée de la méthodologie mobilisée dans le Pisa.

Pour approcher le plus haut niveau d'éducation des parents, Pisa traduit les réponses des élèves en niveaux de la classification internationale type de l'éducation (CITE), ce que nous avons fait avec les limites de détail imposées par les données : une variable cite a donc été construite pour chacun des deux parents (sa valeur maximale étant 6 et non pas 8 car les niveaux d'éducation supérieurs à la licence ne sont pas détaillés dans le panel). Pour chaque foyer, la valeur la plus élevée des deux parents a été retenue pour coder la variable afin de la faire correspondre, comme dans le Pisa, au plus haut niveau d'éducation des parents (ou à celui du seul parent le cas échéant).

Au total, l'indicateur du niveau d'éducation le plus élevé du foyer comporte six positions et pour la population totale de de bacheliers, 692 valeurs manquantes (leur traitement est expliqué peu après).

Pour renseigner la position professionnelle, Pisa mobilise l'indice socioéconomique international du statut professionnel (Isei) élaboré par Ganzeboom et Treiman (2003), qui proposent une mesure quantitative du statut social à partir de la Classification internationale type des professions (CITP)⁷³. Les informations structurant cette classification sont incomplètement disponibles dans le panel des bacheliers, où les professions parentales sont collectées selon une nomenclature s'apparentant dans les grandes lignes à celle de la PCS-2003 de l'Insee en France (Tableau 26, colonne 1). Pour pouvoir créer des rapprochements avec la CITP, une agrégation a été effectuée (Tableau 26, colonne 2). Cette nomenclature simplifiée a ensuite été mise en regard des catégories de la CITP les moins détaillées (Tableau 26, colonne 3). La dimension hiérarchique découle alors du niveau de l'Isei observé pour chacune de ces catégories CITP (Tableau 26, colonne 4).

Si ce classement hiérarchique des positions professionnelles (Tableau 26, colonne 5) reste imparfait en raison de la précision limitée des données du panel des bacheliers sur la profession des parents (on note en particulier le faible niveau de détail disponible pour les catégories

⁷³ La table de concordance entre CITP et Isei est mise à disposition par ses auteurs ici : Ganzeboom, H.B.G., Treiman, D.J., "International Stratification and Mobility File: Conversion Tools." Amsterdam: Department of Social Research Methodology, <http://www.harryganzeboom.nl>, consulté le 25 juin 2020

socioprofessionnelles les moins élevées), il nous semble toutefois utilisable en ce qu'il s'appuie sur des grandes familles de catégories socioprofessionnelles communément admises et dont l'indice (Isei) correspondant est lui aussi internationalement reconnu et utilisé.

Tableau 26. Classement hiérarchique des positions professionnelles des parents

| Position professionnelle collectée dans le panel des bacheliers | Agrégation pour rapprochement avec CITP | Catégorie CITP correspondante | Isei | Hiérarchie retenue |
|---|---|--|------------------------------|--------------------|
| Cadre et profession intellectuelle supérieure Chercheur de la recherche publique ou privée Professeur de l'enseignement supérieur ou secondaire et assimilé | Cadres et professions intellectuelles supérieures | Professions intellectuelles, scientifiques et artistiques | 76 | 5 |
| Chef d'entreprise de 10 salariés ou plus, profession libérale Agriculteur exploitant Artisan, commerçant, chef d'entreprise de moins de 10 salariés | Indépendants | Managers | 65 | 4 |
| Professeur des écoles, de collège ou de lycée pro, instituteur Profession intermédiaire | Professions intermédiaires | Professions intermédiaires | 56 | 3 |
| Employé Ouvrier qualifié, ouvrier non qualifié ou ouvrier agricole | Employé, ouvrier | Personnel des services directs aux particuliers, commerçants et vendeurs Agriculteurs et ouvriers qualifiés de l'agriculture Métiers qualifiés de l'industrie et de l'artisanat Conducteurs d'installations et de machines, et ouvriers de l'assemblage Employés de type administratif | De 19 à 44 selon les groupes | 2 |
| Inactif n'ayant jamais travaillé | Inactif n'ayant jamais travaillé | | | 1 |
| Non concerné | Valeur imputée selon le niveau d'études | | | |
| Non réponse | | | | |

Au total, l'indicateur de la plus haute position professionnelle du foyer comporte cinq positions et pour la population de bacheliers professionnels, 493 valeurs manquantes.

Les valeurs manquantes de cite ont été gérées en lien avec la valeur de la variable isei, et inversement. Pour chaque modalité de cite, la valeur médiane de la variable isei a été imputée aux valeurs manquantes. De la même façon, pour chaque modalité de isei, la valeur médiane de cite a été imputée aux valeurs manquantes. Par exemple, pour les jeunes dont le plus haut niveau d'études des parents est CAP/BEP (cite = 2), la valeur médiane de la position professionnelle des parents est 2 (ouvrier, employé) : c'est donc cette valeur qui est imputée aux manquants isei pour lesquels cite = 2.

Après ces imputations, restent 85 valeurs manquantes qui correspondent aux individus pour lesquels aucune des deux variables n'était renseignée. Pour permettre l'agrégation ultérieure des variables isei et cite, et considérant que le jeune bénéficie moins des ressources liées à son parent s'il ne les connaît pas ou si son parent est décédé, ces dernières valeurs manquantes ont été converties en la valeur la plus basse (1).

Des tests de corrélation entre les deux variables (niveau d'éducation et position professionnelle) ont ensuite été exécutés, additionnés d'un test alpha de Cronbach permettant de mesurer la cohérence interne d'un ensemble de questions. Ce dernier affiche une valeur de 0,72, permettant de confirmer une cohérence interne sans que les variables apparaissent toutefois redondantes : nous choisissons d'agréger les deux variables par addition pour constituer un indicateur du statut économique, social et culturel se distribuant dans un score sur dix.

Annexe 4. Codification des informations relatives à la réussite dans l'enseignement supérieur (panel des bacheliers 2014)

L'assiduité est mesurée grâce à la question « Vous est-il arrivé de manquer des enseignements alors que vous pouviez vous y rendre ? », posée à chaque vague d'interrogation. La fréquence des absences injustifiées est déclarée en quatre niveaux : souvent, parfois, exceptionnellement, jamais. Une moyenne de la fréquence d'absences durant les trois premières années d'études est calculée en tenant compte des années non renseignées : si la réponse est donnée en vague 1 et en vague 3 mais pas en vague 2, la moyenne est calculée sur deux vagues. Cette moyenne constitue un indicateur de l'assiduité des élèves durant leurs trois premières années d'études : plus il est proche de zéro, moins l'assiduité est importante (la fréquence d'absences injustifiées est élevée) ; plus il s'approche de quatre, plus l'assiduité est importante (les absences injustifiées sont déclarées peu fréquentes ou inexistantes). L'indicateur est renseigné même si le bachelier n'a suivi qu'une année d'études.

Le travail personnel est mesuré grâce à la question « En mars, au cours d'une semaine habituelle, combien d'heures de travail personnel pour vos études aviez-vous effectué en dehors de l'assistance aux cours, TP et TD ? », à laquelle les bacheliers sont invités à répondre séparément pour les cinq jours de la semaine et pour le weekend. Ces variables comportent des valeurs aberrantes telles qu'une déclaration de 120 heures de travail personnel par semaine en dehors des cours. Pour traiter ce biais, les valeurs supérieures au 95^e centile ont été remplacées par celle du 95^e centile, en l'occurrence 45 pour la deuxième vague et 37 pour la troisième vague. Ce choix est justifié par le fait que des valeurs étonnamment élevées sont acceptables pour cette question (certains élèves travaillent effectivement un nombre d'heures très élevé, tout autant que certains élèves ont un nombre d'heures de cours très faible).

Ces deux variables continues sont additionnées puis une moyenne de ce temps est calculée sur les deuxième et troisième années d'études (l'information n'étant pas disponible pour la première vague d'interrogation, et pas nécessaire pour la quatrième, qui correspond à une année d'études dont on ne sait pas si elle a conduit à l'obtention d'un diplôme). Comme pour l'assiduité, la moyenne est calculée en fonction de la disponibilité de l'information : si elle n'est disponible que pour l'une des deux vagues, la moyenne correspond à la seule valeur disponible.

L'orientation après le baccalauréat est considérée comme contrariée quand le bachelier déclare à la première vague de l'enquête qu'il n'est pas inscrit dans la formation qu'il voulait ; ou bien, lorsque cette information n'est pas disponible, quand il n'a pas obtenu son premier vœu dans l'application APB.

Les **conditions d'habitat familial** sont renseignées en première vague d'interrogation et ont été regroupées selon ces quatre situations : les jeunes qui vivaient juste avant le bac avec leurs deux parents, ceux qui vivaient avec leur mère seule, ceux qui vivaient avec leur mère et son conjoint, et enfin ceux qui vivaient selon tout autre mode d'habitat.

Les **relations sociales** des étudiants sont renseignées en vagues d'interrogation 2, 3 et 4 grâce à deux questions, la première invitant à indiquer le « type » d'amis fréquentés puis la fréquence de ces fréquentations. Nous utilisons la caractérisation des amis afin d'étudier l'effet différencié

de certaines relations par rapport à d'autres, en prolongement – très simplifié – de la typologie de Berthaud (2017) de l'intégration sociale étudiante. La très faible variabilité de la variable entre les vagues 2 et 3 invite à n'utiliser qu'une seule vague d'interrogation, nous choisissons la deuxième afin de respecter l'antériorité de l'éventuelle obtention d'un diplôme en fin de deuxième année.

Un **indicateur de facilité ressentie à suivre des études** en première et deuxième années est construit à partir de six variables différentes.

Trois d'entre elles sont issues du questionnaire de la première vague d'interrogation et portent sur « une semaine habituelle du mois de mars 2015 ». Il s'agit des difficultés ressenties à suivre dans les études, à s'organiser dans le travail et à s'intéresser aux matières étudiées. À ces trois questions, les bacheliers peuvent déclarer un niveau de difficulté parmi les suivants : aucune, quelques, de grandes et de très grandes. Ces niveaux ont été recodés en chiffres compris entre zéro (pour aucune difficulté) et trois (pour de très grandes difficultés).

Les trois autres questions sont issues de la deuxième vague d'interrogation et réfèrent à l'année d'études 2015/2016. Elles renseignent la fréquence du sentiment d'être débordé, de devoir assimiler une quantité trop importante de connaissances, de devoir assimiler des connaissances d'une trop grande complexité. À ces questions, les bacheliers peuvent répondre par une fréquence comprise entre jamais, souvent, parfois, toujours. Ces fréquences ont été recodées en chiffres compris entre zéro (pour jamais) et trois (pour toujours).

Des tests de corrélation additionnés d'un alpha de Cronbach ont été exécutés. Ce dernier étant égal ou supérieur à 0,7, il apparaît que chacune des deux séries de questions reflète respectivement un concept d'ensemble. De même, l'agrégation de ces deux séries de questions révèle également une cohérence interne et donc l'expression d'une dimension commune.

Ces six valeurs sont donc additionnées puis divisées par le nombre de réponses exprimées sur ces six questions. Le score obtenu constitue une moyenne permettant de conserver les individus n'ayant pas répondu à certaines questions. Ce score a ensuite été divisé par -1 afin d'obtenir un indice de facilité ressentie à suivre des études en première et deuxième année.

Le fait de **quitter l'enseignement supérieur sans y avoir obtenu de diplôme** est le dernier indicateur de réussite observé dans ce travail. Il est calculé parmi les jeunes ayant été inscrits en formation au moins une fois sur les six points d'observation (automne et printemps des trois premières vagues d'interrogation) et n'ayant pas obtenu de diplôme sur cette période. La quatrième vague n'est pas mobilisée car elle ne permet pas de savoir si les jeunes y ont obtenu un diplôme.

Annexe 5. L'accès des bacheliers professionnels aux bourses sur critères sociaux

L'appariement du panel des bacheliers avec certaines données administratives (dont la base Aglae qui porte sur les bourses sur critères sociaux) permet de vérifier le résultat inattendu selon lequel les bacheliers professionnels sont les moins nombreux de tous à déclarer bénéficier d'une bourse sur critères sociaux. S'il montre globalement des parts moins importantes de bacheliers ayant été effectivement boursiers, il permet en revanche de constater exactement le même écart entre les bacheliers technologiques, qui sont les plus nombreux à avoir obtenu une bourse sur critère sociaux en trois ans (46%), les bacheliers généraux qui les suivent (43%), puis les bacheliers professionnels, assez nettement loin derrière, qui ne sont que 29% à avoir obtenu, au moins une fois en trois ans, une bourse sur critères sociaux.

Ce constat étonnant peut s'expliquer par les modalités de calcul déterminant l'octroi et le montant des bourses, qui comportent deux critères susceptibles d'éloigner les bacheliers professionnels du bénéfice de la bourse : le nombre de frères et sœurs étudiant dans l'enseignement supérieur, et l'éloignement entre le domicile familial et l'établissement d'inscription de l'enseignement supérieur. Les bacheliers professionnels poursuivant moins d'études supérieures que les autres bacheliers, ont davantage de chances d'être les seuls de leur fratrie à poursuivre des études. Et concernant l'éloignement, les travaux sur le capital d'autochtonie ont montré que les foyers disposant de faibles ressources socioéconomiques tendent à privilégier des formations de proximité, pour des raisons financières mais aussi, en grande partie, pour des raisons culturelles (Renahy, 2010 ; Retière, 2003).

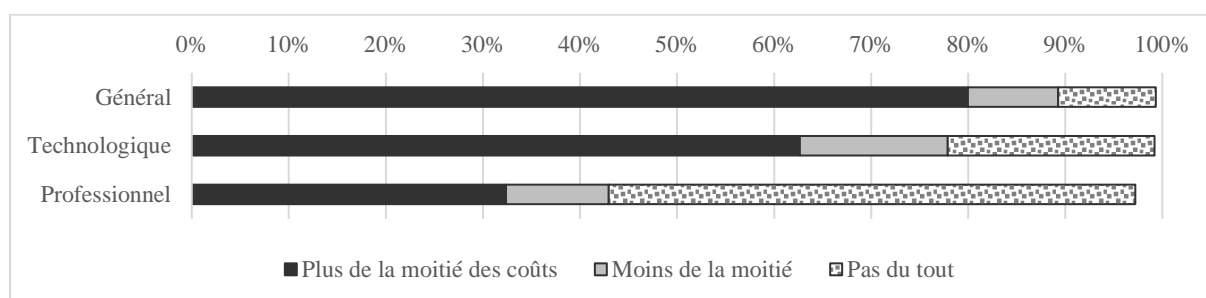
Ces deux critères donc, sont justifiés parce qu'ils déterminent en effet le coût des études à assumer pour une famille dont plusieurs enfants font des études supérieures, dans des villes éloignées du domicile familial. Néanmoins, ces critères sont fondés sur une hypothèse forte : le fait que la famille en question supporte le coût des études de son enfant, à travers notamment, le financement d'un logement en cas d'études éloignées, ou le logement gratuit au domicile familial en cas d'études à proximité.

Or ces deux cas de figure ne se vérifient pas équitablement dans la population. Pour le second, on peut présumer que la taille et le confort du logement familial permettent plus ou moins facilement d'héberger un adolescent pendant ses années d'études. La gratuité de l'accès à ce logement n'est pas non plus une vérité systématique.

Concernant le premier cas de figure, le panel des bacheliers permet de vérifier sa répartition inéquitable. La question suivante est posée aux bacheliers ayant déclaré vivre dans un logement autre que celui de leur famille (ou celle de leur conjoint) : « Vos parents, votre famille ou celle de votre conjoint contribuaient-ils en partie aux dépenses de logement ? (loyer, charges... ; mensualités d'emprunt, apport initial...) ». Il apparaît, de façon extrêmement nette, que les bacheliers professionnels sont moins souvent aidés par leurs parents que les autres bacheliers (Figure 37). Seuls 32% d'entre eux déclarent que leur famille assume plus de la moitié des coûts de leur logement étudiant, contre 80% des bacheliers généraux et 63% des bacheliers technologiques. Inversement, plus de la moitié des bacheliers professionnels déclare assumer

seul les coûts de son logement, contre seulement un bachelier général ou deux bacheliers technologiques sur dix.

Figure 37. Soutien familial aux coûts du logement étudiant (année 2014/2015)



Source : Panel des bacheliers 2014, données pondérées

Champ : Bacheliers inscrits en formation en 2014/2015

Lecture : Durant l'année 2014/2015, 80% des bacheliers généraux inscrits en formation et logeant seul, en couple ou avec d'autres personnes en dehors du domicile familial, déclarent que leur famille les aide à financer plus de la moitié des coûts liés à ce logement.

Il est donc permis de questionner la légitimité de ces deux critères d'attribution des bourses, dans la mesure où ils éloignent de l'accès à l'aide sociale les jeunes dont les familles ont le moins de moyens financiers, et de surcroît, les jeunes qui bénéficient moins que tous les autres de l'aide financière de leur famille (Figure 17, Figure 37). À tout le moins, on peut considérer que ces critères favorisent les familles dont les enfants poursuivent la plupart du temps des études supérieures ; et dont les enfants formulent des projets scolaires dans des établissements éloignés géographiquement du domicile familial. En somme, ils favorisent les foyers qui sont déjà socialement et scolairement les plus dotés. Mais surtout, ce calcul des coûts se fonde sur les ressources de la famille, en supposant donc qu'elle assume les coûts liés aux études de son enfant. La catégorie des jeunes qui ne sont pas aidés financièrement dans leur poursuite d'études n'existe pas dans ce calcul des coûts. Or, concernant le logement (plus gros poste de dépense dans la poursuite d'études supérieures), cette catégorie représente plus de la moitié des bacheliers professionnels de l'enseignement supérieur.

Annexe 6. Documentation sur le panel des bacheliers

*Document 1. Questionnaire de la première vague d'enquête Suivi des bacheliers 2014 dans l'enseignement supérieur
(source : Sies)*



Vous pouvez aussi répondre au questionnaire en ligne en vous connectant sur le site
<https://www.panel-jeunes-2014.fr>
 avec votre identifiant et mot de passe (inscrits sur la lettre jointe au questionnaire)

ENQUÊTE STATISTIQUE SUR LE DEVENIR DES BACHELIERS 2014 [ANNÉE SCOLAIRE 2014-2015]

01 - En quelle année avez-vous obtenu votre baccalauréat [ou votre diplôme équivalent] ?

- En 2014 1
- Avant 2014 : indiquez l'année d'obtention (ex : 2013) 2
- Vous n'avez pas le bac (ou équivalent) 3

Quelle que soit votre réponse, vous devez continuer à remplir ce questionnaire.

02 - Au 1er mars 2015, suiviez-vous des études ou une formation préparant à un diplôme ou à un titre reconnu ?

Y compris formation de plus de 6 mois, préparation encadrée à un concours, formation par correspondance, apprentissage, contrat de professionnalisation. Même les formations à l'étranger ou si vous étiez en stage ou en vacances. Les Certificats de qualification professionnelle, de compétence professionnelle, Bafa, etc. ne sont pas considérés comme des titres reconnus.

1 OUI ► allez en question 03

2 NON ► pas de formation menant à un diplôme reconnu
 ► allez en question A

Au 1er mars 2015, vous ne suiviez pas d'études ou une formation préparant à un diplôme ou un titre reconnu

A - Au 31 octobre 2014, étiez-vous inscrit dans une formation menant à un diplôme reconnu ?

- OUI ► complétez les questions B et C 1
- NON pas de formation menant à un diplôme reconnu
 ► allez en question D 2

B - Prépariez-vous un diplôme, un concours ou un titre :

- De l'enseignement secondaire (CAP, ...) 1
- De l'enseignement supérieur (y compris BTS) 2

C - Quelle était cette formation ? Année d'études et diplôme préparé :

Ex : 2^e année de licence, 1^{ère} année de BTS.
 Formations étrangères : donner l'équivalent français.

.....

.....

Spécialité détaillée, discipline ou série : (ex : mécanique automobile, techniques de commercialisation, psychologie...)

.....

.....

Complétez puis allez à la question D

D - Au 1er mars 2015, pourquoi ne suiviez-vous pas d'études ? (plusieurs réponses possibles)

- Vous n'aviez pas les résultats suffisants pour continuer dans la filière souhaitée 1
- La filière que vous suiviez ne vous convenait pas, mauvaise orientation 2
- Vous n'étiez plus motivé pour poursuivre des études 3
- Vous aviez atteint le niveau de formation que vous souhaitiez 4
- Les établissements scolaires ou universitaires possibles étaient trop éloignés de votre domicile 5
- Votre famille ou vous-même ne pouvaient financer des études plus longues 6
- Problème administratif : pas d'entreprise pour une formation en alternance, filière fermée, problème d'inscription... 7
- Vous aviez trouvé du travail 8
- Pour des raisons personnelles : santé, déménagement, raisons familiales... 9
- Autre raison, précisez : 10

E - Pensez-vous reprendre des études ?

- Oui, à la rentrée prochaine 1
- Oui, plus tard 2
- Non 3

Complétez puis allez directement à la question 21

Vu l'avis favorable du Conseil National de l'Information Statistique, cette enquête, reconnue d'intérêt général et de qualité statistique, est obligatoire, en application de la loi n°51-711 du 7 juin 1951 modifiée sur l'obligation, la coordination et le secret en matière de statistiques.

Visa n° 2015A062RE du Ministre de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche, du Ministre des finances et des comptes publics et du Ministre de l'économie, du redressement productif et du numérique, valable pour l'année 2015. En application de la loi n°51-711 du 7 juin 1951 modifiée, les réponses à ce questionnaire sont protégées par le secret statistique et destinées à la sous-direction des systèmes d'information et des études statistiques.

La loi n°78-17 du 6 janvier 1978 modifiée relative à l'informatique, aux fichiers et aux libertés, s'applique aux réponses faites à la présente enquête. Elle garantit aux personnes concernées un droit d'accès et de rectification pour les données les concernant. Ce droit peut être exercé auprès de la sous-directrice des systèmes d'information et des études statistiques, 1 rue Descartes 75005 PARIS.

Au 1er mars 2015, vous suiviez des études ou une formation préparant à un diplôme ou un titre reconnu

03 - Prépariez-vous un diplôme, un concours ou un titre :

de l'enseignement secondaire (CAP, ...) 1

de l'enseignement supérieur (y compris BTS) 2

04 - Quelle était cette formation ? Année d'études et diplôme préparé :

Ex : 2e année de licence, 1ère année de BTS.
Formations étrangères : donner l'équivalent français.

Spécialité détaillée, discipline ou série : (ex : mécanique automobile, techniques de commercialisation, psychologie...).

05 - Étiez-vous apprenti ou en contrat de professionnalisation ?

Oui 1 Non 2

06 - Suiviez-vous cette formation par la voie de l'enseignement à distance ?

Oui 1 Non 2

07 - Quel est le nom complet de l'établissement où vous étiez inscrit pour cette formation ?

08 - Quel est le nom de la commune où se déroule la formation ? [même si c'est à l'étranger]

Commune (et pays le cas échéant)

Code postal complet

09 - Au 1er Mars 2015, étiez-vous inscrit dans la formation que vous vouliez (même si ce n'est pas dans l'établissement que vous vouliez) ?

OUI ► allez en question 10 1

OUI mais ce n'est pas dans la spécialité que vous vouliez ► allez en question 09a 2

NON ► allez en question 09a 3

09a - Dans quelle formation / spécialité vouliez-vous vous inscrire ? Intitulé en clair de la formation :

et la spécialité :

Complétez puis allez à la question 09b

09b - Pourquoi n'étiez-vous pas inscrit dans la formation voulue ? (1 seule réponse)

Vous n'avez pas été admis 1

Vous n'étiez pas bien informé 2

Votre projet a évolué et c'était trop tard pour changer 3

On vous a dissuadé de vous y inscrire 4

Cette formation n'existait pas près de chez vous 5

Vous n'avez pas trouvé d'entreprise pour faire cette formation en alternance 6

Le coût était trop élevé (inscription, logement, durée des études...) 7

Pour d'autres raisons, précisez : 8

Complétez puis allez à la question 10

10 - Quelles sont les principales raisons qui ont motivé votre inscription? (3 raisons maximum)

Votre intérêt pour le contenu des études 1

C'est la suite naturelle de votre bac 2

Les débouchés offerts par cette filière 3

L'encadrement et le suivi personnel 4

L'attrait de la vie d'étudiant 5

Votre projet professionnel 6

Vos résultats au lycée 7

La proximité du lieu de formation 8

Un peu le hasard 9

Le souci de vous garder le plus de portes ouvertes 10

Au 1er Mars 2015, Indiquez votre degré de satisfaction à propos de votre formation...

| | Très satisfait | Assez satisfait | Peu satisfait | Pas du tout satisfait |
|---|----------------------------|----------------------------|----------------------------|----------------------------|
| 11 - le contenu des études | 1 <input type="checkbox"/> | 2 <input type="checkbox"/> | 3 <input type="checkbox"/> | 4 <input type="checkbox"/> |
| 12 - le suivi et l'encadrement | 1 <input type="checkbox"/> | 2 <input type="checkbox"/> | 3 <input type="checkbox"/> | 4 <input type="checkbox"/> |
| 13 - la façon dont se déroulent les évaluations des étudiants | 1 <input type="checkbox"/> | 2 <input type="checkbox"/> | 3 <input type="checkbox"/> | 4 <input type="checkbox"/> |
| 14 - l'adéquation du contenu de la formation à la description que vous en aviez en vous inscrivant | 1 <input type="checkbox"/> | 2 <input type="checkbox"/> | 3 <input type="checkbox"/> | 4 <input type="checkbox"/> |

Avez-vous rencontré des difficultés ?

| | Aucune difficulté | Quelques difficultés | De grandes difficultés | De très grandes difficultés |
|--|----------------------------|----------------------------|----------------------------|-----------------------------|
| 15 - à suivre dans vos études (hors difficultés matérielles qui sont abordées à la question 36) | 1 <input type="checkbox"/> | 2 <input type="checkbox"/> | 3 <input type="checkbox"/> | 4 <input type="checkbox"/> |
| 16 - à vous organiser dans votre travail (planifier vos révisions, prendre des notes...) | 1 <input type="checkbox"/> | 2 <input type="checkbox"/> | 3 <input type="checkbox"/> | 4 <input type="checkbox"/> |
| 17 - à vous intéresser aux matières étudiées | 1 <input type="checkbox"/> | 2 <input type="checkbox"/> | 3 <input type="checkbox"/> | 4 <input type="checkbox"/> |

18 - Vous est-il arrivé de manquer des enseignements alors que vous pouviez vous y rendre [cours, TD, TP, ateliers...] ? (1 seule réponse)

Oui, souvent 1 Oui, mais exceptionnellement 3

Oui, parfois 2 Non, jamais 4

Annexes

19 - Quel est le montant des frais d'inscription de votre première année de formation ?

| | | | | | |
|--|--|--|--|--|--|
| | | | | | |
|--|--|--|--|--|--|

20 - Au cours de cette année 2014-2015, avez-vous ou allez-vous réaliser au moins un stage hors alternance ?

OUI ► complétez les questions 20a, 20b et 20c, puis allez en question 21 1

NON ► allez en question 21 2

20a - Un de ces stages est-il obligatoire ?

Oui 1 Non 2

20b - Quelle a été ou sera sa durée ?

| | | | | | |
|--|--|--|--|--|--|
| | | | | | |
|--|--|--|--|--|--|

 mois ou

| | | | | | |
|--|--|--|--|--|--|
| | | | | | |
|--|--|--|--|--|--|

 semaines

20c - Où a-t-il été ou sera-t-il réalisé ?

Dans une entreprise privée, chez un artisan 1

Dans une entreprise publique (EDF, SNCF, La Poste, RATP...) 2

Dans la fonction publique d'Etat 3

Dans une autre fonction publique (territoriale, hospitalière, HLM, sécurité sociale...) 4

Dans une association 5

Pas encore trouvé 6

Complétez puis allez à la question 21

VOTRE ORIENTATION APRÈS LE BACCALAURÉAT

21 - Pour choisir votre orientation, où avez-vous trouvé votre information ? (plusieurs réponses possibles)

Dans votre lycée (séances d'information, brochures) 1

Auprès d'enseignants de votre lycée 2

Auprès d'un conseiller d'orientation 3

Dans les universités ou les écoles (journées portes ouvertes, brochures...) 4

Dans un centre d'information jeunesse (CIO, SCUJO, CIDJ...) 5

Sur le site APB 6

Sur d'autres sites internet, dans la presse 7

Dans des forums ou salons spécialisés 8

Auprès de membres de votre famille 9

Auprès de vos amis 10

22 - Citez les deux sources d'information qui vous ont été les plus utiles (reportez les numéros de la question 21 ci-dessus) 1 2

Êtes-vous satisfait de l'information que vous avez eue . . .

très assez peu pas du tout

23 - sur le choix des orientations après votre série de bac ?

1 2 3 4

24 - sur les différents parcours d'études possibles ?

1 2 3 4

25 - sur les débouchés professionnels des différentes filières ?

1 2 3 4

26 - Finalement, avez-vous trouvé compliqué de vous orienter ?

Oui, très 1

Oui, plutôt 2

Non, pas très 3

Non, pas du tout 4

VOTRE SITUATION PERSONNELLE

27 - Avez-vous redoublé au cours de votre scolarité [si oui, était-ce avant ou après votre entrée en 6ème] ?

Non 1

Oui, avant l'entrée en 6ème 2

Oui, après l'entrée en 6ème 3

Oui, avant ET après l'entrée en 6ème 4

28 - Jusqu'à quel niveau souhaitez-vous poursuivre vos études ?

Bac/Bac+1 1

Bac+2 (BTS, DUT...) 2

Bac+3 (licence, DE infirmier ...) 3

Bac+4 (master1) 4

Bac+5 (master2, diplôme ingénieur) 5

Bac+6/7 6

Bac+8 ou plus (doctorat, médecine) 7

29 - Au 1er mars 2015, quelle était votre situation vis-à-vis du travail ?

Vous n'aviez pas d'emploi et vous ne cherchiez pas de travail

► allez en question 31 1

Vous n'aviez pas d'emploi et vous cherchiez du travail, ou vous aviez trouvé un emploi qui commençait plus tard

► allez en question 31 2

Vous aviez un emploi : CDI, CDD, apprenti, contrat aidé, intérim, stage rémunéré; congé maladie ou de maternité; à votre compte, aide familial, conjoint collaborateur

► allez en question 30 3

30 - Au 1er mars 2015, quel était votre statut d'emploi principal ou votre contrat de travail ? (une seule réponse)

| | | |
|--|---|--------------------------|
| Contrat d'apprentissage ou de professionnalisation (en alternance) | 1 | <input type="checkbox"/> |
| Contrat aidé : contrat d'accompagnement dans l'emploi (CUI-CAE), contrat initiative emploi (CUI-CIE), emploi d'avenir, contrat de génération | 2 | <input type="checkbox"/> |
| CDD, contrat saisonnier, vacataire | 3 | <input type="checkbox"/> |
| Mission d'intérim ou de travail temporaire | 4 | <input type="checkbox"/> |
| CDI, fonctionnaire, fonctionnaire stagiaire | 5 | <input type="checkbox"/> |
| Stage rémunéré en entreprise ou dans une administration | 6 | <input type="checkbox"/> |
| A votre compte, en libéral ; chef d'entreprise même salarié, gérant de SARL | 7 | <input type="checkbox"/> |
| Aide familial non salarié, conjoint collaborateur | 8 | <input type="checkbox"/> |

31 - En mars 2015, avec qui habitez-vous principalement pendant la semaine ? (une seule réponse)

| | | |
|---|---|--------------------------|
| Avec vos parents, vos grands-parents ou autres ascendants ▶ allez en question 35 | 1 | <input type="checkbox"/> |
| Chez la famille de votre conjoint, de votre petit(e) ami(e) (avec qui vous vivez en couple) ▶ allez en question 35 | 2 | <input type="checkbox"/> |
| Seul(e) ou avec votre conjoint, votre petit(e) ami(e) ▶ allez en question 32 | 3 | <input type="checkbox"/> |
| Avec d'autres personnes (amis, fratrie, colocataires...) ▶ allez en question 32 | 4 | <input type="checkbox"/> |

32 - Le logement que vous occupiez principalement pendant la semaine était :

| | | |
|--|---|--------------------------|
| Une chambre ou un appartement en résidence étudiante, en cité universitaire, en internat de lycée ou d'école ▶ allez en question 34 | 1 | <input type="checkbox"/> |
| Dans un foyer (FJT,...) ▶ allez en question 34 | 2 | <input type="checkbox"/> |
| Un appartement ou une maison ▶ allez en question 33 | 3 | <input type="checkbox"/> |
| Un autre type de logement (caravane, hôtel, caserne, ...), ▶ précisez : puis allez en question 33 | 4 | <input type="checkbox"/> |

33 - Dans ce logement vous ou votre conjoint êtes . . .

| | | |
|--|---|--------------------------|
| Locataire, colocataire ou sous-locataire (vous ou votre conjoint payez un loyer) | 1 | <input type="checkbox"/> |
| Propriétaire, accédant à la propriété | 2 | <input type="checkbox"/> |
| Logé gratuitement | 3 | <input type="checkbox"/> |

34 - Vos parents, votre famille ou celle de votre conjoint contribuaient-ils en partie aux dépenses de logement ? (loyer, charges, . . . ; mensualités d'emprunt, apport initial . . .)

| | | |
|---|---|--------------------------|
| Non, pas du tout | 1 | <input type="checkbox"/> |
| Oui, ils payaient moins de la moitié des dépenses totales de logement | 2 | <input type="checkbox"/> |
| Oui, plus de la moitié | 3 | <input type="checkbox"/> |

35 - Précisez votre commune de résidence pendant la semaine

Code postal complet (0 pour l'étranger)

Commune

36 - Depuis juillet 2014, quelles ont été vos ressources personnelles ? (plusieurs réponses possibles)

| | | |
|---|---|--------------------------|
| Aucune ressource personnelle depuis juillet 2014, aucune aide financière | 1 | <input type="checkbox"/> |
| Bourse, allocation d'études | 2 | <input type="checkbox"/> |
| Travail régulier 15 h par semaine ou plus y compris contrat d'apprentissage, de professionnalisation, | 3 | <input type="checkbox"/> |
| Rémunération d'élève fonctionnaire, allocation de recherche | 4 | <input type="checkbox"/> |
| Travail régulier moins de 15 h par semaine | 5 | <input type="checkbox"/> |
| Travail occasionnel ou pendant les vacances | 6 | <input type="checkbox"/> |
| Indemnité de stage | 7 | <input type="checkbox"/> |
| Aide financière de votre famille | 8 | <input type="checkbox"/> |
| Ressources de votre conjoint ou de votre petit(e) ami(e) | 9 | <input type="checkbox"/> |

Allocations que vous avez touchées vous-même (et non vos parents) depuis juillet :

| | | |
|---|----|--------------------------|
| Allocation logement, aide au logement (APL, ALS) | 10 | <input type="checkbox"/> |
| Allocation chômage, allocation de retour à l'emploi | 11 | <input type="checkbox"/> |
| Prestations familiales (allocations, PAJE, aides pour la garde des enfants, . . .), prestations sociales (RSA, AAH) | 12 | <input type="checkbox"/> |
| Autre ressource, précisez : | 13 | <input type="checkbox"/> |

37 - Toujours depuis juillet 2014, avez-vous rencontré un des problèmes suivants ? (plusieurs réponses possibles)

| | | |
|--|---|--------------------------|
| Problèmes durables pour trouver un logement | 1 | <input type="checkbox"/> |
| Difficultés régulières de transport pour vous rendre sur votre lieu d'études ou de travail | 2 | <input type="checkbox"/> |
| Problèmes pour payer vos dépenses de base : logement, nourriture, soins, études, transports... | 3 | <input type="checkbox"/> |
| Problèmes de handicap, de santé (maladie/accident grave, dépression...) | 4 | <input type="checkbox"/> |
| Problèmes familiaux ou relationnels : décès, séparation, isolement... | 5 | <input type="checkbox"/> |
| Aucun de ces problèmes importants | 6 | <input type="checkbox"/> |

38 - En ce qui concerne votre avenir professionnel, êtes-vous . . .

| | | |
|--------------------|---|--------------------------|
| Plutôt optimiste ? | 1 | <input type="checkbox"/> |
| Plutôt inquiet ? | 2 | <input type="checkbox"/> |
| Vous ne savez pas | 3 | <input type="checkbox"/> |

Au 1er mars 2015...

| | Oui | Non |
|--|----------------------------|----------------------------|
| 39. . . aviez-vous le permis B ? | 1 <input type="checkbox"/> | 2 <input type="checkbox"/> |
| 40. . . viviez-vous alors en couple ? | 1 <input type="checkbox"/> | 2 <input type="checkbox"/> |
| 41. . . aviez-vous un ou des enfants ? | 1 <input type="checkbox"/> | 2 <input type="checkbox"/> |

LA SITUATION DES PARENTS

42 – Au cours de l'année 2014, avant de passer votre bac, avec qui viviez-vous principalement ?

(Si vous étiez interne, notez la ou les personnes avec qui vous viviez le weekend et en périodes de vacances scolaires)

| | | | |
|---|----------------------------|---|----------------------------|
| Votre mère et votre père | 1 <input type="checkbox"/> | Votre mère et son conjoint | 6 <input type="checkbox"/> |
| Votre père seul | 2 <input type="checkbox"/> | Avec un autre membre de la famille | 7 <input type="checkbox"/> |
| Votre mère seule | 3 <input type="checkbox"/> | Accueilli dans une famille ou dans une structure (par l'intermédiaire du service de l'Aide sociale à l'enfance) | 8 <input type="checkbox"/> |
| En garde alterné entre votre mère et votre père | 4 <input type="checkbox"/> | Autre situation, précisez : | 9 <input type="checkbox"/> |
| Votre père et sa conjointe | 5 <input type="checkbox"/> | | |

43 – Si un de vos parents ou vos deux parents ne sont plus en vie, quelle est l'année de leurs décès :

Mère : Père :

44 – Voici maintenant quelques questions qui concernent vos parents ou les personnes que vous considérez comme tels.

Par défaut, le 1er parent désigne votre père et le 2e parent désigne votre mère.

Si vous souhaitez déclarer une ou deux autre(s) personne(s) comme parent(s), veuillez préciser leur lien avec vous (par exemple conjoint/ conjointe de votre père/mère, grand-père, grand-mère, oncle, tante, ...):

1er Parent : 2e Parent :

44a – En juillet 2014, quelle était la situation professionnelle de vos parents [ou des personnes que vous considérez comme tels ?

| La personne concernée était | 1er Parent | 2e Parent |
|---|----------------------------|----------------------------|
| En emploi, travaillait (même si la personne était en congé maladie, maternité, ...) | 1 <input type="checkbox"/> | 1 <input type="checkbox"/> |
| Au chômage, cherchait du travail | 2 <input type="checkbox"/> | 2 <input type="checkbox"/> |
| En préretraite ou en retraite | 3 <input type="checkbox"/> | 3 <input type="checkbox"/> |
| Inactif et ne cherchait pas de travail | 4 <input type="checkbox"/> | 4 <input type="checkbox"/> |
| Non concerné | 5 <input type="checkbox"/> | 5 <input type="checkbox"/> |

44b – En juillet 2014, quelle était leur profession ?

(S'ils étaient au chômage ou à la retraite, ou s'ils ne sont plus en vie, indiquez quelle était leur profession auparavant)

| Profession | 1er Parent | 2e Parent |
|--|-----------------------------|-----------------------------|
| Agriculteur exploitant | 1 <input type="checkbox"/> | 1 <input type="checkbox"/> |
| Artisan, commerçant, chef d'entreprise de moins de 10 salariés | 2 <input type="checkbox"/> | 2 <input type="checkbox"/> |
| Chef d'entreprise de 10 salariés ou plus, profession libérale (ex : médecin libéral, chirurgien-dentiste, psychologue, pharmacien libéral, vétérinaire, avocat, notaire, expert-comptable libéral, architecte libéral, ...) | 3 <input type="checkbox"/> | 3 <input type="checkbox"/> |
| Professeur de l'enseignement supérieur ou secondaire et assimilé (ex : chefs d'établissement, IEN, ...) | 4 <input type="checkbox"/> | 4 <input type="checkbox"/> |
| Chercheur de la recherche publique ou privée (ex : CNRS, chargé d'études, ingénieur de R&D, ...) | 5 <input type="checkbox"/> | 5 <input type="checkbox"/> |
| Cadre et profession intellectuelle supérieure (ex : cadre de la fonction publique (titulaires ou non) – agent de catégorie A ou assimilé, magistrat, ...-, cadre d'entreprise – expert-comptable salarié, directeur ou autre cadre des ressources humaines, des services juridiques, financiers, commerciaux, médecin salarié sans activité libérale, journaliste, ingénieur de fabrication, de la logistique ou autre ingénieur salarié des entreprises, ...) | 6 <input type="checkbox"/> | 6 <input type="checkbox"/> |
| Professeur des écoles, de collège ou de lycée professionnel, instituteur | 7 <input type="checkbox"/> | 7 <input type="checkbox"/> |
| Profession intermédiaire (ex : technicien, contremaître, profession intermédiaire de la fonction publique (titulaires ou non) – agent de catégorie B ou assimilé –, profession intermédiaire de la santé et du travail social – infirmier libéral ou salarié, préparateur en pharmacie, assistant social, éducateur, ... –, profession intermédiaire administrative et commerciale des entreprises – chargé de clientèle, agent commercial, ...) | 8 <input type="checkbox"/> | 8 <input type="checkbox"/> |
| Employé (ex : employé de la fonction publique (titulaires ou non) – agent des catégories C et D ou assimilé –, employé de commerce et des services aux particuliers – caissier, vendeur, employé de libre-service, coiffeur, esthéticien, assistant maternel, gardien d'immeuble, ...-, employé administratif – secrétaire, agent d'accueil, agent commercial, guichetiers, hôteesse de l'air ou steward, ...) | 9 <input type="checkbox"/> | 9 <input type="checkbox"/> |
| Ouvrier qualifié, ouvrier non qualifié ou ouvrier agricole (ex : ouvrier de type industriel ou artisanal – bétonneur, soudeur, jardinier, maçon, menuisier, boulanger ou cuisinier ouvrier, ...-, chauffeur et ouvrier de la manutention, du magasinage et du transport – routier, chauffeur de taxi ou autre conducteur salarié, livreur, cariste, docker, préparateur, magasinier, ...-, ouvrier agricole – horticulteur, maraîcher, berger, marin pêcheur, ...) | 10 <input type="checkbox"/> | 10 <input type="checkbox"/> |
| Inactif n'ayant jamais travaillé | 11 <input type="checkbox"/> | 11 <input type="checkbox"/> |
| Non concerné | 12 <input type="checkbox"/> | 12 <input type="checkbox"/> |

Annexes

44c - Quel est leur diplôme [Indiquez le diplôme le plus élevé obtenu] ?

| Diplôme | 1er Parent | 2e Parent |
|--|-----------------------------|-----------------------------|
| La personne n'a pas été scolarisée | 1 <input type="checkbox"/> | 1 <input type="checkbox"/> |
| Aucun diplôme, mais scolarité jusqu'en école primaire ou collège | 2 <input type="checkbox"/> | 2 <input type="checkbox"/> |
| Aucun diplôme, mais scolarité au-delà du collège | 3 <input type="checkbox"/> | 3 <input type="checkbox"/> |
| Certificat d'études primaires | 4 <input type="checkbox"/> | 4 <input type="checkbox"/> |
| BEPC, brevet élémentaire, brevet des collèges | 5 <input type="checkbox"/> | 5 <input type="checkbox"/> |
| CAP ou CAPA | 6 <input type="checkbox"/> | 6 <input type="checkbox"/> |
| BEP ou BEPA | 7 <input type="checkbox"/> | 7 <input type="checkbox"/> |
| Baccalauréat général (Philo, Sciences ex, Math. élem., A, B, C, D, E, L, S, ES, etc.) | 8 <input type="checkbox"/> | 8 <input type="checkbox"/> |
| Baccalauréat technologique (F, G, H, STI, STT, etc.) | 9 <input type="checkbox"/> | 9 <input type="checkbox"/> |
| Baccalauréat professionnel, brevet professionnel ou de technicien, autre brevet (BEA, BEC, BEI, etc.), capacité en droit | 10 <input type="checkbox"/> | 10 <input type="checkbox"/> |
| Diplôme universitaire de 1er cycle, DEUG, Licence, BTS, DUT, diplôme des professions sociales ou de la santé | 11 <input type="checkbox"/> | 11 <input type="checkbox"/> |
| Diplôme universitaire de 2e (Maitrise) ou 3e cycle (DEA, DESS, Master, Doctorat), diplôme d'ingénieur, diplôme d'une grande école, etc | 12 <input type="checkbox"/> | 12 <input type="checkbox"/> |
| Non concerné | 13 <input type="checkbox"/> | 13 <input type="checkbox"/> |

44d - Où sont-ils nés ?

| | 1er Parent | 2e Parent |
|---------------------------------------|----------------------------|----------------------------|
| France métropolitaine | 1 <input type="checkbox"/> | 1 <input type="checkbox"/> |
| Département ou territoire d'Outre-mer | 2 <input type="checkbox"/> | 2 <input type="checkbox"/> |
| A l'étranger | 3 <input type="checkbox"/> | 3 <input type="checkbox"/> |
| Non concerné | 4 <input type="checkbox"/> | 4 <input type="checkbox"/> |

44e - Quelle est leur nationalité ?

| | 1er Parent | 2e Parent |
|---|----------------------------|----------------------------|
| Né(e) français(e) | 1 <input type="checkbox"/> | 1 <input type="checkbox"/> |
| Devenu(e) français(e) (ex : <i>par naturalisation</i>) | 2 <input type="checkbox"/> | 2 <input type="checkbox"/> |
| Etrangère | 3 <input type="checkbox"/> | 3 <input type="checkbox"/> |
| Non concerné | 4 <input type="checkbox"/> | 4 <input type="checkbox"/> |

45 - Vos coordonnées actuelles

Téléphone portable : Fixe :

ADRESSE EMAIL (en majuscules) :@.....

Ces coordonnées ne seront pas transmises à des fins commerciales.

Si vous venez de déménager ou si vous allez déménager dans les prochains mois,

merci de bien vouloir préciser ci-dessous une adresse en France à laquelle nous pourrions vous joindre le plus sûrement l'an prochain

NOM, prénom :

Entrée, Batiment, Immeuble, Résidence :

Numéro et rue :

Lieu-dit :

Code postal :

Commune :

Merci d'avoir répondu à ce questionnaire

Si vous avez besoin d'aide ou pour tout autre renseignement concernant l'enquête, vous pouvez appeler gratuitement le **02.14.39.00.13**

Annexes

Tableau 27. Variables d'intérêt dans l'enquête Suivi des bacheliers 2014

| Hypothèse | Explicative (V _X) / | Variable | Modalités |
|--|---------------------------------------|---|--|
| | À expliquer (V _Y) / | | |
| | Contrôle (V _C) | | |
| Profil démographique et géographique | | | |
| H ₁ , H ₂ , H ₅ , H ₆ , H ₇ , H ₈ , H ₉ | V _X | Sexe | <ul style="list-style-type: none"> • Homme • Femme |
| | | Age | <ul style="list-style-type: none"> • Age |
| | | Origine géographique | <ul style="list-style-type: none"> • France métropolitaine • DOM hors Mayotte |
| | | Tranche d'unité urbaine au moment du bac | <ul style="list-style-type: none"> • Moins de 50 000 habitants • De 50 000 à 200 000 habitants • De 200 000 à 2 000 000 d'habitants • Paris |
| | | Spécialité du bac pro | <ul style="list-style-type: none"> • Production, construction, transformations • Mécanique, électricité, électronique • Échanges, information, gestion • Services aux personnes et à la collectivité" |
| | | Permis automobile B au 1 ^{er} mars 2015 | <ul style="list-style-type: none"> • Oui • Non |
| | | Est en couple au 1 ^{er} mars 2015 | <ul style="list-style-type: none"> • Oui • Non |
| | | A des enfants eu 1 ^{er} mars 2015 | <ul style="list-style-type: none"> • Oui • Non |
| | | Situation familiale principale d'habitat en 2014 | <ul style="list-style-type: none"> • Mère et père • Père seul • Mère seule • Garde alternée mère et père • Père et sa conjointe • Mère et son conjoint • Autre membre de la famille • Placé (service de l'Aide sociale à l'enfance) • Autre situation |
| Profil socioéconomique | | | |
| | V _X | Situation professionnelle parent 1 au 1 ^{er} mars 2015 | |

| | | | |
|--|----------------------------|---|--|
| H ₁ , H ₂ , H ₅ , H ₆ , H ₇ , H ₈ , H ₉ | | Situation professionnelle parent 2 au 1 ^{er} mars 2015 | <ul style="list-style-type: none"> • En emploi, travaillait (même si la personne était en congé maladie, maternité, ...) • Au chômage, cherchait du travail • En préretraite ou retraite • Inactif et ne cherchait pas de travail |
| | | Profession parent 1 au 1 ^{er} mars 2015 | <ul style="list-style-type: none"> • Agriculteur exploitant • Artisan, commerçant, chef d'entreprise de moins de 10 salariés • Chef d'entreprise de 10 salariés ou plus, profession libérale • Professeur de l'enseignement supérieur ou secondaire et assimilé • Chercheur de la recherche publique ou privée • Cadre et profession intellectuelle supérieure • Professeur des écoles, de collège ou de lycée professionnel, instituteur • Profession intermédiaire • Employé • Ouvrier qualifié, ouvrier non qualifié ou ouvrier agricole • Inactif n'ayant jamais travaillé |
| | | Profession parent 2 au 1 ^{er} mars 2015 | |
| | | Plus haut diplôme parent 1 | <ul style="list-style-type: none"> • La personne n'a pas été scolarisée • Aucun diplôme, mais scolarité jusqu'en école primaire ou collège • Aucun diplôme, mais scolarité au-delà du collège • Certificat d'études primaires • BEPC, brevet élémentaire, brevet des collèges • CAP ou CAPA • BEP ou BEPA • Baccalauréat général • Baccalauréat technologique • Baccalauréat professionnel, brevet professionnel ou de technicien, autre brevet • Diplôme universitaire de 1er cycle, DEUG, Licence, BTS, DUT, diplôme des professions sociales ou de la santé • Diplôme universitaire de 2e (Maîtrise) ou 3e cycle (DEA, DESS, Master, Doctorat), diplôme d'ingénieur, diplôme d'une grande école, etc. • Non concerné |
| | | Plus haut diplôme parent 2 | |
| | | Lieu de naissance parent 1 | • France métropolitaine |
| | Lieu de naissance parent 2 | • Département ou territoire d'Outre-mer | |

Annexes

| | | | |
|--|----------------|---|--|
| | | | <ul style="list-style-type: none"> • À l'étranger • Non concerné |
| | | Nationalité parent 1 | <ul style="list-style-type: none"> • Né(e) français(e) • Devenu(e) français(e) (ex : par naturalisation) • Étrangère • Non concerné |
| | | Nationalité parent 2 | |
| | | Bourse sur critères sociaux en 2014/2015 | <ul style="list-style-type: none"> • Oui • Non |
| | | Échelon de la bourse en 2014/2015 | <ul style="list-style-type: none"> • Échelon 0 • Échelon 0 bis • 1^{er} échelon • 2^e échelon • 3^e échelon • 4^e échelon • 5^e échelon • 6^e échelon • 7^e échelon |
| Profil et passé scolaire | | | |
| H ₁ , H ₂ , H ₅ , H ₆ , H ₇ , H ₈ , H ₉ | V _X | Secteur d'enseignement d'origine | <ul style="list-style-type: none"> • Public • Privé • Enseignement à distance • Apprentissage |
| | | Retard dans les études | <ul style="list-style-type: none"> • Pas de retard • 1 an de retard • Plus d'un an de retard |
| | | Redoublement au cours de la scolarité | <ul style="list-style-type: none"> • Non • Oui, avant l'entrée en 6^e • Oui, après l'entrée en 6^e • Oui, avant ET après l'entrée en 6^e |
| | | Moyenne au bac avant rattrapage | <ul style="list-style-type: none"> • Moyenne |
| | | Mention au bac | <ul style="list-style-type: none"> • Admis à l'issue du 2^{ème} groupe • Admis sans mention au 1^{er} groupe • Mention assez bien • Mention bien • Mention très bien |
| Sources d'information pour s'orienter | | | |
| H ₂ | V _X | Forums ou salons spécialisés | <ul style="list-style-type: none"> • Oui • Non |
| | | Lycée (séances d'information, brochures) | |
| | | Universités ou écoles (JPO, brochures...) | |
| | | Autres sites internet, presse | |
| | | CIO, SCUIO, CIDJ | |

Annexes

| | | | |
|---------------------------------|----------------|---|---|
| | | Enseignants du lycée | |
| | | Conseiller d'orientation | |
| | | Membres de la famille | |
| | | Site APB | |
| | | Sources d'information jugées les plus utiles | <ul style="list-style-type: none"> • Deux parmi les précédentes |
| | V _C | Secteur d'enseignement | <ul style="list-style-type: none"> • Public • Privé |
| Perception de l'orientation | | | |
| H ₂ | V _X | Satisfaction des informations reçues pour le choix de l'orientation après le bac | <ul style="list-style-type: none"> • Oui • Non |
| | | Satisfaction des informations reçues concernant les différents parcours | |
| | | Satisfaction des informations reçues concernant les débouchés professionnels des filières | |
| | | Sentiment qu'il a été compliqué de s'orienter | <ul style="list-style-type: none"> • Oui, très • Oui, plutôt • Non, pas très • Non, pas du tout |
| Aspirations scolaires | | | |
| H ₁ , H ₂ | V _Y | Avoir candidaté sur la plateforme APB en 2014 | <ul style="list-style-type: none"> • Oui • Non |
| | | Nombre de vœux formulé sur APB en 2014 | <ul style="list-style-type: none"> • Nombre |
| | | Formation demandée en vœu n°1 sur APB en 2014 | <ul style="list-style-type: none"> • Autres Formations • BTS-BTSA • CPES • CPGE • Cycle universitaire préparatoire aux grandes écoles • DCG • DEUST et DU • DTS • DUT • Diplômes des métiers d'Arts • Écoles d'architecture • Écoles de commerce • Écoles supérieures d'art • Formations d'ingénieurs • Formations paramédicales et sociales • Licences • Mise à niveau, Année préparatoire, • Mention complémentaire |
| | | Niveau d'études souhaité en mars 2014 | <ul style="list-style-type: none"> • Bac/Bac+1 |

Annexes

| | | | |
|--|----------------|---|--|
| | | | <ul style="list-style-type: none"> • Bac+2 (BTS, DUT...) • Bac+3 (licence, DE infirmier ...) • Bac+4 (master 1) • Bac+5 (master 2, diplôme ingénieur) • Bac+6/7 • Bac+8 ou plus (doctorat, médecine) |
| Admission | | | |
| H ₃ , H ₄ | V _Y | Choix d'orientation satisfait (obtention du vœu n°1 quand information déclarative indisponible) | • Oui |
| | | Choix d'orientation satisfait (comparable APB 2014 et Parcoursup 2018) | • Non |
| | V _C | Moyenne au bac avant rattrapage | • Moyenne |
| Métier d'étudiant | | | |
| H ₅ | V _X | Déjà manqué des enseignements alors qu'il-elle pouvait s'y rendre | <ul style="list-style-type: none"> • Oui, souvent • Oui, parfois • Oui, mais exceptionnellement • Non, jamais |
| | | Quantité de travail personnel fourni la semaine | Nombre d'heures |
| | | Quantité de travail personnel fourni le weekend | Nombre d'heures |
| Satisfaction | | | |
| H ₆ | V _X | Avoir connu une orientation contrariée | <ul style="list-style-type: none"> • Oui • Non |
| | | Satisfaction de l'adéquation du contenu de la formation à sa description | <ul style="list-style-type: none"> • Très satisfait • Assez satisfait • Peu satisfait • Pas du tout satisfait |
| Raisons de l'inscription | | | |
| H ₇ | V _X | Intérêt pour le contenu des études | <ul style="list-style-type: none"> • Oui • Non |
| | | Suite naturelle du bac | |
| | | Débouchés offerts par la filière | |
| | | Encadrement et suivi personnel | |
| | | Attrait de la vie d'étudiant | |
| | | Projet professionnel | |
| | | Résultats au lycée | |
| | | Proximité du lieu de formation | |
| | | Un peu le hasard | |
| Souci de garder le plus de portes ouvertes | | | |
| Réussite | | | |

Annexes

| | | | |
|--|----------------|--|---|
| H ₅ , H ₆ , H ₇ | V _Y | Succession de validations totales des trois années d'enseignement | <ul style="list-style-type: none"> • Oui • Non |
| | | Quitter l'enseignement supérieur sans diplôme | |
| | | Obtenir un BTS en trois ans | |
| Facilité ressentie à suivre des études (2014-2015) | | | |
| H ₈ , H ₉ | V _Y | Difficultés à suivre dans les études | <ul style="list-style-type: none"> • Aucune difficulté • Quelques difficultés • De grandes difficultés |
| | | Difficultés à s'organiser dans le travail | |
| | | Difficultés à s'intéresser aux matières étudiées | |
| | | Impression d'être débordé-e dans le cadre des études | <ul style="list-style-type: none"> • Toujours • Souvent • Parfois • Jamais |
| | | Sentiment qu'on demande d'assimiler une quantité trop importante de connaissances | |
| | | Sentiment qu'on demande d'assimiler des connaissances d'une trop grande complexité | |
| | | Travail seul sans aucune aide | |
| Ressources (habitat 2014-2015) | | | |
| H ₈ | V _X | Habitation principale | <ul style="list-style-type: none"> • Avec vos parents, vos grands-parents ou autres ascendants • Chez la famille de votre conjoint, de votre petit(e) ami(e) (avec qui vous vivez en couple) • Seul(e) ou avec votre conjoint, votre petit(e) ami(e) • Avec d'autres personnes (amis, fratrie, colocataires...) |
| | | Type de logement habité | <ul style="list-style-type: none"> • Avec vos parents, vos grands-parents ou autres ascendants • Chez la famille de votre conjoint, de votre petit(e) ami(e) (avec qui vous vivez en couple) • Seul(e) ou avec votre conjoint, votre petit(e) ami(e) • Avec d'autres personnes (amis, fratrie, colocataires...) |
| | | Statut du logement habité | <ul style="list-style-type: none"> • Locataire, colocataire ou sous-locataire • Propriétaire, accédant à la propriété • Logé gratuitement |
| | | Aide de la famille pour le logement habité | <ul style="list-style-type: none"> • Non, pas du tout • Oui, ils payaient moins de la moitié des dépenses totales de logement • Oui, plus de la moitié |

| Ressources (revenus 2014-2015) | | | |
|--------------------------------|----------------|--|--|
| H ₈ | V _X | Travail régulier de 15 heures ou plus par semaine | <ul style="list-style-type: none"> • Oui • Non |
| | | Indemnité de stage | |
| | | Aide financière de la famille | |
| | | Ressources du conjoint | |
| | | Bourse ou allocation d'études | |
| | | Allocation logement | |
| | | Allocation chômage | |
| | | Prestations familiales | |
| Difficultés (2014-2015) | | | |
| H ₈ | V _X | Difficultés de logement | <ul style="list-style-type: none"> • Oui • Non |
| | | Difficultés de transport | |
| | | Difficultés financières | |
| | | Difficultés de santé | |
| | | Difficultés familiales | |
| Relations sociales (2014-2015) | | | |
| H ₉ | V _X | Avoir des amis étudiants dans la même formation | <ul style="list-style-type: none"> • Oui • Non |
| | | Avoir des amis étudiants dans une autre formation du même établissement | |
| | | Avoir des amis étudiants d'un autre établissement | |
| | | Avoir des amis non étudiants | |
| | | Fréquence de contact avec les étudiants de la même formation | <ul style="list-style-type: none"> • Jamais • Rarement • Souvent • Tout le temps |
| | | Fréquence de contact avec les étudiants dans une autre formation du même établissement | |
| | | Fréquence de contact avec les étudiants d'un autre établissement | |
| | | Fréquence de contact avec les non étudiants | |

Annexe 7. Origine sociale agrégée des bacheliers dans Parcoursup 2018

La variable agrégée d'origine sociale mobilisée dans les analyses des données de Parcoursup 2018 est construite à partir des variables renseignant la position professionnelle des deux référents légaux, en suivant deux étapes.

D'abord, la position professionnelle de chaque référent légal est agrégée selon la nomenclature utilisée régulièrement par la Depp et disponible sur le site du ministère de l'Éducation nationale⁷⁴, dont les quatre groupes sont les suivants :

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

L'esprit de ce regroupement est ainsi décrit par Rocher (2016) : « *Cette classification, en agrégeant les PCS en seulement quatre groupes, présente des avantages pratiques certains en matière d'analyses et de publications. Cependant, les critères de regroupement n'ont pas été explicités lors de sa création il y a plus de vingt ans. Et la question de revoir cette catégorisation se pose aujourd'hui [...]. Par ailleurs, ce regroupement constitue en réalité une hiérarchisation des PCS selon ce que l'on pourrait appeler leur "distance" à l'école.* »

L'ancienneté et l'opacité de ce regroupement le rendent effectivement imparfait et l'on peut notamment s'interroger sur les raisons d'un classement de l'ensemble des catégories de professeurs dans la catégorie la plus aisée, « favorisée A », alors même que les travaux de Farges (2017, 2018) ont montré que l'hétérogénéité des statuts des enseignants se retrouve dans les aspirations et la réussite scolaires de leurs enfants. Les enseignants du primaire, du secondaire et du supérieur n'ont pas les mêmes pratiques éducatives à l'égard de leurs enfants, pour un certain nombre de raisons parmi lesquelles une différence de niveau de diplôme (jusqu'en 2008 au moins), de salaire, de temps de travail mais aussi de « *visées éducatives*⁷⁵ ».

Néanmoins, il est choisi de mobiliser cette nomenclature en raison de ses deux qualités pertinentes pour notre étude : sa dimension hiérarchique et son reflet de la distance à l'école.

Dans un deuxième temps, la PCS ainsi regroupée des référents légaux est agrégée en une information unique par candidat, en suivant la méthodologie développée par Lemistre (2019) et agrégée par Frouillou et Rossignol-Brunet dans des travaux en cours portant sur l'évolution de la stratification sociale et scolaire après la mise en place de Parcoursup (à paraître). Finalement, l'information relative à l'origine sociale est synthétisée dans une variable se déclinant en sept ou trois modalités, dont le détail figure dans le Tableau 28.

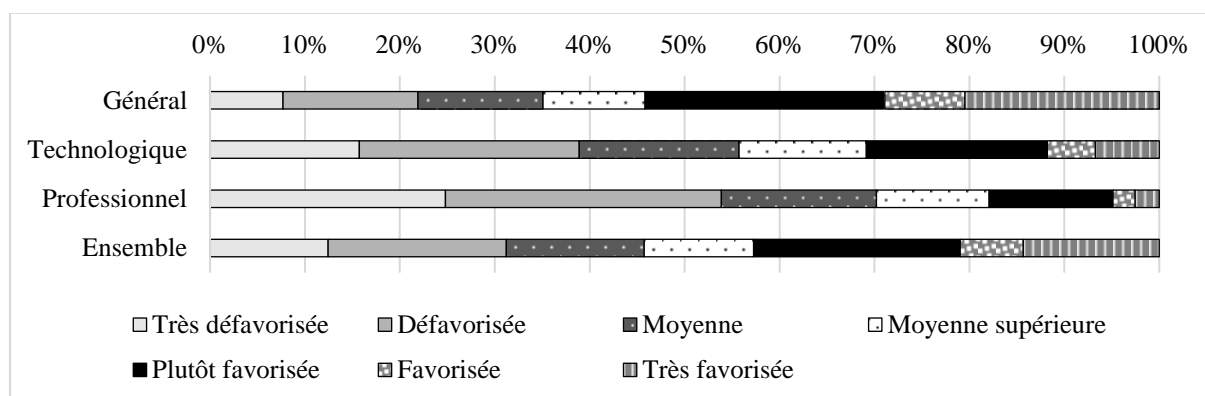
⁷⁴ « Les définitions des termes et indicateurs statistiques de l'éducation nationale », <https://www.education.gouv.fr/les-definitions-des-termes-et-indicateurs-statistiques-de-l-education-nationale-5123#O>, consulté le 1^{er} septembre 2021

⁷⁵ Farges G. (2018), « Du secondaire au supérieur, « l'effet parent enseignant » au regard de l'hétérogénéité des statuts parentaux », *Revue française de pédagogie*, vol. 203, n°2, p. 72.

Tableau 28. Agrégation des informations relatives à l'origine sociale des candidats (Frouillou & Rossignol-Brunet)

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

Figure 38. Origine sociale détaillée des candidats néo-bacheliers dans Parcoursup en 2018



Source : ParcoursupStat 2018

Champ : Néo-bacheliers candidats dans Parcoursup en 2018, au dossier complet, ayant émis et validé au moins un vœu

Lecture : 8% des candidats néo-bacheliers dans Parcoursup 2018 ont une origine sociale très défavorisée.

Annexe 8. Codification des propositions de formation dans la base ParcoursupStat 2018

| Variable d'origine (situ_fin_voe) | | | Choix de codification |
|-----------------------------------|---|---|--|
| -139 | Fin procédure apprentissage - ancien a_sv_cod=3 | Si vous signez un contrat d'apprentissage, prenez directement contact avec la formation concernée pour pouvoir y être inscrit(e) | Le candidat a reçu une proposition d'admission |
| -138 | Fin procédure apprentissage - ancien a_sv_cod=2 | Si vous signez un contrat d'apprentissage, prenez directement contact avec la formation concernée pour pouvoir y être inscrit(e) | |
| -137 | Fin procédure apprentissage - ancien a_sv_cod=0 | Si vous signez un contrat d'apprentissage, prenez directement contact avec la formation concernée pour pouvoir y être inscrit(e) | |
| -40 | Proposition retirée par l'établissement | Vous n'avez pas respecté le délai pour répondre à la proposition : l'établissement vous l'a retirée | |
| -36 | Absent à la rentrée | Vous n'avez pas effectué la rentrée dans cette formation. La proposition vous a été retirée | |
| -35 | Démission non inscription administrative | Vous n'avez pas effectué votre inscription administrative dans cette formation. La proposition vous a été retirée | |
| -30 | Démission automatique | Vous n'avez pas respecté le délai pour répondre à l'une des propositions qui vous ont été faites. En conséquence vous avez perdu ce vœu | |
| -22 | Proposition refusée, Démission générale | Vous avez renoncé à toutes vos propositions d'admission | |
| -21 | Proposition refusée car autre vœu accepté | Vous avez renoncé à cette proposition d'admission | |
| -20 | Proposition refusée | Vous avez refusé cette proposition d'admission | |
| 5 | Formation proposée, en attente de réponse | Vous avez une proposition d'admission pour cette formation. Respectez la date limite de réponse indiquée | Le candidat a accepté cette proposition d'admission |
| 6 | Formation acceptée | Vous avez accepté cette proposition d'admission | |
| 10 | Inscription par l'établissement d'accueil | Vous avez été inscrit à cette formation par l'établissement | |
| -93 | Dossier non recevable | Votre vœu n'est pas recevable car l'établissement signale qu'il n'a pas reçu tous les éléments de votre dossier. | |
| -92 | Dossier non parvenu | Votre vœu n'est pas recevable car l'établissement signale que votre dossier ne lui est pas parvenu par voie postale. | |
| -91 | Vœu Non confirmé | Vous n'avez pas confirmé ce vœu | |

Annexes

| | | |
|-----|-------------------------------------|--|
| -90 | Vœu Non sélectionné | Vous n'êtes pas candidat à cette formation. |
| -53 | Admission gérée par l'établissement | L'établissement ayant décidé de gérer l'admission hors Parcoursup pour cette formation, veuillez le contacter directement. |
| -51 | Plus de place - Vœu refusé | Votre demande ne peut être satisfaite faute de places disponibles. |
| -50 | Formation fermée | Votre demande ne peut être satisfaite car la formation ne sera finalement pas ouverte à la rentrée. |
| -43 | Vœu internat refusé | Votre dossier pour l'internat n'a pas été retenu. |
| -42 | Diplôme refusé | L'université n'a pas validé votre diplôme pour l'accès à cette formation. |
| -41 | Vœu refusé | La commission d'examen des vœux n'a pas retenu votre dossier. |
| -39 | Fin procédure | La procédure nationale de préinscription est terminée |
| -38 | Fin procédure - Vœux internat | La procédure nationale de préinscription est terminée |
| -34 | Démission car échec au bac | Vous ne pouvez plus prétendre à cette formation, réservée aux titulaires du baccalauréat. |
| -25 | Renonce, Démission générale | Vous avez renoncé à tous vos vœux |
| -24 | Renonce, acceptation autre vœu | Vous avez renoncé à ce vœu en attente |
| -23 | Renonce vœu | Vous avez renoncé à ce vœu en attente |
| 0 | Résultat connu ultérieurement | Dossier en cours d'examen |
| 1 | En attente de décision | Dossier en cours d'examen |
| 2 | En attente | Vous êtes, pour le moment, en liste d'attente. Des places se libèrent régulièrement. Une alerte vous sera envoyée dès que vous recevrez une proposition. |
| 3 | Retenu sous réserve de contrat | Vous êtes retenu(e) sous réserve de contrat et de place disponible dans cette formation |
| 4 | En attente suite à démission | Suite à votre demande de réintégration |
| 7 | Inscrit | Vous êtes inscrit(e) au concours. Vous aurez une réponse de la formation après la publication des résultats |
| 8 | Dossier incomplet | Votre dossier est incomplet |

Source : Dictionnaire des variables de la table des vœux de la base ParcoursupStat 2018

Champ : Variable situ_fin_voe

Annexe 9. Documentation sur Parcoursup 2018

Tableau 29. Parcoursup 2018 : les candidats

| | | |
|-----------------------|-------|---|
| ident_can | Num. | code dossier du candidat |
| ine_can | Texte | Numéro Identifiant National Étudiant du candidat. INE valide du candidat. Si l'INE (g_cn_ine) n'est pas valide (voir |
| ine_val_can | Texte | fonction correspondante), ce champ sera null. Utilisé pour le transfert des admis vers les établissements partenaires. |
| ine_BEA_can | Texte | INE valide du candidat, au format ancienne numérotation (avant RNIE). |
| ine_RNIE_can | Texte | INE valide du candidat, au format nouvelle numérotation (RNIE). |
| prct_comp_doss_can | Num. | Pourcentage de complétion du dossier du candidat. |
| civil_can | Texte | Civilité du candidat (Mme ou M.) |
| sexe_f_can | Num. | Sexe du candidat (vaut 1 pour les femmes) |
| date_nai_can | Num. | date de naissance du candidat |
| cod_pays_nai_can | Num. | pays de naissance du candidat |
| dep_nai_can | Num. | département de naissance du candidat (si né en France) |
| cod_com_nai_can | Texte | code commune de naissance du candidat (si né en France) |
| nom_com_nai_can | Texte | nom commune de naissance du candidat |
| nat_can | Texte | Le candidat possède-t-il la nationalité française. F : Française, E : Étrangère. |
| cod_pays_nat_can | Num. | code pays de la nationalité du candidat |
| cod_pays_res_can | Num. | code pays de résidence du candidat |
| cod_pos_adr_can | Texte | code postale de résidence du candidat |
| cod_com_adr_can | Texte | code commune de résidence du candidat |
| com_adr_can | Texte | commune de résidence du candidat |
| lien_par_rf_1_can | Num. | code du lien de parenté avec le premier référent légal |
| cod_com_adr_rf_1_can | Texte | code commune de résidence du premier référent légal |
| csp_rf_1_can | Num. | CSP du premier référent légal |
| cod_pays_res_rf_1_can | Num. | code du pays de résidence du premier référent légal |
| cod_pos_rf_1_can | Texte | code du lien de parenté avec le premier référent légal |
| nom_com_adr_rf_1_can | Texte | code du lien de parenté avec le premier référent légal |
| lien_par_rf_2_can | Num. | code du lien de parenté avec le second référent légal |
| cod_com_adr_rf_2_can | Texte | code commune de résidence du second référent légal |
| csp_rf_2_can | Num. | CSP du second référent légal |
| cod_pays_res_rf_2_can | Num. | code du pays de résidence du second référent légal |
| cod_pos_rf_2_can | Texte | code du lien de parenté avec le second référent légal |
| nom_com_adr_rf_2_can | Texte | code du lien de parenté avec le second référent légal |
| ident_etab_can | Texte | Code UAI de l'établissement du candidat pour l'année en cours |
| nom_etab_can | Texte | nom de l'établissement du candidat pour l'année en cours |
| pays_etab_can | Num. | Pays de l'établissement du candidat pour l'année en cours |
| dep_etab_can | Num. | Département de l'établissement du candidat pour l'année en cours (si établissement en France) |
| typ_etab_can | Num. | type d'établissement du candidat pour l'année en cours |
| cont_etab_can | Num. | Type de contrat de l'établissement d'origine du candidat |
| minis_etab_can | Num. | Code du ministère rattaché à l'établissement |
| etab_aefe_can | Num. | Vaut 1 si c'est un établissement AEFÉ. |

Annexes

| | | |
|------------------------|-------|--|
| etab_fra_etr_can | Texte | Vaut 1 si l'établissement est un établissement étranger en France |
| etab_cned_can | Num. | Vaut 1 si l'établissement est un site du CNED |
| etab_epscp_can | Texte | Vaut 1 si c'est un Établissement public à caractère scientifique, culturel et professionnel |
| etab_eur_can | Num. | Vaut 1 si l'établissement est une école européenne |
| cod_situation_can | Num. | code profil du candidat |
| lib_situation_can | Texte | libellé correspondant au code profil du candidat |
| cod_classe_can | Num. | code du niveau d'étude du candidat |
| lib_classe_can | Texte | libellé correspondant au code du niveau d'étude du candidat |
| cod_situation_plus_can | Num. | code profil détaillé du candidat |
| lib_situation_plus_can | Texte | libellé correspondant au code profil détaillé du candidat |
| reg_situation_plus_can | Num. | Code du profil Macro |
| cod_opt1_can | Texte | code option 1 |
| cod_opt2_can | Texte | code option 2 |
| cod_lv1_can | Num. | code langue vivante 1 |
| cod_lv2_can | Num. | code langue vivante 2 |
| cod_lv3_can | Texte | code langue vivante 3 |
| neo_ent_sup_can | Num. | Flag calculé : le candidat est-il néo entrant (voir fonction correspondante) ? |
| neo_bac_can | Num. | Flag calculé : le candidat est-il néo bachelier (voir fonction correspondante) ? |
| niv_sport_art_can | Num. | le candidat est-il sportif ou artiste de haut niveau ? 1: sportif 2: artiste 0: aucun des deux |
| aeefe_can | Num. | Le candidat passe-t-il le bac français cette année à l'étranger (dans un lycée AEFÉ ou en candidat libre). Ce flag est mis à jour par l'AEFE (pour les candidats libres) ou les établissements AEFÉ |
| ael_can | Num. | Le candidat a-t-il au moins une candidature nécessitant la saisie des AEL (MAJ après le 20 mars, car avant, tous les candidats, même n'ayant pas fait de vœu sont concerné par les AEL) |
| intern_reu_can | Texte | Le candidat est-il éligible à l'internat de la réussite ? 1: oui 2: non - 1: l'établissement n'a pas été en mesure de certifier |
| bours_can | Num. | Vaut 1 si le candidat est boursier |
| bours_cer_can | Num. | Indique si le flag de bourse du dossier candidat est saisi par le candidat ou remonté de SIECLE, Si il est renseigné à "boursier". (MAJ par le script MAJ_g_cn_flg_brs_cer.sql) : |
| par_bours_can | Num. | Nombre de part de bourse (secondaire) ou échelon (supérieur) : attention, l'échelon est à présent codifié dans g_ech_brs |
| nb_enf_charg_can | Num. | nombre de vos frères et soeurs encore à la charge de votre famille |
| nb_enf_sco_can | Num. | nombre de frères et soeurs scolarisés dans l'enseignement supérieur |
| rev_brt_can | Num. | Revenu brut global ou déficit brut global de l'avis fiscal n-2. Sert au calcul de l'ACB. |
| orig_doss_can | Num. | Flag indiquant l'origine de la création du dossier candidat pour les profils 1 (candidats de Terminale ou MAN de l'année en cours) : 0 ou NULL : pas de création par l'établissement, ce dernier ne suit pas ses élèves. 1 : Dossier créé par remontée SIECLE 2: Dossier créé par remontée MAPP 3 : Dossier créé par remontée fichier CNED 4 : dossiers créé en ligne ou par fichier EXCEL par l'établissement d'origine. |

Annexes

| | | |
|-------------------------|-------|---|
| dat_crea_doss_can | Num. | Date de création du dossier par le candidat (hors import BEA) Bizarre car ne dépasse jamais le 10 du mois avant de passer au mois suivant, et seuls 25% des dossiers sont créés avant le 31/3 (date limite soumission des vœux) |
| doos_recup_ann_prec_can | Num. | Indique si la récupération N-1 du dossier a été effectuée ou non, 1 - Recherche effectuée (si le code cddt est renseigné, c'est que la recherche a été fructueuse) 2 - Dossier Recupéré |
| niv_fr_can | Num. | Justification du niveau de français |
| res_test_fra_can | Num. | Résultat au test de français |
| situ_cv_can | Num. | Flag concernant le CV, 0: pas de cv; 10 : cv à créer; 50: cv créé mais non valide, 100: cv ok, 110: le cv est bloqué |
| situ_bac_can | Num. | Bac ou diplôme équivalent obtenu/en préparation |
| ident_ocean_can | Texte | identifiant OCEAN du candidat |
| annee_bac_can | Num. | Année d'obtention du diplôme. |
| tmp_dps_bac_can | Num. | Année relative du bac par rapport à la session. |
| aca_bac_can | Num. | Code académie du bac |
| typ_calc_aca_bac_can | Num. | Code du type de calcul appliqué pour obtenir le code académie du bac |
| cod_serie_bac_can | Texte | code de la série du bac |
| lib_serie_bac_can | Texte | libellé de la série du bac |
| cod_serie_bac2_can | Num. | code de la série du bac mis à jour |
| flag_neo_bac_can | Num. | Flag calculé : le candidat est-il néo bachelier (voir fonction correspondante) ? |
| mention_bac_can | Texte | mention obtenue par le candidat au bac |
| lv1_bac_can | Num. | code langue vivante 1 du bac |
| lv2_bac_can | Num. | code langue vivante 2 du bac |
| spe_bac_can | Num. | Code de la spécialité au bac |
| particip_pp_can | Num. | Vaut 1 si le candidat est un candidat Procédure Normale. C'est à dire ayant fait au moins une candidature dans i_ins (Avant le 21 mars, c'est tout candidat ayant commencé un dossier) |
| particip_pc_can | Num. | Vaut 1 si le candidat est un candidat en procédure complémentaire. Les candidats inscrits en PN et n'ayant pas fait de candidature à la fin de la période PN sont basculés en PC de manière automatique. Les dossiers ouverts après la fermeture de la PN sont des dossiers PC. Les candidats PN peuvent d'inscrire en PC s'ils n'ont pas obtenu satisfaction en PN |
| particip_app_can | Num. | Vaut 1 si un candidat a fait au moins une demande en apprentissage sur APB. |
| etat_pc_can | Num. | État du candidat vis à vis de la PC |
| particip_CAAES_can | Num. | Vaut 1 si le candidat est éligible et a fait appel à la CAAES |
| nb_prop_can | Texte | Combien le candidat a-t-il eu de propositions toutes procédures confondues |
| cod_voe_val_can | Num. | Code de la formation acceptée |
| cod_uai_voe_val_can | Texte | Code UAI de l'établissement de la formation acceptée |
| cod_for_voe_val_can | Num. | Code filière de formation de la formation acceptée |
| cod_fil_voe_val_can | Num. | Code filière de la formation acceptée |
| intern_voe_val_can | Num. | Vaut 1 si la formation a été acceptée en internat |
| situ_proc_can | Num. | code de l'état d'admission |

Annexes

| | |
|-------------------|---|
| anc_situ_proc_can | Num. code de l'état d'admission antérieur |
| voe_val_app_can | Num. vaut 1 si le candidat a accepté un vœu en apprentissage |
| voe_val_PP_can | Num. vaut 1 si le candidat a accepté un vœu en phase complémentaire |
| voe_val_PC_can | Num. vaut 1 si le candidat a accepté un vœu en phase principale |
| voe_acc_can | Num. vaut 1 si le candidat a accepté un vœu |

Annexes

Tableau 30. Parcoursup 2018 : les formations

| | | |
|------------------------|-------|--|
| cod_ins_form | Num. | code triplet du vœu d'inscription |
| cod_uai_ges_ins_form | Texte | code établissement |
| cod_uai_ins_form | Texte | Code UAI établissement du vœu d'inscription |
| cod_ins_form | Num. | code triplet du vœu d'inscription |
| cod_fil_ins_form | Num. | Code de la filière |
| dat_clo_app_ins_form | Num. | Date de clôture des inscriptions en apprentissage Apprentissage en seconde année seulement, pour les formations initiales : NULL : formation en apprentissage complet. Non concernée. 0 : Formation initiale complet, pas d'apprentissage 1 : Formation avec la seconde année en apprentissage, obligatoire 2 : Formation avec la seconde année en apprentissage, si souhaité par le candidat |
| app_2ann_ins_form | Num. | |
| ens_dist_ins_form | Num. | 0 pour aucun enseignement a distance, 1 si oui Type de gestion pour l'apprentissage dans cette formation : 1 : Tout vœu confirmé est automatiquement placé « En recherche de contrat », saisie des contrats au fil de l'eau. 2 : |
| typ_ges_app_ins_form | Num. | Examen de dossier pour mise "en attente de contrat" ou refus, saisie des contrats au fil de l'eau. 3 : Examen et classement des dossiers. Dossier mis "en attente de contrat" ou "en liste d'attente" ou "refus", saisie des contrats au fil de l'eau. |
| non_ger_psup_ins_form | Num. | Formation non gérée. Aucun candidat ne peut s'y inscrire. Vaut 1 pour 6 formations |
| param_val_ins_form | Num. | Paramétrage de la formation vérifié (1) ou pas. |
| selec_doss_ins_form | Num. | Vaut 1 si les dossiers font partie du processus de sélection |
| selec_epr_ecl_ins_form | Num. | Vaut 1 si des épreuves écrites font partie du processus de sélection |
| selec_epr_ora_ins_form | Num. | Vaut 1 si des entretiens ou des épreuves orales font partie du processus de sélection |
| cpge_int_exl_ins_form | Num. | Est-ce que la CPGE offre un internat d'excellence : 1 => oui, en plus de l'internat classique, 2 => Oui, et l'internat classique n'est paramétré que pour gérer l'internat d'excellence, en fait il n'y a pas d'internat danc cet établissement, 3 => Oui, mais pas d'autre internat paramétré |
| int_fem_ins_form | Num. | Vaut 1 si la formation propose un hébergement de type internat aux candidats (sexe féminin). |
| int_hom_ins_form | Num. | Vaut 1 si la formation propose un hébergement de type internat aux candidats (sexe masculin). |
| int_mixt_ins_form | Num. | Vaut 1 si la formation propose un hébergement de type internat mixte aux candidats. |
| nbr_cla_ins_form | Num. | Nombre de classes de cette formation dans l'établissement. Sert de base au calcul de la capacité maximale au moment des admissions, avec g_fr_cap_par_cla). Principalement pour les formations en lycées. |
| lic_typ_parc_ins_form | Num. | Type de parcours pour une L1 : 1 : Double cursus, 2 : Portail, 3 : bi-licence, 0 : Classique |
| niv_lng_req_ins_form | Num. | Niveau en langue requis pour s'inscrire dans la formation. Modalités de 1 (A1) à 6 (C2) |
| cod_aff_form | Num. | code triplet d'affectation |

Annexes

| | | |
|--------------------------|-------|--|
| cod_uai_aff_form | Texte | Code UAI établissement du vœu d'affectation |
| nom_etab_aff_form | Texte | Nom de l'établissement du vœu d'affectation |
| pays_etab_aff_form | Num. | Pays de l'établissement du vœu d'affectation |
| dep_etab_aff_form | Num. | Département de l'établissement du vœu d'affectation |
| typ_etab_aff_form | Num. | type d'établissement du vœu d'affectation |
| cont_etab_aff_form | Num. | Type de contrat de l'établissement d'affectation |
| minis_etab_aff_form | Num. | Ministère rattaché à l'établissement d'affectation |
| etab_aefe_aff_form | Num. | Vaut 1 si l'établissement du vœu d'affectation est un établissement AEFE |
| etab_fra_etr_aff_form | Texte | Vaut 1 si l'établissement du vœu d'affectation est un établissement français à l'étranger |
| etab_cned_aff_form | Texte | Vaut 1 si l'établissement du vœu d'affectation est un site du CNED |
| etab_epscp_aff_form | Num. | Vaut 1 si l'établissement du vœu d'affectation est un Établissement public à caractère scientifique, culturel et professionnel |
| etab_eur_aff_form | Texte | Vaut 1 si l'établissement du vœu d'affectation a le label "Établissement européen" |
| cod_aff_form1 | Num. | code triplet d'affectation - NOUVELLE VERSION |
| lib_aff_form | Texte | Libellé de la filière de formation d'affectation |
| sig_aff_form | Texte | Sigle pour la formation, utilisé notamment dans la liste de vœux pour identifier le type de formation |
| reg_spe_aff_form | Num. | code regroupement des filières de formation d'affectation |
| selec_aff_form | Num. | Formation sélective ou pas, par défaut. |
| nbr_pla_cla_aff_form | Num. | Capacité par classe pour ce type de formation. Sert à calculer la valeur maximale du nombre de place dans une formation, en fonction du nombre de classes déclarées. |
| cod_fil_aff_form | Num. | Code de la filière d'affectation |
| cod_fil_ini_app_aff_form | Num. | Le code de la formation initiale correspondant à la formation avec apprentissage. |
| app_aff_form | Num. | Vaut 1 si la formation est une formation en apprentissage |
| lib_fil_aff_form | Texte | Libellé de la filière d'affectation |
| cod_mef_aff_form | Num. | Code MEF |
| frai_sco_aff_form | Texte | Frais de scolarité |
| frai_sco_brs_aff_form | Texte | Frais de scolarité pour les boursiers |
| acc_spo_hniv_aff_form | Num. | Vaut 1 si la formation propose un parcours adapté aux sportifs de haut niveau |
| acc_art_hniv_aff_form | Num. | Vaut 1 si la formation propose un parcours adapté aux artistes de haut niveau |
| acc_brs_aff_form | Num. | Vaut 1 si la formation ouvre l'accès aux bourses de l'enseignement supérieur |
| cap_form | Num. | La capacité totale de la formation (néo pour les FNS). Sert de base à la saisie du nombre de place par groupes dont la somme ne en peut-être supérieure. Le nombre de places par groupes est dans a_rec_cat. |
| cap_disp_form | Num. | Nombre de places disponibles au moment du paramétrage |
| situ_pc_form | Num. | État de la formation vis à vis de la Procédure Complémentaire. 1 : Inscrite à la PC. -1 : sortie de la PC. null : jamais inscrite à la PC. |
| fin_list_tot_form | Num. | Vaut 1 si la formation a épuisé sa liste de classés pour tous les groupes |
| quota_brs_auto_form | Num. | Quota de candidats boursiers (Calcul automatique) |

Annexes

| | | |
|--------------------------|-------|--|
| quota_brs_para_form | Num. | Quota de candidats boursiers défini par le recteur |
| quota_ext_auto_form | Num. | Quota de candidats non résidents (Calcul automatique) |
| quota_ext_para_form | Num. | Quota de candidats non résidents défini par le recteur |
| quota_pro_auto_form | Num. | Quota de candidats en bacs pros (Calcul automatique) |
| quota_pro_para_form | Num. | Quota de candidats en bacs pros défini par le recteur |
| quota_tec_auto_form | Num. | Quota de candidats en bacs technos (Calcul automatique) |
| quota_tec_para_form | Num. | Quota de candidats en bacs technos défini par le recteur |
| tau_surbk_max_form | Num. | Taux de surbooking autorisé |
| cap_redbl_hors_psup_form | Texte | Nombre de redoublants et autre candidats admis hors Parcoursup dans la formation. Utile pour connaître le nombre de places vacantes au final dans une formation (surtout BTS/IUT) |

Annexes

Tableau 31. Parcoursup 2018 : les vœux

| | | |
|--------------------------|-------|--|
| ident_can | Num. | Code dossier du candidat |
| typ_phase | Texte | type de phase du vœu : AP=apprentissage, PC=procédure complémentaire, PP=phase principale |
| cod_ins_form_voe | Num. | code triplet d'inscription |
| cod_aff_form_voe | Num. | code triplet d'affection |
| internat_voe | Num. | vaut 1 si le candidat a demandé l'internat proposé via cette formation Décision de la formation: -1=Refusé, 1=Oui, 2=Oui Si // Si |
| dec_etb_voe | Num. | formation en apprentissage : -1=En cours d'examen, 0=Refusé, 1=Contrat saisi, 2=En attente, 3=En recherche de contrat |
| dat_prop_voe | Num. | Date de l'opération du candidat sur le vœu |
| situ_voe | Num. | situation du vœu |
| anc_situ_voe | Num. | ancienne situation du vœu |
| situ_fin_voe | Num. | situation du vœu - NOUVELLE VERSION |
| val_voe | Num. | vaut 1 si le vœu a été validé par le candidat |
| cod_grp_voe | Num. | code du groupe de classement du candidat |
| can_sec_voe | Num. | Indique si le candidat est considéré du secteur dans cette formation |
| flg_grp_voe | Num. | vaut 1 si c'est un vœu groupé |
| can_spo_hniv_voe | Num. | vaut 1 si le candidat a postulé sur cette formation en tant que sportif de haut niveau |
| can_art_hniv_voe | Num. | vaut 1 si le candidat a postulé sur cette formation en tant qu'artiste de haut niveau |
| typ_acc_voe | Num. | code du type d'admission |
| dat_voe | Num. | date de la proposition |
| dat_rep_voe | Num. | date de la réponse du candidat |
| nom_ent_app_voe | Texte | pour l'apprentissage : saisie libre du nom de l'entreprise |
| nom_ent_cont_app_voe | Texte | pour l'apprentissage : nom de l'entreprise |
| num_sir_ent_app_voe | Texte | pour l'apprentissage : saisie libre du numéro SIRET de l'entreprise |
| num_sir_ent_cont_app_voe | Texte | pour l'apprentissage : numero SIRET de l'entreprise |

Résumé

Cette thèse porte sur l'accès des bacheliers professionnels à un diplôme de l'enseignement supérieur au regard de deux évolutions récentes majeures : l'explosion du nombre de bacheliers professionnels, d'une part, et la hausse continue de leur taux d'inscription dans l'enseignement supérieur, d'autre part. Entre 2000 et 2015, la conjonction de ces deux phénomènes a conduit à multiplier quasiment par quatre le nombre de bacheliers professionnels engagés dans l'enseignement supérieur. Dans cette recherche, nous expliquons les freins et les leviers de ces nouveaux parcours éducatifs à travers les déterminants du franchissement successif de trois étapes de sélection.

La sélection informelle, d'abord, correspond à l'influence de l'environnement des élèves sur leurs aspirations scolaires : ce travail montre que le milieu social, les proches, les enseignants des bacheliers professionnels contribuent à orienter leurs projets d'études supérieures autant que leurs goûts personnels ou leur niveau scolaire.

La sélection formelle, ensuite, est le moment où l'institution éducative choisit les candidats autorisés à s'inscrire dans la filière demandée : la section de technicien supérieur (STS), filière essentielle de poursuite d'études des bacheliers professionnels, apparaît ici comme une formation hautement concurrentielle, qui mobilise à l'endroit des bacheliers professionnels des critères de sélection invisibles voire illégitimes, désavantageant notamment les jeunes issus de milieu populaire, les étrangers ou les élèves boursiers. Par ailleurs, bien que théoriquement favorisés par une politique publique entamée en 2013, les bacheliers professionnels restent en 2018 pénalisés pour entrer en STS, par rapport aux autres bacheliers.

Enfin, la sélection effective se rapporte à la réussite des étudiants, considérant leurs chances de diplomation comme le signe d'un accès « réel » à l'enseignement supérieur. En STS, nos résultats soulignent l'absence d'inégalités sociales de réussite scolaire parmi les bacheliers professionnels. En revanche, parmi l'ensemble des filières, ces derniers sont pénalisés par un déficit de confiance et un moindre sentiment d'efficacité personnelle, ainsi que par un manque de maîtrise des méthodes de travail personnel. Enfin, la réussite des bacheliers professionnels dans l'enseignement supérieur est entravée par des difficultés socioéconomiques notables, parmi lesquelles la nécessité d'exercer un emploi ou la difficulté à financer un logement.