HAL open science

Parcours des étudiants de l'université : les files d'attente pour l'éducation et l'emploi à l'aune de Sen et Bourdieu

Boris Ménard

▶ **To cite this version:**

Boris Ménard. Parcours des étudiants de l'université : les files d'attente pour l'éducation et l'emploi à l'aune de Sen et Bourdieu. Sociologie. Université Toulouse le Mirail - Toulouse II, 2017. Français. NNT : 2017TOU20107 . tel-02149365

HAL Id: tel-02149365

https://theses.hal.science/tel-02149365v1

Submitted on 6 Jun 2019

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.

Université Fédérale
Toulouse Midi-Pyrénées

THÈSE

En vue de l'obtention du

DOCTORAT DE L'UNIVERSITÉ DE TOULOUSE

Délivré par :

Université Toulouse - Jean Jaurès

Présentée et soutenue par :
Boris MÉNARD
le mardi 5 décembre 2017

Titre :

PARCOURS DES ETUDIANTS DE L'UNIVERSITÉ : LES FILES D'ATTENTE POUR L'EDUCATION ET L'EMPLOI A L'AUNE DE SEN ET BOURDIEU

École doctorale et discipline ou spécialité :
ED TESC : Économie

Unité de recherche :
CERTOP/UMR 5044 CNRS

Directeur/trice(s) de Thèse :

Philippe LEMISTRE

Jury :
Mme Christine Erhel (rapporteur), Professeure au Conservatoire National des Arts et Métiers
M. Jérôme Gautié (rapporteur), Professeur à l'Université Paris 1
M. Jean-François Giret (président), Professeur à l'Université de Bourgogne
M. Philippe Lemistre, Ingénieur de Recherche Céreq à l'Université Toulouse 2 Jean Jaurès
Mme Josiane Véro, Ingénieure de Recherche au Céreq Marseille
Mme Bénédicte Zimmermann, Directrice d'études à l'EHESS

L'Université Toulouse Jean Jaurès n'entend donner aucune approbation aux opinions émises dans cette thèse, celles-ci devant être considérées comme propres à l'auteur.

A mes parents,

REMERCIEMENTS

Je souhaiterais commencer en remerciant Philippe Lemistre, pour avoir dirigé cette thèse et pour m'avoir soutenu et encouragé durant ces longues années, non seulement pour la réalisation de cette recherche mais également dans mes (nombreuses) bifurcations professionnelles. La richesse de nos échanges et la pertinence de ses commentaires sont pour beaucoup dans l'aboutissement de ce travail. Nous avons également coécrit ensemble certaines parties de la thèse, notamment les chapitres 3 et 6 qui ont donné lieu à deux articles soumis à des revues à comité de lecture.

Je voudrais dire merci à Isabelle RECOTILLET et à Marie-Pierre BES pour leur participation à mon comité de thèse.

J'aimerais également remercier mon laboratoire, le CERTOP et l'Université Toulouse Jean Jaurès. J'en profite pour exprimer un regret, celui de ne pas avoir pu fréquenter plus le laboratoire du fait de mon éloignement géographique. Malgré ce comportement de « passager clandestin », le laboratoire a toujours soutenu mes demandes de financement pour des colloques ou conférences. En outre, les membres du CERTOP ont toujours été bienveillants et chaleureux avec moi et je les en remercie. J'aimerais à ce titre saluer plus particulièrement Christelle ABRAHAM, Marianne BLANCHARD, Mireille BRUYERE, Stéphanie GROUSSET-CHARRIERE, Prisca KERGOAT, Christelle MANIFET, Mariangela ROSELLI, Benjamin SACCOMANNO, Catherine SOLDANO, Leo TOUZET, Vincent SIMOULIN, Gabriel TAHAR, Richard VINCENDEAU…

Je remercie également les membres du CERTOP pour les nombreuses remarques qu'ils m'ont adressées suite à la présentation de mes travaux en séminaire de laboratoire. J'en profite pour élargir ces remerciements à tous les chercheurs qui ont exprimé de pertinentes suggestions sur mes travaux, en particulier les participants à la conférence de la *Human Development and Capability Assocation* à Athènes, aux Journées du Longitudinal à Rennes, au colloque du Résup à Toulouse, au colloque « Professionnalisation des formations, employabilité et insertion des diplômés » à Clermont-Ferrand, au colloque doctoral international de l'éducation et de la formation à Nantes.

J'ai également une pensée affectueuse pour tous les collègues avec qui j'ai travaillé dans mon activité professionnelle, en parallèle de la réalisation de cette thèse. Je commencerai par le commencement et donc par exprimer ma profonde gratitude pour mes amis et collègues de l'Université Paul Sabatier : Loïc, Sonia, Carole, Stéphanie, Denis, Gabriel, Jackie, Pierre, Eva, Martine, Audrey, Michèle, Monique, Simon et j'en oublie certainement, veuillez m'en excuser…

J'adresse également un grand merci à l'ensemble du DEEVA du Céreq à Marseille à qui je dois beaucoup et en premier lieu à Julien, mon collègue de bureau, avec qui j'ai partagé tant de bons moments pendant quatre ans non seulement au bureau mais également au cours de nos nombreux déplacements professionnels. J'ai également une pensée émue pour Olivier, Manu,

Zora, Christophe B., Arnaud, Valérie, Virginie au sein du DEEVA et plus largement au sein du centre pour Fred, Alexandra, Félicie, Josiane, Maël, Dominique, Elsa, Denis, Sylvain, Katia, Aline, Marie-Christine etc. et enfin dans les centres associés, pour les deux Nathalie B., Benoît, Marie-Hélène, Isabelle, Laure…

Je n'oublie pas, aussi, mes nouveaux collègues au Ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de l'Innovation que j'apprends encore à connaître mais que j'ai déjà pu commencer à apprécier, particulièrement mes collègues de bureau, Juliette et Eric ainsi que l'ensemble du département qui se reconnaîtra, y compris ceux qui l'ont quitté très récemment.

Je voudrais aussi profiter de l'occasion qui m'est faite ici pour remercier l'ensemble des participants du groupe de travail sur l'enseignement supérieur (GTES) que j'ai eu plaisir à croiser chaque année depuis le début de la thèse.

D'un point du vue plus personnel, j'ai une pensée toute particulière pour ma famille et mes amis qui ont suivi de près ou de loin mon travail, pour leur soutien affectif tout au long de ces années. Je vous dédie cette thèse.

Enfin, je voudrais remercier celle qui partage ma vie pour sa patience, son amour et son soutien. Rien n'aurait été possible sans toi.

Table des matières

Table des matières 2

Introduction générale 6

PREMIERE PARTIE. POUR UNE APPROCHE SOCIOECONOMIQUE DES PARCOURS 16

Chapitre 1. Pourquoi aborder l'accès au marché à l'emploi via la file d'attente : de Becker à Sattinger 18

1. Les parcours en théorie 18
   1.1. Les théories de l'offre 18
   1.2. Les parcours en réalité 23
2. Combler les lacunes des théories de l'offre 29
   2.1. La théorie de l'Assignment 30
   2.2. Modèle de concurrence pour l'emploi et théorie de la file d'attente dans la littérature 38
   2.3. Pour une approche de la file d'attente appliquée à l'insertion des jeunes dans la vie active 45

Conclusion 50

Chapitre 2. Une proposition pour comprendre les libertés de choix des individus dans les files d'attente 52

1. Des libertés de choix réduites, car encastrées dans des marchés de plus en plus segmentés, côté éducation et côté emploi ? 54
   1.1. De l'adaptabilité aux capabilités 54
   1.2. Le poids des structures sociales sur les capabilités 66
   1.3. Expliquer les paradoxes de la reproduction sociale 72
2. Pour une approche seno-bourdieusienne des files d'attente dans le système éducatif 76
   2.1. Les trajectoires éducatives à l'aune de Sen et Bourdieu 77
   2.2. Aspirations, champ et sous-champ 80

Conclusion 85

DEUXIEME PARTIE. PARCOURS DES ETUDIANTS DANS L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR : DES LIBERTES DE CHOIX ENCASTREES SOCIALEMENT 88

Chapitre 3. Méritocratie et reproduction sociale dans les parcours d'études : l'exemple d'une filière scientifique universitaire 90

1. Bourdieu et Sen : deux cadres complémentaires pour l'analyse des parcours.....94
2. Les trajectoires scolaires des jeunes diplômés scientifiques de L3 97
   2.1. Des trajectoires hétérogènes qui mènent à un même niveau de fonctionnement, l'obtention du diplôme de L3 98
   2.2. Les trajectoires 30 mois après la L3 : le poids de l'origine sociale sur les capabilités et les fonctionnements atteints.....109
3. Les trajectoires des jeunes diplômés scientifiques de Licence : essai d'analyse « toutes choses égales par ailleurs » 116
   3.1. Destins des diplômés de L3 : parcours antérieur et origine sociale, quels liens directs ?.....118
   3.2. Devenir des L3 selon la spécialité : des destins différenciés liés aux parcours antérieurs 124

Conclusion.....132

Chapitre 4. Les sortants sans diplôme de l'enseignement supérieur en 2010 136

1. Débats autour d'une problématique dont les définitions divergent.....137
   1.1 Une vision manichéenne et prescriptive dans les politiques de lutte contre le décrochage 138
   1.2. Pour un nouveau paradigme : analyser le décrochage à l'aune des capabilités.....139
2. Déterminants et temporalité du décrochage dans l'enseignement supérieur, une lecture en termes de capabilités.....141
   2.1. Capabilités pour l'éducation et décrochage 143
   2.2. Le décrochage, un déficit de capabilités pour l'éducation ? 151
3. Une réversibilité du décrochage marquée socialement 153

Conclusion.....156

TROISIEME PARTIE. PARCOURS DES DIPLOMES SUR LE MARCHE DU TRAVAIL : VALORISATION DE LA TRAJECTOIRE UNIVERSITAIRE ET REPRODUCTION SOCIALE DANS LES FILES D'ATTENTE 158

Chapitre 5. Libertés de choix et accès des diplômés au marché du travail : un essai d'analyse globale à partir de l'enquête Génération 2010 160

1. Extension du cadre analytique seno-bourdieusien à l'étude de l'entrée dans la vie active 161
   1.1. Une lecture bourdieusienne de la conversion des titres scolaires sur le marché du travail.....161

1.2. Approche par les capabilités et analyse de la transition vers le marché du travail 166
1.3. L'approche seno-bourdieusienne pour comprendre les différences de conversion des diplômes sur le marché du travail 173
2. Ressources « capabilisantes » et place des parcours d'études dans la reproduction sociale 179
2.1. Les trajectoires universitaires des diplômés du L au D et caractéristiques des étudiants 181
2.2. Analyse des déterminants des trajectoires, le poids de l'origine sociale sur la conversion des ressources du secondaire dans le supérieur 185
3. Reproduction sociale sur le marché du travail ou libertés dans les files d'attente 189
3.1. Des indicateurs pour caractériser les files d'attente 191
3.2. La qualité de l'emploi à l'aune du cadre analytique seno-bourdieusien.....210
Conclusion.....218

Chapitre 6. Des dispositifs universitaires pour diminuer la reproduction sociale à l'insertion ?..... 222
1. Les aides de l'université pour l'insertion : quelles finalités pour quel public ?.....225
1.1. Les enjeux de l'évaluation des dispositifs universitaires pour l'insertion des jeunes.....225
1.2. La diffusion des dispositifs d'aide de l'université par finalité 228
1.3. La participation aux dispositifs universitaires est-elle discriminante à filière donnée ?.....232
2. Effets à l'insertion des aides de l'université 235
2.1. Une utilité élevée des aides de l'université selon les étudiants bénéficiaires 235
2.2. Les dispositifs universitaires : une plus-value manifeste à l'insertion 237
Conclusion.....242

Conclusion générale..... 246

Bibliographie..... 254

Annexes 270

LISTE DES TABLEAUX 291

Résumé en français 293

Résumé en anglais..... 295

Introduction générale

Le niveau d'études de la population française n'en finit plus de s'accroître. Ainsi, 44% des jeunes qui ont arrêté leurs études entre 2012 et 2014, sont sortis diplômés de l'enseignement supérieur. On se rapproche petit à petit de l'objectif des 50% d'une classe d'âge diplômée de l'enseignement supérieur, qui avait été défini par le Haut comité Éducation Économie Emploi à l'horizon 2015 (HCEEE, 2006) sans que celui-ci n'ait été atteint. Dernièrement, cet objectif de 50% a été revu à la hausse dans le rapport sur la Stratégie Nationale pour l'Enseignement Supérieur (STRANES, 2015). Un nouvel objectif de 60% à l'horizon 2025 a été introduit, confortant ainsi la volonté d'élever le niveau d'éducation en France. La politique éducative française apparaît particulièrement ambitieuse en regard des standards affichés au niveau européen. En effet, la stratégie Europe 2020 s'est fixé quant à elle un objectif de 40% d'une classe d'âge diplômée de l'enseignement supérieur.

L'élévation du niveau d'éducation à travers le développement de l'enseignement supérieur est au centre de la stratégie de Lisbonne. L'objectif du Conseil européen est de faire de l'Europe « *l'économie de la connaissance la plus compétitive et la plus dynamique du monde d'ici à 2010, capable d'une croissance économique durable accompagnée d'une amélioration quantitative et qualitative de l'emploi et d'une plus grande cohésion sociale* » (Conseil européen, 2000). Il s'agit d'asseoir la place de l'Europe sur l'échiquier mondial, en renforçant sa compétitivité face à la concurrence internationale, notamment celle des pays émergents. Pour permettre d'atteindre les objectifs fixés à Lisbonne, les différents ministres de l'éducation de l'Union s'accordent l'année suivante sur des objectifs communs d'éducation et de formation à l'horizon 2010, autour de trois axes principaux : améliorer la qualité et l'efficacité des systèmes d'éducation et de formation dans l'Union européenne, s'assurer que ceux-ci soient accessibles à tous et, ouvrir l'éducation et la formation au monde extérieur (2001). Le processus de Bologne initié en 1999 participe de la réalisation de la stratégie de Lisbonne dans l'enseignement supérieur et du programme « Éducation et formation 2010 ». L'objectif d'harmonisation des systèmes d'enseignement supérieur européens s'est traduit par la mise en place progressive du système LMD au cours des années 2000 (Licence-Master-Doctorat) et par la création progressive de l'Espace européen de l'enseignement supérieur (EESR).

En 2003, un nouveau rapport voit le jour (Kokok, 2003) exhortant les pays membres à accélérer les réformes pour atteindre les objectifs de la stratégie de Lisbonne. Ce rapport suggère une

nouvelle fois de renforcer les investissements en capital humain, ceux-ci apparaissant comme les réponses adaptées aux problèmes d'accès à l'emploi rencontrés par les jeunes. L'éducation joue un rôle prépondérant d'une part pour soutenir l'emploi et garantir l'employabilité des jeunes et, d'autre part, pour favoriser la croissance permettant de faire émerger une économie européenne de la connaissance. Ces recommandations s'inspirent largement des théories de la croissance endogène. Selon ces dernières, des politiques éducatives expansionnistes sont indispensables à la croissance économique (Aghion et Cohen, 2004), car le taux de croissance de long terme est directement fonction de l'effort d'investissement en capital humain. L'hypothèse sous-jacente est que les capacités d'innovation et d'adaptation sont d'autant plus importantes que le niveau d'éducation est élevé. À un niveau individuel, les hypothèses des modèles de croissance endogène reposent sur les postulats de la théorie du capital humain (Becker, 1962).

Bien que les résultats de la littérature ne permettent pas de dégager de consensus sur le lien entre éducation et croissance (Topel, 1999 ; Brock et Durlauf, 2001), l'acquisition de capital humain via la formation (initiale, continue ou tout au long de la vie) prévaut dans la vision de l'employabilité défendue au niveau européen, afin de prévenir le *skill mismatch*. Il s'agit de favoriser l'adéquation entre offre et demande de travail via l'élévation du niveau de diplôme et la professionnalisation des formations. Le système LMD va rendre possible une plus grande mise en correspondance des diplômes et des emplois via la déclinaison progressive des diplômes en compétences. C'est la proposition du cadre européen des certifications (EQF European Qualifications Framework) qui décrit et hiérarchise les contenus des diplômes en sept niveaux et trois catégories (skills, knowledge, et competence).

Le déploiement de la logique compétence est relayé en France par la mise à jour de la nomenclature des diplômes dans le cadre du LMD et par leur inscription au Répertoire national des certifications professionnelles (RNCP) créé en 2002, puis par la création du supplément au diplôme à l'université[1]. Les effets du LMD sont particulièrement visibles sur l'offre de formation, en totale recomposition, dans l'enseignement supérieur français. Exit les DEUG, DESS, DEA et autre maîtrise, il n'existe plus désormais de sortie diplômante à bac+4. La division du cursus universitaire en trois cycles fait du niveau L le premier niveau de sortie officiel. En France, la sortie demeure cependant possible au niveau bac+2 avec un DUT ou un BTS. Toutefois déjà 90% des détenteurs de Dut poursuivent leurs études, et la création des

[1] Le supplément au diplôme est directement inspiré du dispositif européen Europass, voir notamment la circulaire n°2006-202 DU 8-12-2006 du Ministère de l'Education nationale (Direction Générale de l'Enseignement Supérieur).

Licences professionnelles en 1999 augmente les possibilités de poursuite d'études. Au cours de la décennie, le passage au LMD s'étend aux études de santé et aux cursus menant vers l'enseignement. À la suite de la réforme des IUFM[2], l'arrêté du 21 janvier 2010 impose la détention d'un diplôme de Master pour briguer un poste dans l'enseignement. Les étudiants qui s'orientent dans l'enseignement supérieur après 2010 ont donc désormais le choix entre des études professionnalisantes courtes (BTS, DUT, LP) ou des études plus longues avec trois possibilités de parcours (professionnel, recherche et enseignement).

La promulgation en 2007 de la loi relative aux libertés et aux responsabilités des universités (LRU), qui institue l'orientation et l'insertion professionnelle comme des missions prioritaires des universités donne une assise légale à ces orientations politiques. La question de la professionnalisation dans l'enseignement supérieur tend alors vers une conception plus large selon laquelle les formations supérieures générales doivent aussi développer l'employabilité des étudiants. Ces objectifs se traduisent par un ensemble d'actions visant notamment à améliorer l'insertion professionnelle des diplômés, favoriser les rapprochements avec les milieux économiques, lutter contre le décrochage à l'université, etc.

Les effets de la professionnalisation et de la recomposition de l'offre de formation se traduisent sur les parcours dans l'enseignement supérieur. Près d'un jeune sur trois quitte l'enseignement supérieur en 2010 diplômé d'un diplôme de bac+5 et plus, contre un peu plus d'un jeune sur quatre en 2004 (Ménard, 2014). Au niveau bac+2, la part des sorties est en nette baisse au profit notamment de la Licence professionnelle où les effectifs de diplômés sont en très forte hausse (+118%) tandis que les effectifs de la voie générale ont augmenté, mais beaucoup plus modérément. Seule la part des sortants sans diplôme de l'enseignement supérieur est relativement stable par rapport aux générations antérieures (23% en 2010), malgré les politiques proactives de lutte contre le décrochage à l'université. Cette hausse du niveau d'éducation va de pair avec une croissance continue des effectifs dans l'enseignement supérieur français malgré un ralentissement dans les années 2000. Depuis 2010, la croissance des effectifs repart à la hausse, soutenue par le développement continu de l'alternance dans l'enseignement supérieur (contrat d'apprentissage, contrat de professionnalisation) et les projections à la hausse réalisées par le Ministère à l'horizon 2025 ont comme conséquence de remettre les questions d'orientation et de réussite sur le devant de la scène.

[2] Instituts universitaires de formation des maîtres.

Les objectifs européens autour de la hausse du niveau d'éducation semblent d'autant plus ambitieux que la conjoncture économique se dégrade. Les statistiques européennes récentes montrent que les jeunes ont particulièrement été touchés par la crise de 2008, la population des jeunes a augmenté d'un million entre 2008 et 2010 et le taux de chômage des jeunes de moins de 25 ans est trois fois supérieur à celui de la population active adulte (Vero, 2012). Concomitamment à l'élévation continue du niveau de diplôme, le taux de chômage des sortants du supérieur continue d'augmenter sous l'effet des crises successives, passant ainsi de 9% trois ans après la sortie du système pour la Génération 2004 à 13% pour la Génération 2010 (Ménard, 2014). Dans un contexte économique dégradé, la prégnance croissante du diplôme pour se prémunir du risque de chômage est néanmoins réaffirmée dans les études récentes sur l'insertion des jeunes diplômés dans la vie active (Calmand et al. 2015). Si un haut niveau de diplôme apparaît de plus en plus nécessaire pour s'insérer, le paradoxe est qu'il est de moins en moins suffisant.

Aux vertus supposées de l'expansion scolaire sur la croissance économique se sont également ajoutées les vertus sociales. En effet, la croissance des effectifs de l'enseignement supérieur s'est accompagnée en France d'une volonté politique de démocratisation régie par le principe de l'égalité des chances, soit un système méritocratique basé sur les seuls résultats scolaires. Si les tendances à la hausse du niveau d'éducation et à la professionnalisation de l'enseignement supérieur semblent s'avérer vertueuses pour garantir l'employabilité des jeunes, elles sont également porteuses d'effets pervers puisqu'elles tendent à renforcer encore un peu plus le caractère segmenté de l'enseignement supérieur français (Verley et Zilloniz, 2010 ; Charles, 2015). Pour Duru-Bellat ou Chauvel (2006), la démocratisation de l'enseignement supérieur ne permet plus de réduire les inégalités sociales. Il y a plus de 30 ans, Bourdieu pointait déjà les dangers de la multiplication des filières (dans le cas de l'enseignement secondaire) sur la reproduction sociale (Bourdieu, 1979). Entre temps, les effectifs de l'enseignement supérieur ont ainsi été multipliés par plus de sept entre 1960 et 2008 (Merle, 2009). Le mouvement de démocratisation scolaire censé promouvoir l'égalité des chances a finalement accouché d'une « *démocratisation ségrégative* » (Merle, 2012). « *Alors qu'auparavant les enfants des milieux riches en capitaux économiques et culturels se distinguaient par des durées de scolarité plus longues (inégalités quantitatives), ils se distinguent aujourd'hui par le choix de filières d'excellence dont sont exclus les enfants des classes populaires (inégalités qualitatives)* »

(Peugny, 2013, p.74). La reproduction sociale française est d'ailleurs pointée du doigt dans un rapport récent de l'OCDE[3] (2016).

D'une manière générale, les débats sur l'augmentation du niveau d'éducation ne sont pas nouveaux, ils se sont juste déplacés vers l'enseignement supérieur. L'augmentation des effectifs et la recomposition de l'offre de formation modifient progressivement et en profondeur les parcours empruntés à l'université. Toutefois, les changements curriculaires à l'œuvre dans les universités afin de favoriser les ajustements à la demande du marché (Stavrou, 2017), s'opèrent dans une logique strictement économique qui fait fi de potentiels échecs. Ce postulat d'une expansion scolaire continue et salvatrice de la compétitivité et de la croissance est-il encore tenable aujourd'hui en regard des taux de chômage et de déclassement auxquels sont confrontés les diplômés de l'université entrant sur le marché du travail ?

De fait, la question de la soutenabilité sociale des politiques éducatives consécutives à la stratégie de Lisbonne se pose, surtout si l'on y ajoute les inégalités d'accès et de réussite dans l'enseignement supérieur. Dans un tel contexte, les stratégies de poursuite d'études opérées par les jeunes et leurs familles ont tendance à s'intensifier et à s'orienter vers les niveaux de diplômes, les spécialités et les filières perçus comme les plus rentables et les plus sûrs, afin de faciliter la primo-insertion sur le marché du travail et un accès au meilleur segment possible.

L'accentuation des inégalités sur le marché du travail entre les diplômés de l'enseignement supérieur entre niveaux de diplôme ou à un même niveau légitiment de dépasser une analyse de la relation formation emploi axée sur le seul diplôme terminal pour privilégier une analyse en termes de parcours. L'orientation de la focale sur les parcours se justifie par la diversification croissante des trajectoires qui mènent à l'obtention d'un même diplôme universitaire sous l'effet notamment de la recomposition de l'offre de formation et de la sélectivité accrue pour l'accès à certaines formations. Pour appréhender cette diversité et l'intensité du lien entre parcours éducatifs et parcours professionnels, l'objectif de cette thèse est de proposer un changement de paradigme en mobilisant l'approche des capabilités pour expliquer les déterminants des choix individuels et les différents usages qu'ils font de l'éducation. Cette approche offre ainsi une perspective théorique alternative à la vision manichéenne autour de l'adaptabilité à l'emploi prônée au niveau français et européen où le rôle de l'éducation est réduit à la simple acquisition de capital humain à des fins productives, sans tenir compte de la complexité des facteurs sociaux, culturels et institutionnels (Ziegler et al. 2015). L'approche par les capabilités place le

[3] Organisation de coopération et de développement économique.

bien-être des individus au centre de l'analyse en s'intéressant aux libertés dont ils disposent d'une part pour s'éduquer et choisir un parcours éducatif auquel il donne du sens et, d'autre part, pour accéder à l'emploi et choisir un parcours professionnel valorisant leur permettant de sécuriser leur position sur le marché du travail. Dans un contexte institutionnel marqué par une file d'attente vers les meilleures places dans l'enseignement supérieur puis sur le marché du travail, les étudiants ne jouissent pas des mêmes espaces d'opportunités, car ils sont soumis à différents niveaux de contrainte. Dès lors, la formation initiale n'est pas exempte de participation à la reproduction des inégalités. C'est la raison pour laquelle cette thèse se propose d'adopter une perspective socioéconomique originale mêlant l'approche des capabilités et une approche sociologique autour des concepts développés par Pierre Bourdieu, à la suite des travaux de Caroline Sarojini Hart (2012) sur la valorisation différenciée des parcours du secondaire dans l'enseignement supérieur au Royaume-Uni. L'intérêt de cette approche, encore inédite en France, est d'offrir un cadre théorique élargi capable de penser autant les situations de reproduction sociale que les situations de non-reproduction pour expliquer la diversité des parcours éducatifs et leurs répercussions sur le marché du travail. Ce faisant, une question centrale émerge : Comment les différents types de parcours se construisent-ils et déterminent des capabilités en fonction de l'origine sociale principalement ?

D'autres questions sont abordées dans le cadre de cette problématique : Comment peut-on expliquer la persistance d'un niveau élevé de sorties dans diplôme de l'enseignement supérieur ? De quelle façon les parcours dans le système éducatif influencent-ils les débuts de carrière ? Comment les jeunes valorisent-ils leurs parcours d'études sur le marché du travail ? Quels sont les effets de l'origine sociale sur la valorisation des parcours ? Quels sont les effets des politiques publiques sur les capabilités et les inégalités ?

Pour tenter d'apporter une réponse à ces questions, la structuration de la thèse est organisée en trois parties. La première partie présente le cadre théorique d'analyse et détaille l'approche socio-économique qui est ici privilégiée pour appréhender l'effet des facteurs sociaux, culturels et institutionnels sur les parcours individuels de l'enseignement supérieur à l'entrée dans la vie active.

Le premier chapitre passe en revue les théories économiques usuelles autour de l'offre et la demande de travail et questionne leur pertinence empirique dans l'analyse de la relation formation-emploi. Pour les théories de l'offre dont s'inspirent les politiques éducatives européennes, la concurrence s'exerce sur les salaires qui rémunèrent le niveau de productivité

conféré par le niveau d'études atteint. Pour les théories de la demande au contraire, la concurrence s'exerce sur l'accès à l'emploi si le volume d'emploi est contingenté, le niveau de salaire de salaire est alors fonction de l'emploi occupé et du segment de marché plutôt que du seul niveau de diplôme. Dans cette optique, le diplôme signale l'adaptabilité à l'emploi et détermine la position des individus dans la file d'attente. Si les théories de la file d'attente et de la segmentation offrent une prise en compte plus complète des caractéristiques des emplois, elles demeurent lacunaires pour expliquer le rôle des parcours éducatifs et de leurs déterminants sur l'accès à l'emploi.

Le deuxième chapitre met la focale sur l'analyse des trajectoires éducatives et présente le cadre analytique seno-bourdieusien mobilisé pour pallier les limites des théories de la demande sur le rôle de l'éducation. En considérant les liens entre les parcours professionnels et ceux empruntés dans l'enseignement supérieur, l'objectif de ce chapitre est de proposer une vision « structurale » de la file d'attente, soit une vision de l'encastrement du rôle de l'éducation sur l'accès à l'emploi dans un système plus large d'inégalités d'accès et de parcours dans l'enseignement supérieur, centrée sur les libertés de choix des individus.

La deuxième partie de la thèse propose une application du cadre seno-bourdieusien à l'analyse des déterminants des parcours dans l'enseignement supérieur, à partir de travaux empiriques quantitatifs. Les données mobilisées sont issues de grandes enquêtes que j'ai réalisées ou que j'ai pu exploiter au cours de mon propre parcours professionnel qui a débuté dans un Observatoire de la vie étudiante (OVE) à l'université au moment de ma première inscription en thèse, prolongé par la suite au Département entrées et évolutions dans la vie active du Céreq (DEEVA) et qui m'a mené, pour la fin de la thèse, au Département des études statistiques sur l'enseignement supérieur du Ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de l'Innovation (MESRI).

Le chapitre 3 qui ouvre cette deuxième partie s'intéresse à l'analyse des parcours des diplômés après l'obtention d'une licence générale dans l'université scientifique, à partir des données que j'ai produites à l'OVE. L'objectif de ce chapitre est d'analyser empiriquement non seulement l'effet des parcours dans le secondaire et dans le premier cycle du supérieur, mais également de la reproduction sociale sur la trajectoire en deuxième cycle, en appliquant une pondération sociale aux variables de parcours. L'approche seno-bourdieusienne permet alors de mettre en exergue les processus qui contraignent les libertés de choix ou au contraire permettent d'étendre l'espace des parcours possibles dans l'enseignement supérieur.

Le chapitre 4 prolonge cette analyse des parcours dans l'enseignement supérieur, cette fois pour les décrocheurs, en abordant la question de la réussite en licence via une analyse empirique des déterminants des sorties sans diplôme du premier cycle, à partir des données de l'enquête Génération 2010. Le basculement du niveau local au niveau national est lié à mon changement d'employeur qui a fait évoluer mon terrain de thèse. Si les données d'université avaient l'avantage de l'exhaustivité pour une population spécifique, les données nationales du Céreq permettent des investigations pour toutes les filières, à un niveau certes nettement plus agrégé, mais pour une population représentative nationalement permettant d'obtenir des résultats plus généralisables. Une lecture en termes de capabilités permet d'une part d'illustrer la complexité du phénomène et les différentes formes sous lesquelles celui-ci se manifeste. D'autre part, l'incidence des sorties sans diplôme sur les trajectoires est questionnée à l'aune des fonctionnements réalisés ultérieurement par les sortants sans diplôme du supérieur, en particulier pour rendre compte des effets de l'origine sociale sur les reprises d'études.

La dernière partie de la thèse élargit la perspective d'analyse seno-bourdieusienne à la transition entre l'enseignement supérieur et le marché du travail en mobilisant une nouvelle fois les données Génération 2010, cette fois sur les seuls diplômés universitaires.

Le chapitre 5 met la focale sur l'entrée dans la vie active et la valorisation de la trajectoire universitaire sur le marché du travail. En préambule de ce chapitre, un examen est mené sur les liens et les complémentarités entre la théorie de la file d'attente et l'approche seno-bourdieusienne. Le croisement de l'origine sociale et des variables de parcours dans le supérieur permet d'opérationnaliser la pondération sociale préconisée par Sen et de l'appliquer à la file d'attente, afin d'expliquer les variations interpersonnelles dans la conversion des ressources éducatives sur le marché du travail. Sur le modèle du troisième chapitre, les effets du parcours dans le secondaire et de l'origine sociale sur la trajectoire dans l'enseignement supérieur sont analysés une nouvelle fois à l'aune de notre cadre théorique, au niveau national cette fois, afin de vérifier si les résultats obtenus dans une université scientifique sont extrapolables au niveau national. L'étude est par la suite étendue au marché du travail. La valorisation des trajectoires universitaires sur le marché du travail est appréhendée en regard des indicateurs traditionnels d'insertion, mais également d'un indicateur composite de qualité de l'emploi tenant compte des aspirations professionnelles des individus et de leur ressenti à l'égard de l'emploi.

Le sixième et dernier chapitre de la thèse s'intéresse à l'évaluation des dispositifs d'aide à destination des étudiants dans les universités, renforcés dans le cadre de la LRU. Les dispositifs

sont premièrement évalués à l'aune de leur diffusion suivant les niveaux de diplôme et les spécialités et également, de la participation des étudiants. La légitimité des aides est ensuite interrogée via une analyse des effets à l'insertion et sur le niveau des inégalités.

Première partie. Pour une approche socioéconomique des parcours

La première partie de la thèse est une partie théorique. Avant de présenter l'approche socioéconomique associant les théories de Sen et Bourdieu principalement mobilisées dans cette thèse, il nous a semblé important de faire un détour important dans le premier chapitre afin de passer en revue les théories économiques de l'offre de travail à la lumière des débats contemporains sur les effets de l'expansion scolaire dans une première section, puis les théories de la demande de travail dans la section suivante. L'analyse du côté de l'offre s'est construite et développée autour de la théorie du capital humain qui reste encore aujourd'hui largement hégémonique dans la littérature et inspire les politiques éducatives défendues au niveau européen. Cette théorie a bénéficié de nombreux développements qui ont débouché notamment sur les théories du signal et du filtre. Toutefois, les hypothèses adéquationnistes sous-jacentes à ces théories sont très partiellement vérifiées dans la réalité. Si l'élévation du niveau d'éducation moyen de la population a des répercussions positives sur le niveau de qualification des emplois, cette relation est loin d'être équilibrée, car les effectifs de diplômés de l'enseignement supérieur augmentent beaucoup plus rapidement que le volume des emplois disponibles au niveau de qualification correspondant, produisant du chômage et des phénomènes de déclassement. Dans un marché du travail en déséquilibre, la concurrence qui s'exerce concerne de fait et en premier lieu l'accès à l'emploi. C'est le postulat sur lequel se fondent les théories de la demande qui prennent en compte les caractéristiques des emplois. Néanmoins, cette prise en compte est partielle dans la théorie de l'Assignement en regard du caractère exogène de la demande et du rôle de la productivité sur l'allocation aux emplois. Pour les théories de la file d'attente et de la segmentation, le processus d'allocation aux emplois est plutôt gouverné par des critères d'adaptabilité pour lesquels le diplôme joue un rôle de signal. Si ces approches décrivent plus précisément les caractéristiques des emplois, elles demeurent limitées pour traiter de la complexité du lien entre éducation et emploi et plus largement de la problématique des inégalités dans une file d'attente qui ne se limite pas au seul marché du travail.

L'objet du deuxième chapitre concerne l'élargissement au système éducatif du cadre théorique de la file d'attente. Cette file d'attente apparaît bien réelle dans l'enseignement supérieur français et ses conséquences se manifestent aux différents niveaux universitaires avec la croissance des effectifs de l'enseignement supérieur et l'élévation du niveau de diplôme, ravivant les débats sur l'orientation post-bac et sur la sélection. Pour comprendre les libertés de choix des étudiants dans cette file d'attente, une approche socioéconomique semble dès lors plus adaptée. C'est la proposition originale qui est faite dans ce chapitre en recourant d'une part à l'approche des capabilités pour aborder les questions de participation et de parcours et, de leurs déterminants dans l'enseignement supérieur et, d'autre part, à une perspective sociologique structuraliste autour des concepts de Pierre Bourdieu pour illustrer la problématique des inégalités et l'influence des facteurs sociaux, culturels et institutionnels sur les parcours individuels. Le cadre d'analyse seno-bourdieusien ainsi créé est mobilisé pour comprendre autant les situations de reproduction que de non-reproduction dans les parcours, du système éducatif au marché du travail.

Chapitre 1. Pourquoi aborder l'accès au marché à l'emploi via la file d'attente : de Becker à Sattinger

1. Les parcours en théorie

1.1. Les théories de l'offre

Les théories économiques dominantes sur le marché du travail sont les théories dites de l'offre de travail ou si on se situe du côté de l'éducation, de demande d'éducation. Le principe qui gouverne les théories de l'offre de travail est que le travail est une marchandise comme les autres qui s'échange sur un marché. Les théories de l'offre reposent traditionnellement sur plusieurs hypothèses: les individus ont un comportement maximisateur rationnel, des préférences stables et, les marchés sont à l'équilibre.

1.1.1. La théorie du capital humain

À la suite de Schultz (1961), la théorie du capital humain proposée par Becker (1964, 1975), pour comprendre et expliquer les motivations liées aux choix de poursuite d'études, suppose que les individus élaborent leurs stratégies en fonction du rendement salarial attendu, en tenant compte des coûts associés à la poursuite d'études. La formation initiale et donc le choix de la durée d'études sont un investissement en capital humain. Ainsi, un bachelier finance une formation dans l'enseignement supérieur pour obtenir un retour sur investissement au moins égal à son coût de financement matérialisé par les coûts directs (frais d'inscription, logement, transport…) et les coûts indirects ou coûts d'opportunité. Ces derniers regroupent les salaires potentiels auxquels un jeune renonce dans le cas où il serait entré sur le marché du travail plutôt que de poursuivre ses études. L'arbitrage individuel dans cette optique repose donc sur la confrontation entre le salaire à l'entrée sur le marché du travail à un niveau de diplôme donné et,

le salaire anticipé à un niveau de diplôme supérieur compte tenu de la poursuite d'études. La poursuite d'études aura donc lieu si les aptitudes scolaires du jeune l'autorisent à entrevoir une probabilité de succès dans l'enseignement supérieur. Dans la perspective du capital humain, les moins aptes dans le système scolaire sont les jeunes qui arrêtent leurs études le plus précocement. Les coûts d'opportunité si l'on fait fi de l'hypothèse néoclassique d'équilibre sur le marché du travail, sont également en partie liés au taux de chômage des jeunes.

Dans la veine néoclassique, les salaires sont déterminés par la productivité marginale du travail. Les salaires les plus élevés reviennent aux individus avec les plus hauts niveaux de formation. Autrement dit, il existe une corrélation entre la durée de formation (le nombre d'années d'études) et le niveau de salaire puisque la productivité dans l'emploi est fonction du stock de capital humain. L'augmentation du nombre d'années d'études fait croître les compétences des individus qui peuvent prétendre à des emplois plus qualifiés et donc à des rémunérations supérieures, car ils seront plus productifs (hypothèse néoclassique de rémunération à la productivité marginale). Dans un contexte concurrentiel, le rendement salarial est le même pour chaque niveau d'études. L'offre de travail à long terme est donc parfaitement élastique au revenu anticipé pour chaque niveau d'éducation et détermine complètement la fonction de gains (cf. encadré 1).

Pour Becker, il existe deux types de formation : la formation générale (general human capital) et la formation spécifique (firm-specific capital). La formation générale est dispensée dans le système éducatif et permet à un individu de s'insérer sur l'ensemble du marché du travail. En effet, les entreprises sont peu enclines à financer les coûts de la formation générale au regard du risque associé au départ d'un salarié dans une autre entreprise, attiré par une meilleure rémunération. Les entreprises préféreront financer une formation spécifique, visant à accroître la productivité du salarié dans l'entreprise formatrice sans affecter ou presque le niveau de productivité auquel parviendrait ce salarié dans une autre entreprise.

Au fil de ses travaux, Becker a enrichi sa théorie initiale pour tenir compte principalement de l'asymétrie d'information, de l'effet du temps sur le capital humain et surtout, des préférences (Becker, 1993). En effet, les tentatives de Becker pour endogénéiser les préférences individuelles dans la théorie du capital humain ont abouti à sa conceptualisation du capital social et du capital personnel (Becker, 1996). Le capital personnel comprend l'ensemble des expériences personnelles influençant l'utilité présente ou future. Le capital social est le fruit de l'influence exercée par les pairs et l'entourage. Ainsi, les capitaux personnel et social, qui font

partie du capital humain pour Becker, sont les facteurs expliquant la potentielle variation des préférences et donc de l'utilité dans le temps.

La théorie du capital humain est souvent qualifiée « d'adéquationniste » puisqu'à un niveau de formation doit correspondre « en théorie » un niveau de salaire ou d'emploi. Il en est de même pour le rôle de la filière de formation ou de la spécialité. Pour expliquer l'adéquation en spécialité, il faut faire l'hypothèse que les capacités productives sont de deux types. Les capacités de deuxième type ne se valorisent que sur un nombre restreint d'emplois. Ce sont des compétences professionnelles (vocational competencies) caractérisées par le fait qu'elles se valorisent sur un sous-ensemble d'emplois (Heick, Meng et Ris, 2003). Il s'agit en fait d'une simple acception étendue de la « spécificité », au sens de Becker, couramment mobilisée dans les recherches sur les marchés locaux du travail (Groen, 2006, notamment) et largement implicite dans les nombreuses publications qui relativisent la transférabilité de la formation dite générale, ainsi que son financement par le seul salarié (Margaret Stevens, 2007, notamment).

L'inadéquation verticale (déclassement) ou horizontale (non-correspondance en spécialité, par exemple) est alors souvent imputée aux pouvoirs publics qui créent des formations qui ne répondraient pas à une anticipation rationnelle des « besoins » du marché, tant en ce qui concerne les contenus de formation que les flux en niveau ou en spécialité. Le souhait d'une professionnalisation des filières universitaires peut alors être interprété comme une tentative pour mieux atteindre l'objectif adéquationniste, objectif commun à la théorie du signal notamment.

1.1.2. Théories du signal et du filtre

La théorie du signal (Spence, 1973, 1974) se distingue de l'approche de Becker en postulant que la formation et/ou le niveau d'études n'augmentent pas les capacités productives des individus, mais permettent de révéler leurs caractéristiques/compétences innées et d'opérer un classement en regard de leurs niveaux d'études.

Si l'information n'est pas parfaite, il existe un coût associé à la recherche de l'information sur le marché du travail. Dès lors, le niveau d'études joue un rôle de signalement pour les employeurs, rendant cette information facilement accessible et peu coûteuse, en plus de limiter les risques de sélection adverse.

La théorie du signal part du postulat qu'il est d'autant plus aisé d'atteindre un niveau élevé d'études donc de diplôme si l'on est bien doté en aptitudes « scolaires ». Par exemple, l'acquisition d'un signal élevé coûtera beaucoup plus à un étudiant ayant de mauvais résultats scolaires, si tant est qu'il atteigne le niveau de diplôme adéquat, qu'à un « premier de la classe ». À l'instar de la théorie du capital humain, les individus doivent supporter des coûts directs liés à la poursuite d'études, tels que le coût du logement étudiant, de l'inscription à l'université ou dans une école, etc., mais également des coûts d'opportunité, par exemple le renoncement au salaire qu'ils auraient pu percevoir s'ils avaient choisi d'intégrer le marché du travail.

Le diplôme n'est cependant pas le seul signal qui guide le choix des employeurs. Il en existe plusieurs types, tels que les parcours de formation, les spécialités, la renommée des écoles ou universités fréquentées, les expériences professionnelles, les certifications, etc. Ces signaux peuvent être modifiés par les individus, mais avec un coût associé relatif à la poursuite d'études ou à l'acquisition d'une expérience supplémentaire (Spence, 2002). En plus des signaux, les employeurs bénéficient également d'indices sur les caractéristiques personnelles des individus tels que l'âge, le sexe.

Les principes généraux qui gouvernent la théorie du signal émanent de la théorie du filtre d'Arrow (1973). Alors que les travaux de Spence mettent l'accent sur la rationalité des comportements individuels autour de l'acquisition d'un signal via l'obtention d'un diplôme, la théorie du filtre s'intéresse aux moyens dont dispose la collectivité pour optimiser à moindre coût ce processus de signalement, dans une optique d'adéquation des formations et des diplômes aux besoins du marché du travail. Pour Arrow (1973), l'enseignement supérieur est un de ces moyens et joue un rôle de filtre pour le marché du travail. La détention d'un diplôme de l'enseignement supérieur est un critère permettant à la société de hiérarchiser les individus selon leur productivité espérée. L'enseignement supérieur remplit même une double fonction de filtrage lorsqu'il existe une sélection à l'entrée. En effet, les capacités productives des individus des jeunes qui entrent sur le marché du travail sont difficilement mesurables. Le niveau de diplôme permet alors aux entreprises de collecter de l'information sur les nouveaux entrants sur le marché du travail et ainsi, de pouvoir distinguer les diplômés selon leur niveau de productivité attendue. Si l'on considère par exemple, une économie avec trois niveaux d'emploi (cadre, profession intermédiaire, employé) et trois niveaux de diplôme (Master, Licence et Bac), on dit que le filtre est complet ou parfait lorsque tous les emplois sont alloués aux niveaux de diplômes correspondants.

Contrairement à la théorie du capital humain, la théorie du filtre ne s'intéresse pas volontairement et directement aux liens entre productivité, éducation et croissance économique. L'objectif d'Arrow est ainsi de se focaliser sur la fonction de filtre de l'enseignement supérieur afin de proposer la version la plus exhaustive possible du modèle. La question du lien entre productivité et éducation renvoie à l'utilité du filtrage pour la société. En effet, l'utilité du filtrage est socialement nulle si le capital humain apparaît parfaitement substituable dans la fonction de production (hypothèse liminaire de la théorie du capital humain). En revanche, l'utilité du filtre apparaît manifeste dès lors que les niveaux de production associés aux postes de travail sont hétérogènes, afin de minimiser les coûts liés au recrutement de la personne adéquatement qualifiée en regard du niveau de production attendu. Dans cette optique et selon sa qualité, le filtrage des diplômés participe de l'augmentation de la production, mais soulève en même temps la question du coût associé pour la société (Gamel, 2000). Selon Arrow, l'optimisation de ce filtrage pour la collectivité (en termes de coûts et de volume de production) suppose une relative pénurie des diplômés par rapport au stock d'emplois qualifiés à pourvoir. Selon Arrow, cette loi est valide si la productivité espérée est corrélée positivement au processus de sélection opérée à l'entrée et/ou via l'obtention d'un diplôme de l'enseignement supérieur. En effet et dans ce cas, le niveau de production est fonction du nombre de diplômés et une réduction de ce nombre tend d'une part à faire augmenter le niveau de production et d'autre part, à diminuer le coût du filtre pour la société.

Après avoir été longtemps opposées séparément, les théories du capital humain et les théories du signal ou du filtre ont été confrontées pour aboutir à l'hypothèse du « filtre productif » (Blaug, 1985). En effet, les hypothèses autour de ces théories ne semblent pas incompatibles puisque fondées sur un même postulat, celui de l'augmentation des salaires avec l'éducation (Riley, 1976, 2001). Selon Blaug, les différences de salaire observées sur le marché du travail ne sont pas seulement imputables à des différences de niveau d'éducation, mais également à des facteurs « sociologiques » et « psychologiques ». Ainsi, la formation initiale ne signalerait pas seulement une plus grande capacité productive acquise dans le système éducatif, mais surtout l'ensemble des compétences d'un individu dont sa composante innée, qui participe à l'achèvement d'un haut niveau éducatif, mais qui se développe plutôt dans le cercle familial ou amical.

<u>Encadré</u> 1: La fonction de gains de Mincer

L'évaluation empirique de la relation entre niveau d'éducation et salaire mise en exergue par la théorie du capital humain est rendue possible analytiquement à l'aide d'une fonction de gains. La modélisation proposée par Mincer (1974) cherche en effet à mesurer l'effet de l'investissement en capital humain sur le salaire. Selon Mincer, le capital humain a deux composantes principales, l'éducation mesurée par le nombre d'années d'études et l'expérience, mesurée par le nombre d'années d'expérience autrement dit le rendement salarial de l'éducation. Les hypothèses traditionnelles du modèle directement inspirées de la théorie du capital humain sont les suivantes. Premièrement, les coûts d'un investissement supplémentaire en capital humain sont exclusivement constitués de coûts d'opportunité. Deuxièmement, la relation entre le niveau d'éducation et les salaires est linéaire c'est-à-dire qu'une année d'études supplémentaire aura le même rendement salarial, quel que soit le niveau. Ainsi, les déséquilibres, côté offre ou côté demande, produisent les mêmes effets sur les taux de rendement de l'éducation. Enfin, et surtout, le taux de rendement de l'éducation est identique entre les salariés ce qui suppose un investissement en capital humain dans des proportions semblables à chaque palier éducatif.

L'équation standard de la fonction de gains de Mincer se formule ainsi :

$$\ln Y_s = \alpha_0 + {}_rS + \alpha_1 E + \alpha_2 E^2 + \mu \qquad (1)$$

où α_0 est la constante du modèle, S représente le nombre d'années d'études, $_r$ le taux de rendement d'une année d'études supplémentaire, E le nombre d'années d'expérience professionnelle et μ, le terme d'erreur. L'introduction du carré de l'expérience professionnelle (E^2) se justifie pour tenir compte de l'effet de l'expérience sur le salaire. En effet, si le salaire croît avec l'expérience, le rendement salarial de l'expérience est décroissant au fil de la carrière.

La modélisation s'est progressivement enrichie d'autres variables, par exemple le type d'établissement (public, privé), l'ancienneté dans l'emploi, ou encore la fonction quadratique du nombre d'années d'études (Jarousse et Mingat, 1986), etc. Les techniques économétriques se sont également développées pour expliquer les variations des taux de rendement de l'éducation entre les individus et la non-linéarité des rendements par la mise en exergue d'un « effet diplôme » (Heckman et Polachek, 1974). Il existe en effet un biais d'endogénéité (voir Heckman, 1979) autour de la mesure du rendement salarial de l'éducation, car les individus se distinguent de par leur habilité. Les aptitudes peuvent être corrélées au niveau d'éducation ou au niveau de rémunération et les différences non observables vont faire varier le coût d'opportunité du nombre d'années d'études. Nombre d'auteurs ont alors proposé de corriger ce biais, notamment par la prise en compte de l'habilité via le QI (Griliches et Mason, 1972 ; Griliches, 1977), en menant des études sur des jumeaux (Aschenfelter et Rouse, 1998) et également par l'utilisation de variables instrumentales (voir notamment les travaux de Card, 1995, 1999).

1.2. Les parcours en réalité

Qu'il s'agisse de la théorie du capital humain et/ou des théories du signal et du filtre, l'hypothèse d'un équilibre sur le marché ou d'ajustement vers l'équilibre sur le marché conduit

à une adéquation entre offre (formation) et demande (emplois) qui trouve sa source notamment via les « anticipations rationnelles » des individus, fussent-elles en informations imparfaites. Or, la distance à cet équilibre théorique est telle qu'elle remet en question l'hégémonie pourtant réelle de ces théories. Les hypothèses du capital humain selon lesquelles les individus font tous face au même rendement salarial de l'éducation et qui nient l'influence de la demande sur ce rendement sont invalidées par les données empiriques.

Dans les faits, les différentes études internationales et européennes parfois anciennes qui ont été menées pour estimer le taux de rendement de l'éducation montrent que les variances de salaires peuvent croître, décroître ou n'avoir aucune relation avec l'éducation ou l'expérience suivant le pays et la période d'analyse (Hartog, Van Ophem et Badjechi, 2004), mais également pour un même pays entre deux périodes d'analyse (Harmon, Walker et Westergaard-Nielsen, 2001). Les rendements salariaux peuvent également varier selon le sexe (Trostel, Walker et Woolley, 2002). Hartog, Van Ophem et Badjechi (op. cit.) en arrivent à la conclusion que la décision d'investissement en capital humain dépend du taux de rendement de l'éducation anticipé dans une fonction de gains à la Mincer, mais comporte un fort degré d'incertitude lié à la poursuite d'études et à la variabilité des taux de rendement salariaux. Dans une étude récente, Bonnard et al. (2013) montrent par exemple que les étudiants ont plutôt tendance à surestimer leurs salaires futurs. Ainsi selon Gurgand (2005, p.10), « *la théorie du capital humain, et de façon plus générale l'économie de l'éducation, est suspecte de véhiculer une vision naïve et trop matérialiste de réalités complexes dans lesquelles les dimensions non économiques et le cadre institutionnel joue un rôle prépondérant* ».

1.2.1. Expansion scolaire et dévalorisation des diplômes

La question de la valorisation des diplômes devient particulièrement prégnante en phase d'expansion scolaire d'une part et d'autre part, en périodes de fluctuations conjoncturelles importantes. L'expansion scolaire via la hausse du niveau d'éducation demeure un objectif majeur des politiques européennes d'éducation et d'emploi pour favoriser la compétitivité au niveau international, maintes fois réaffirmé en France[4]. Pour les tenants de la croissance endogène, la hausse du niveau d'éducation a des effets bénéfiques à long terme sur la croissance

[4] L'objectif de 50% d'une classe d'âge diplômée de l'enseignement supérieur (HCEE, 2006) a été réévalué à 60% (STRANES, 2015).

et l'éducation (Aghion et Cohen, 2004). Cependant, l'expansion scolaire produit également des effets négatifs, en particulier sur le déclassement à court terme (Lemistre, 2009) et sur les inégalités (Chauvel, 1998, 2006 ; Duru-Bellat, 2006). Le déclassement fait référence à une situation d'emploi où une personne est surqualifiée par rapport au poste qu'elle occupe. Selon la théorie du filtre, le déclassement est une situation sous-optimale pour la collectivité puisque le potentiel productif des salariés n'est pas pleinement exploité. D'une manière générale pour les théoriciens du capital humain, les situations de déclassement restent exceptionnelles et ces déséquilibres sont temporaires (Freeman, 1976). En effet, les individus vont ajuster leur investissement en capital humain en regard des évolutions des rendements salariaux. Les entreprises ajustent quant à elles leur organisation productive.

S'appuyant sur des études empiriques (Chauvel, 2006 ; Peugny, 2013), d'autres auteurs considèrent en revanche que le déclassement n'est pas seulement un phénomène de court terme et peut être durable et massif et évoquent une « inflation scolaire » (Duru-Bellat, op.cit.) ou une inflation des diplômes (Green et al. 2000). La logique sous-jacente est que les diplômes se dévalorisent en se multipliant, les niveaux d'éducation s'élevant à un rythme plus soutenu que les positions sociales. Ce déséquilibre entre offre et demande de travail conduit les individus à accepter des emplois en dessous de leur niveau de compétence, comme alternative à des situations de chômage, ce qui a comme conséquence de faire baisser la valeur marchande des diplômes (Duru-Bellat, op.cit.).

Le débat sur l'incidence de l'expansion scolaire est particulièrement vif au cours des années 2000 et oppose les partisans d'un certain malthusianisme scolaire (Duru-Bellat, Chauvel, op.cit.) à ses détracteurs (Maurin, 2007). Pour pouvoir trancher ce débat et acter d'une potentielle dévalorisation des diplômés, il convient de distinguer les effets de l'expansion scolaire à court et long terme à l'aune des théories présentées précédemment. En effet et selon Lemistre (2010), la dévalorisation des diplômes est la composante structurelle du déclassement, les diplômes se dévalorisant si les individus sont déclassés à long terme. Selon Éric Maurin, les effets positifs à long terme de l'expansion scolaire l'emportent sur les effets de court terme. « *L'accroissement vertigineux du nombre de diplômes en circulation sur le marché du travail ne s'est pas accompagné de leur dévalorisation, mais plutôt d'un renforcement des avantages statutaires auxquels ils donnent accès* » (Maurin 2007, pp.54-55) L'auteur justifie son argumentation par la probabilité plus importante d'occuper un emploi de cadre ou profession intermédiaire pour des jeunes nés dans les années 1990 plutôt que dans les années 1960. En outre, l'expansion scolaire aurait réduit les inégalités d'accès aux emplois qualifiés via la hausse du taux d'emploi des

individus issus de milieux modestes. Enfin, Maurin (op.cit.) avance un argument implacable, la protection offerte par le diplôme contre le risque de chômage a tendance à se renforcer lorsque le taux de chômage augmente. Si le deuxième argument présenté ici a été vérifié maintes fois dans les travaux du Céreq (pour la période récente, se référer à Calmand et al. 2015), les autres justifications avancées par Maurin pour réfuter la théorie du signal apparaissent nettement plus contestables. Dans l'optique du capital humain, la dévalorisation des diplômes peut être effective, mais seulement si la baisse de la sélectivité induite par l'expansion scolaire a pour corollaire une diminution de la plus-value en termes de productivité c'est-à-dire une baisse du rendement salarial associé à une année d'études supplémentaire. Tel ne fut pas le cas selon Maurin pour les lycéens passant le bac en 1968, nettement plus nombreux que leurs prédécesseurs et successeurs à obtenir leur diplôme, sans qu'ils n'aient eu à subir de pénalités salariales. Pour la théorie du signal, la dévalorisation résulte d'une modification dans la hiérarchie des diplômes puisque la valeur associée à un diplôme est définie relativement à celle des autres diplômes (Lemistre, 2003, 2010).

De fait, la dévalorisation semble avant tout salariale (Lemistre, op.cit.). En effet et dans le cas français, la hausse du niveau d'éducation s'est traduite par une baisse du rendement de la formation initiale (Baudelot et Glaude, 1989 ; Goux et Maurin, 1994 ; Lemistre, op.cit.). Baudelot et Glaude constatent une plus grande dispersion salariale à diplôme donné, pour un diplôme obtenu dans la voie générale en comparaison de la voie professionnelle, mais également, une corrélation entre le développement de carrière et le niveau de diplôme de sortie de formation initiale.

Pour ce qui est du lien formation-emploi, les études internationales ne sont pas parvenues à trancher le débat sur l'incidence du déclassement. Si un certain consensus se dégage sur un fort déclassement à court terme chez les jeunes (Battu et al. 1999 ; Dolton et Vignoles, 2000), les effets dans le temps sont nettement plus discutés. Certaines études montrent une certaine persistance du déclassement à long terme, son ampleur au cours de la vie active tendant à décroître significativement (Rubb, 2003). Suivant les pays, nombre d'études arrivent en revanche à la conclusion d'un déclassement structurel, Battu et al. (op.cit.) pour le Royaume-Uni, Bauer (2002) pour l'Allemagne, etc. Il ressort des différentes études qu'un déclassement à long terme dépend largement du pays d'analyse, des niveaux d'études envisagés, mais surtout, de la méthodologie mise en œuvre qui sous-tend toujours un cadre théorique privilégié autour de la mesure retenue (Lemistre, 2007, 2010).

1.2.2. Quelle mesure du déclassement adopter, pour mesurer quoi ?

En France, les travaux précurseurs d'Affichard inaugurent l' « entreprise délicate » décrite par Nauze-Fichet et Tomasini (2002), par la construction d'une norme de correspondance entre diplôme et professions via l'utilisation d'une grille de qualifications. Toutefois, l'approche normative résiste mal au temps et ignore une potentielle dévalorisation des diplômes. Cette norme est alors actualisée au gré des travaux (Giret et Hatot, 2001 ; Giret, 2005 ; Lemistre, op.cit.) pour tenir compte a minima de cette dévalorisation.

L'approche statistique proposée par Forgeot et Gautié (1997) permet de contourner le problème d'actualisation de la mesure normative, via la construction d'une table de correspondance entre diplôme (8 niveaux distingués) et qualification d'emploi (7 catégories différentes). Les individus sont considérés ici comme déclassés si les combinaisons diplôme-emploi et emploi-diplôme ne sont pas celles normalement observées statistiquement. Dans l'exemple de Forgeot et Gautié, la part des diplômés de BTS et DUT occupant un emploi de technicien est légèrement supérieure à celle des employés qualifiés. Ces derniers seront donc considérés comme déclassés puisque les titulaires de ce diplôme sont très largement minoritaires parmi les employés qualifiés, alors qu'au contraire ce niveau de diplôme est modal parmi les techniciens. Cette norme a malgré tout également ses inconvénients. En plus de poser des problèmes d'interprétation et de comparabilité dans le temps du fait de la variabilité de la mesure (Nauze-Fichet et Tomasini, op.cit.), la norme statistique fait fi de tout a priori sur la relation niveau de diplôme et niveau d'emploi, ignorant l'approche normative ou institutionnelle du déclassement (Lemistre, op.cit.). Ce parti pris n'est pas sans conséquence, la norme statistique pouvant conduire à une sous-estimation du déclassement (Groot et Maassen Van den Brink, 2000 ; Lemistre, op.cit.), mais également potentiellement à une surestimation dans le cas d'une étude longitudinale qui serait basée sur une table de correspondance ancienne (Nauze-Fichet et Tomasini, op.cit.). Enfin, la norme statistique ignore également le rôle de la spécialité de formation sur l'accès à un emploi « adéquat » puisque différentes spécialités à diplôme donné ne mènent pas nécessairement aux mêmes qualifications et aux mêmes emplois, ou plus largement aux mêmes secteurs d'activités (Lemistre, op.cit.).

Une autre mesure possible est le déclassement subjectif. Cette approche a été popularisée par les travaux de Sicherman (1991). La mesure subjective a pour avantage de refléter la perception du jeune sur son propre emploi et ainsi de pouvoir prendre en compte un contexte d'emploi

spécifique (Lemistre, op.cit.) ou un segment spécifique de marché (Dolton et Vignoles, op.cit.). Cet avantage est également un inconvénient puisque deux personnes occupant le même emploi et titulaires d'un même diplôme n'auront pas nécessairement le même sentiment de déclassement à l'égard de leur emploi.

En regard des limites des différentes mesures du déclassement, plusieurs tentatives ont été menées afin de proposer une mesure combinant les différentes approches. L'analyse du lien entre dévalorisation et déclassement est en effet rendue possible par la comparaison des mesures subjectives et institutionnelles dans le temps (Giret et Lemistre, 2004). La principale conclusion de cette étude est la hausse du déclassement institutionnel et la baisse du déclassement subjectif, ce qui tendrait à montrer selon les auteurs que les jeunes ont anticipé et intériorisé le fait que leur diplôme ne pourrait peut-être leur offrir le niveau de qualification dans l'emploi escompté par la norme de correspondance traditionnelle. Dans des travaux ultérieurs, Lemistre (2010) propose de confronter les approches subjectives, statistiques et institutionnelles. Pour ce faire, il mobilise une table de correspondance plus détaillée, tenant compte du niveau, du diplôme et de la spécialité de formation. La nouvelle matrice ainsi créée comprend désormais 18 catégories de diplôme et 29 catégories d'emplois. À l'aune du croisement des différentes mesures, le taux de déclassement observé apparaît nettement revu à la baisse. Surtout, la spécialité ou la filière de formation discrimine les situations de déclassement pour des emplois supposés de même niveau de qualification. En outre, le déclassement dépend également des caractéristiques de l'entreprise où les emplois sont occupés (Giret et Hatot, 2001).

En résumé, la question autour du déclassement qui s'est posée ici était d'essayer de savoir si ce phénomène ne résultait pas d'une évolution de la norme diplôme-emploi, consécutivement à l'expansion scolaire. L'approche proposée par Lemistre (2007, 2010) permet de montrer que les théories de l'offre souffrent de certaines limites pour pouvoir expliquer les nouvelles formes de déclassement mises en évidence. En effet, celles-ci « *ne permettent pas d'envisager de sous-utilisation significative ou durable des compétences individuelles sur le marché du travail* » (Nauze-Fichet et Tomasini, op.cit.). Pour pouvoir envisager de telles situations et prendre en compte le rôle différencié de la spécialité du diplôme, de la filière, des caractéristiques de l'emploi et du chômage, il convient d'explorer les théories qui intègrent la demande de travail et ses déterminants.

2. Combler les lacunes des théories de l'offre

La théorie économique standard considère le marché comme un « tout » homogène régi par l'offre (équilibre de marché, concurrence pure et parfaite, etc.). À l'inverse du courant dominant, les théories de la demande supposent que la concurrence ne s'exerce pas sur le salaire, mais sur l'accès à l'emploi et donc le salaire dépend de l'emploi. Ces analyses trouvent leur fondement dans les travaux précurseurs des néo-institutionnalistes Doeringer et Piore (1971) sur la segmentation du marché du travail.

Dans le modèle de Thurow (1975) qui suppose que l'accès à l'emploi est non concurrentiel, le niveau de salaire est ainsi déterminé principalement par le type d'emploi occupé. La file d'attente aux emplois qui résulte de l'allocation est directement fonction de l'employabilité des travailleurs et non plus des seules caractéristiques individuelles. Dans une perspective quelque peu différente, les tenants de l'Assignment Theory (Sattinger, 1993) introduisent le rôle de la demande sur ces inégalités et l'influence de l'allocation sur la distribution des salaires. Ces théories semblent plus légitimes pour expliquer les différences d'insertion et de valorisation salariale entre certains diplômes sur le marché du travail. Ainsi, la concurrence ne s'exerce plus seulement sur les salaires à travers l'investissement en capital humain, mais sur l'emploi. La structure des qualifications et des salaires est fixée par des éléments institutionnels dont la régulation ne dépend pas principalement des forces du marché. La première section de cette partie présente dans le détail les principaux modèles d'allocation développés dans la littérature et leurs implications, en s'inspirant largement de l'article fondateur de Sattinger (op.cit.), mais également les critiques que l'on peut adresser à la théorie de l'Assignment qui peine à dépasser les limites éculées des théories de l'offre en reprenant leurs hypothèses principales et en y incorporant, « simplement », le rôle de la demande.

Dans une deuxième section et après avoir présenté le modèle de concurrence pour l'emploi de Thurow et l'analyse macroéconomique de la file d'attente proposée par Salais, nous reviendrons plus en détail sur la théorie de la file d'attente et sur les approches segmentationnistes et enfin, sur leurs implications respectives à l'aune de notre cheminement théorique.

2.1. La théorie de l'Assignment

Selon l'hypothèse marchande classique de la théorie du capital humain, à niveau de diplôme équivalent, tous les entrants sur le marché du travail devraient avoir le même salaire. La théorie de Sattinger (1993) part du constat d'une absence de vérification empirique de cette hypothèse qu'elle explique par la complexité des logiques d'allocation aux emplois dans l'économie.

2.1.1. Les principes de l'allocation

Ainsi dans son article de 1993, Sattinger s'interroge sur les principes qui guident l'allocation aux emplois. Le premier principe est celui l'existence d'un avantage comparatif chez les individus. Si l'on considère un modèle simplifié à deux emplois et où la technologie est donnée, l'offre et la demande de travail d'équilibre sont déterminées par l'avantage comparatif, qui peut également expliquer les différences de salaires à l'équilibre. Néanmoins, Sattinger montre que l'allocation d'équilibre qui découle de l'avantage comparatif ne détermine pas nécessairement le niveau optimal de production. La condition nécessaire est que les emplois les mieux placés doivent être occupés par les travailleurs les plus qualifiés. Avec des moyens plus importants en effet, la productivité est plus sensible aux caractéristiques des travailleurs justifiant ainsi des écarts de salaires plus importants pour les individus les mieux dotés. Ce principe affectant la distribution des salaires est connu sous le terme de « scale of operation effect ». Les différences de salaires ne sont plus le produit de différences de rendement comme dans le cas de l'avantage comparatif, mais s'expliquent par la présence d'un coût d'opportunité associé à l'utilisation d'une machine, à l'occupation d'un certain niveau hiérarchique ou d'un emploi particulier. Dans le modèle de l'avantage comparatif, les tâches relatives aux emplois sont fixes et non substituables d'un emploi à un autre, mais un emploi peut être occupé par un nombre indéfini d'individus. Dans les cas des échelles d'opération au contraire, les rendements associés aux emplois sont substituables.

Cependant, l'allocation peut également découler directement des préférences des individus. Dans un des tout premiers modèles d'allocation recensés (1956), Tinbergen considère que les individus choisissent un emploi où les efforts requis sont compatibles avec leurs capacités productives. Les salariés ajustent leurs efforts afin de maximiser leur utilité plutôt que leur seul niveau de salaire. Dans d'autres modèles notamment ceux sur le salaire de compensation, le

niveau d'utilité est influencé pas d'autres caractéristiques telles que le risque, le bruit, la distance, etc. L'explication des différences de salaires dans le modèle de Tinbergen est très différente du cas de l'avantage comparatif et des échelles d'opérations. Pour ces derniers, ce sont les caractéristiques des individus et leur influence sur le niveau de production qui expliquent des différences de salaires tandis que pour Tinbergen, c'est l'écart entre les caractéristiques individuelles et celles des emplois occupés qui les légitime.

2.1.2. Les implications de la théorie

L'allocation dans les modèles théoriques

Les formes que peut prendre l'allocation dans les modèles théoriques sont résumées dans les trois modèles simples suivants qui formulent explicitement le problème, mais de manière très différente par la description qui est faite des caractéristiques individuelles et des emplois.

En premier lieu, on trouve le modèle linéaire optimal qui fournit un cadre très général d'allocation dans lequel il n'existe pas de paramètres permettant de classer les individus et les emplois. L'allocation est dite optimale lorsque le comportement des agents maximise le niveau de production global. Sous l'hypothèse d'une quantité égale d'emplois et de travailleurs en proportions fixes avec un seul travailleur par emploi, les salaires dépendent directement de l'allocation d'équilibre et des rendements observés, et non plus de la croissance marginale de la productivité en faisant varier la qualité ou la quantité de travail. Le moindre changement que ce soit au niveau du travail ou du capital modifie l'allocation et donc les différences de salaires qui sont observées à l'équilibre, mettant en lumière un des traits principaux des modèles d'allocation. Les hypothèses restrictives sur l'offre et la demande ne permettent cependant pas de déterminer le niveau absolu des revenus du travail et du capital et leurs variations, toutes choses égales par ailleurs. Cette indétermination disparaît dès lors que l'on considère un modèle où la distribution est continue, ce qui est le cas dans les modèles de rente. À l'instar de la théorie ricardienne, les différences de salaires associées à une caractéristique particulière d'un travailleur peuvent être calculées à partir de la croissance du rendement obtenu en modifiant cette caractéristique, toutes choses égales par ailleurs. Le capital (supposé fixe) et le travail étant hétérogènes, les différences de salaires dépendent donc là encore directement de l'allocation. Si l'allocation est hiérarchique, les plus compétents verront leur salaire augmenter parce qu'ils

occupent les emplois les plus importants ; le niveau de compétences requis étant atteint pour l'employeur lorsque la variation de la production est égale à celle du salaire. De fait, les différences de salaires sont directement fonction du niveau de compétences si le capital est fixe. Lorsque l'allocation est hiérarchique, les différences de salaires à un niveau de compétences donné sont directement fonction du type d'emploi occupé donc de la demande. Une des caractéristiques de ce modèle est que les rentes des machines, c'est-à-dire les profits, sont déterminées simultanément avec la fonction de salaire. Pour expliquer comment sont déterminés les niveaux absolus des salaires et des rentes, il faut introduire dans le modèle le prix de réserve du capital et du travail. Ainsi, les travailleurs et les employeurs s'engagent si les niveaux de salaire et des rentes sont supérieurs à leur prix de réserve ; le niveau absolu des salaires et des rentes étant déterminé à la marge. Le niveau de production minimale est atteint lorsque les salaires et les rentes sont rémunérés à leur niveau de réserve ; le produit marginal étant égal à la somme des salaires et des rentes. Ce modèle apporte une réponse au paradoxe de Pigou où les salaires seraient supposés refléter la mesure unidimensionnelle de la capacité d'un individu à exercer un emploi. En incorporant le problème de l'allocation, les modèles de rente et les modèles hiérarchiques associés introduisent le rôle de la demande, ici la taille des machines (supposée fixe là encore), sur la distribution des salaires. Ces modèles de court terme sont cependant lacunaires parce que la distribution des travailleurs et des emplois est donnée avec l'hypothèse très restrictive d'un seul travailleur par machine. Empiriquement, les distributions des salaires et des rendements ne sont pas symétriques, bien que liées, et les allocations observées sont contradictoires avec le principe de hiérarchisation.

Dans un modèle d'allocation basique à deux secteurs, Roy (1951) décrit une économie où ses membres n'ont d'autres choix pour survivre que de chasser le lapin ou de pêcher des truites. Le choix des travailleurs se restreint à deux emplois, mais plusieurs individus peuvent occuper le même emploi. En raison des phénomènes d'autosélection, la distribution des travailleurs dans un emploi donné diffère systématiquement de celle de l'ensemble des travailleurs. Le modèle de Roy est un cas particulier du modèle linéaire de l'allocation optimale où la rente de chaque emploi est nulle et le salaire exactement égal à la valeur du produit du travail.

Roy distingue trois cas dans son modèle. Le premier est celui de l'avantage comparatif où les produits sont fortement corrélés entre eux. Les travailleurs les plus compétents iront travailler dans le secteur où les revenus peuvent être potentiellement les plus importants, mais également très instables, les moins compétents auront tendance à préférer le secteur qui leur assurent des revenus stables bien que moins importants. Le deuxième cas est celui où les productivités sont

corrélées négativement entre les deux secteurs. L'allocation dans ce cas est largement influencée par l'avantage absolu, le choix étant guidé par le niveau de performance. Le troisième cas est le cas intermédiaire où les deux produits sont positivement corrélés, mais à un niveau moindre que dans le cas de l'avantage comparatif standard. L'allocation n'est donc plus nécessairement celle qui est observée dans ce cas.

Le modèle de Roy montre que la variance dans les distributions joue un rôle au moins aussi important que la corrélation entre les rendements dans les deux secteurs. L'effet d'un changement dans le prix de l'un des deux produits sur le niveau des compétences est une des caractéristiques importantes de ce modèle.

Le modèle d'équilibre général à générations imbriquées appliqué à un environnement de marché ouvert pour évaluer des politiques en faveur de la formation d'Heckman, Lochner et Taber (1998) invalide cette hypothèse. Ils montrent qu'à travers les ajustements de l'offre de travail notamment par des politiques de formation, les différences de salaires induites par une modification du niveau de compétences due à des mutations technologiques sont nulles à long terme. À court terme, le changement technologique affecte principalement les travailleurs les moins compétents, et les travailleurs les moins qualifiés entrants sur le marché du travail. Ces résultats peuvent néanmoins être utilisés pour valider l'hypothèse de corrélation dans le modèle de Roy, entre les niveaux de compétences dans les deux secteurs.

En faisant l'hypothèse que les individus cherchent à maximiser leur utilité, leurs préférences modifient directement l'allocation et la distribution des salaires. Les préférences qui vont à la maximisation de l'utilité plutôt qu'aux salaires sont justifiées par Heckman et Sedlacek (1985) pour prendre en compte l'expérience accumulée dans un secteur en termes de productivité. L'élévation du niveau de compétences grâce à l'expérience fait que l'utilité des travailleurs serait moindre (donnée par la relation tâches/compétences) s'ils avaient à aller travailler dans un secteur où ils n'ont aucune expérience. Dès lors, et en tenant compte de ces préférences, le fait de changer de secteur seulement en fonction du niveau de revenu attendu devient beaucoup moins probable, ceci pouvant également s'appliquer aux chercheurs d'emploi qui finissent rarement dans le secteur qui maximise leurs salaires. Heckman et Sedlacek démontrent également que le niveau d'éducation à un impact très fort dans les deux secteurs, mais les salaires croissent plus rapidement avec l'expérience dans le secteur manufacturier sans pouvoir expliquer ce qui justifie ces différences sectorielles, mettant en évidence l'influence des préférences plutôt que des salaires sur les choix et, les effets positifs de l'éducation et de

l'expérience sur les niveaux de productivité dans les deux secteurs, même s'ils ne sont pas directement observés. L'autosélection des individus diminue la variance des salaires dans chaque secteur et fait croître le salaire moyen.

Comparaisons et extensions

Hétérogénéité des tâches, rôle de l'information sur le choix des individus

À niveau de compétences égales, il existe de multiples emplois dans de multiples secteurs du fait de l'extrême variété des tâches qui incombent à la production de biens et services et où, les rendements productifs sont également très différents. Dans la théorie du « matching » (Jovanovic, 1979) qui mesure la qualité de l'adéquation entre les caractéristiques de l'individu et celles de l'emploi, le rendement productif d'un travailleur est distribué de façon aléatoire de telle sorte qu'il n'est connu ni de l'employeur ni du travailleur. Ainsi, le niveau de productivité se révèle au fur à mesure dans l'emploi par l'expérience acquise sur le poste par l'individu et justifie des ajustements ex-post entre offre et demande de travail pour remédier à la mauvaise qualité de l'appariement. Cette théorie est mobilisée entre autres afin d'expliquer les phénomènes de turnover sur le marché du travail. Une étude sur les États-Unis menée par Jovanovic et Rousseau (2008), montre un fort taux de croissance de la variété des produits et des technologies utilisées pour les produire, sur les 35 dernières années. Dans la perspective du « matching », ce phénomène accroît les spécificités des firmes et des emplois en termes de capital humain et la dispersion de la qualité de l'adéquation. Dans le modèle de Roy, les choix des travailleurs découlent directement des écarts dans la distribution et de la corrélation entre leurs performances dans les deux seuls secteurs. Dans le cas le plus simple où un travailleur se distingue par une seule caractéristique, de multiples emplois peuvent être créés si cette caractéristique a un effet très sensible sur le rendement. Dans le modèle de rente, l'effet des caractéristiques individuelles sur le rendement est une fonction croissante de la taille de la machine qui est allouée. Selon le principe de l'échelle des effets d'opérations, l'allocation efficiente suppose que les salariés les mieux dotés occupent les postes les plus importants.

L'allocation est un mécanisme d'autosélection déterminé par les choix des travailleurs qui cherchent à maximiser leur utilité dans un secteur donné qui ne se matérialise pas seulement par la recherche d'un haut niveau de salaire comme dans les modèles de capital humain. Ce mécanisme suppose que les travailleurs ont une information parfaite sur le niveau d'utilité ou

des salaires qu'ils pourraient atteindre dans tel ou tel secteur. Or, les travaux pionniers de Stigler (1961) ont montré que l'information circule imparfaitement sur le marché du travail. Bien que celle-ci soit imparfaite, le rôle de sa structuration reste prépondérant dans les modèles d'allocation. Dans le modèle standard de recherche d'emploi, les travailleurs connaissent simplement les niveaux de salaires pratiqués dans les différents secteurs, mais pas le salaire associé à un emploi particulier. Ainsi, un travailleur acceptera un emploi dans un secteur donné si le salaire qu'il perçoit est supérieur à son salaire de réserve. Le choix du salaire de réserve va donc influencer le taux de salaire attendu, mais également la probabilité de se retrouver au chômage. La recherche d'information sur les caractéristiques des travailleurs et des emplois sur le marché présente un coût important. Les modèles du signal et du filtre développés par Spence et Arrow ont montré que l'investissement des travailleurs dans l'information qu'ils produisent sur eux-mêmes leur donne simplement un avantage compétitif sur le marché du travail, en facilitant la recherche d'informations et en abaissant le coût de cette recherche pour l'employeur.

La structure de l'information affecte également le niveau des inégalités de salaires. Pour les théories du matching, l'imperfection de l'information et l'hétérogénéité de l'offre de travail font que les salaires et leurs évolutions sont directement fonction de la qualité de l'appariement mesurée par la productivité révélée dans l'emploi notamment pour les jeunes diplômés, inobservable à l'embauche et qui dépend plus de l'expérience et de l'entraînement spécifique acquis sur le poste que des seules caractéristiques individuelles. Ainsi, la valeur de l'information sur le marché du travail incite les firmes à offrir des salaires plus élevés pour les travailleurs qui fournissent des informations sur leur type. Pour Lemistre et Tahar (2007), « lorsque les caractéristiques des individus ne sont pas parfaitement connues des employeurs, le salaire qui est demandé (salaire de réservation) révèle les compétences détenues autorisant la performance requise ». De leur côté, les employeurs ont plutôt tendance à offrir des salaires moindres aux jeunes diplômés pour prendre en compte l'incertitude et le risque auquel ils font face, et ces différences seraient plus marquées pour les diplômés d'écoles professionnelles que pour les diplômés de l'université (Hartog et Van Ophem, 2009). Cependant, les employeurs sont également prêts à offrir un salaire de départ supérieur pour enrôler un salarié qu'ils perçoivent comme très compétent par rapport au « signalement » fourni par sa spécialité et son niveau de diplôme.

Allocation VS capital humain

Du fait de l'importance des compétences, les modèles d'allocation ne se démarquent pas complètement des théories qui relient les distributions des salaires et des caractéristiques individuelles. La théorie de l'Assignment émet néanmoins quelques nuances. Les compétences dans les modèles d'allocation sont le reflet du niveau de rendement atteint et non pas de la seule mesure des caractéristiques innées ; la distribution des caractéristiques individuelles ne pouvant expliquer à elle seule la distribution des salaires. Le rendement atteint est ainsi dépendant des caractéristiques de l'emploi occupé, permettant ou non de pleinement exploiter celles de l'individu. Les modèles d'allocation mettent ainsi en exergue l'hétérogénéité des tâches productives et des performances associées, mais surtout le rôle du choix et de la demande, les salaires étant plus élevés pour rémunérer une compétence particulière. Les inégalités de salaire dépendent donc à la fois des différences entre les travailleurs et de l'importance dont ces différences sont exagérées ou modérées par l'allocation. La principale limite théorique est que la demande reste exogène, on serait donc en présence d'une simple version « sophistiquée » de l'adéquationnisme (Lemistre, 2010)

Il existe toutefois une différence majeure entre les modèles d'allocation et les modèles de capital humain et elle réside dans l'interprétation de la fonction de gains. Dans sa version liminaire (Mincer 1974, cf. encadré 1), le coefficient associé au niveau d'éducation est donné par le taux d'escompte qui est insensible aux variations dans les distributions des emplois et des travailleurs. Dans les modèles d'allocation, la fonction de gains s'interprète comme une fonction de salaire hédonique qui est fonction de l'offre et de la demande à travers les décisions des travailleurs et des employeurs. Une modification de l'offre, ou de la demande qui demeure exogène, mène à un nouvel équilibre, faisant varier le taux de rendement salarial de l'éducation. Dans la perspective de l'Assignment, ce taux et le nombre d'années d'études sont également exogènes et peuvent varier indépendamment l'un de l'autre.

Ces deux théories sur la distribution des salaires ne sont clairement pas antagoniques. Selon Sattinger, il n'y a en effet aucune raison pour laquelle on ne puisse pas combiner les modèles du capital humain avec le choix sectoriel ou dans un contexte d'allocation. Démonstration en est faite avec le modèle de Willis et Rosen (1979), le problème de l'allocation concerne ici l'allocation des individus à un niveau d'études donné selon leur goût pour l'école, leur talent, leurs attentes, et la santé de leurs parents. Les choix des individus sont donc basés sur des considérations en termes de capital humain dans lesquelles les niveaux d'éducation exercent une

influence, puisque le talent et le goût sont hétérogènes. Les taux de rendement calculés à partir des combinaisons observées ne reflètent ainsi pas les taux de rendement anticipés par les individus. Les salaires et les taux de rendement de l'éducation dépendent donc également et simultanément des compétences observées et inobservées des individus en plus de l'offre et de la demande de travail. Si l'on suppose une modification dans la distribution du niveau d'éducation, plus un nombre élevé d'individus atteint un niveau d'éducation élevé et plus le taux de rendement associé à ce niveau d'éducation décroît, avec la contraction exogène de la demande. Donc, un changement dans la distribution du niveau d'éducation affecte également directement la distribution des taux de rendement salariaux associés.

En résumé, les modèles d'allocation banalisent les problèmes de capital humain en supposant que les caractéristiques des individus comme le niveau d'éducation sont exogènes. Réciproquement, les modèles de capital humain banalisent le problème d'allocation en supposant que les travailleurs font tous face au même rendement de l'investissement en capital humain indépendamment du secteur. Dans les deux modèles, les choix sont guidés par la maximisation de l'utilité, et l'allocation à un secteur ou à un niveau d'éducation dépend des préférences des individus plutôt que d'un choix rationnel. Ainsi, l'allocation dans la perspective du capital humain est un cas particulier des modèles d'allocation.

2.1.3. Une théorie de la demande qui peine à dépasser les hypothèses de la TES

Il apparaît que l'Assignment Theory ne permet pas une formalisation suffisante de la demande, et reprend à son compte en partie les hypothèses de la théorie économique standard. En effet, le rôle de la productivité dans l'allocation aux emplois est central, mais encore plus dans la détermination des salaires. Ainsi, le salaire dépend de l'emploi occupé et du secteur, à productivité égale certains secteurs sont plus rémunérateurs que d'autres. Si les choix sont plutôt formulés ex-ante dans la théorie du capital humain en fonction de la productivité « future » estimée en regard des caractéristiques individuelles, ce choix s'opère plutôt ex-post en fonction de la productivité anticipée dans chaque emploi potentiel du côté de la théorie de l'Assignment. À cet égard, cette théorie semble loin des principes polanyiens et de sa vision du marché comme institution. Dans son livre fondateur[5], Polanyi affirme que les activités économiques sont traditionnellement encastrées dans la société, car les motifs d'actions économiques sont très

[5] *La Grande Transformation.*

variés. Les échanges marchands ne sont pas généralisés et nombre d'entre eux échappent à une logique strictement économique. Seule l'économie « purement » marchande est désencastrée puisqu'elle s'autorégule sans que les sociétés et leurs institutions n'y exercent d'influence. La théorie de l'Assignment, même si elle y fait explicitement référence, ne fait que peu de cas de ces institutions et ne s'intéresse pas non plus aux relations sociales susceptibles d'interagir dans les choix individuels et donc dans les processus d'allocation. Difficile en effet d'y voir quelconque référence à l'encastrement chez Polanyi, même si cette notion qui n'est pas définie explicitement dans *La grande transformation* est sujette à diverses interprétations (Beckert, 2007 ; Maucourant et Plociniczak, 2011), notamment celles de la Nouvelle Sociologie Economique, y compris Granovetter (1973, 1985) qui apparaissent trop souvent réductrices réduisant la richesse de l'analyse de Polanyi (Le Velly, 2008). Néanmoins, on peut retenir de Polanyi plusieurs idées fondamentales et notamment que le travail ne s'échange pas sur un marché, car ce n'est pas un bien issu du processus de production. Or, l'élaboration des choix dans les modèles d'allocations découle de la rationalité individuelle, à l'instar là encore de la théorie économique standard et, est envisagée en dehors de toute relation à autrui, mais surtout dans un contexte concurrentiel. Ainsi, les modèles d'allocation ne s'intéressent pas aux marchés du travail non-concurrentiels (« encastrés » dans la terminologie de Polanyi) et laissent tout ce pan de l'analyse à la sociologie. Ces modèles sont en quelque sorte dénués de toute contextualisation sociale et politique permettant d'expliquer le lien étroit entre les institutions, l'allocation aux emplois et les salaires. Pour autant, Sattinger invoque le cadre institutionnaliste sans s'y référer au-delà de la citation suivante : « *Assignment models are consistent with structuralist theories in sociology, in which wage structure influence the wages associated with particular jobs (Granovetter, 1981)… Lester Thurow (1975) develops a similar model in which the wage rate is determinated mainly by the job* » (Sattinger 1993, p.834).

2.2. Modèle de concurrence pour l'emploi et théorie de la file d'attente dans la littérature

2.2.1. L'adaptabilité à l'emploi plutôt que la productivité

Pour tenter de dépasser les limites théoriques esquissées précédemment et en particulier le rôle central accordé à la productivité dans la formation des salaires, il convient de s'intéresser plus en détail au modèle de concurrence pour l'emploi développé par Thurow et invoqué par

Sattinger en supposant une compatibilité non explorée entre cette théorie et celle de l'allocation. Dans une perspective institutionnaliste, les travaux de Thurow (1972, 1975) introduisent une analyse des effets de l'éducation sur la demande de travail, mais surtout prennent en compte le chômage involontaire dans la continuité des keynésiens et surtout, des théoriciens de la segmentation. Thurow postule, à partir d'une analyse du marché du travail US, que la concurrence s'exerce sur l'accès à l'emploi et non sur l'accès à une rémunération élevée. Son modèle suppose que l'équilibre entre offre et demande de travail s'ajuste selon la quantité des emplois disponibles. Le comportement de demande de travail est fonction de logiques institutionnelles et échappe ainsi à une logique strictement marchande. En effet, la sélection des candidats potentiels pour pourvoir un emploi diffère d'une logique de maximisation de la productivité rémunérée à son taux marginal. Au contraire, les caractéristiques des postes vacants sont strictement définies tout comme de fait, la productivité marginale attendue. Les employeurs fixent le niveau de productivité des emplois et le nombre d'emplois distribués à chaque niveau défini. Le fait que Thurow assigne le niveau de productivité à l'emploi et non pas à l'individu a pour corollaire que les entreprises ne cherchent pas à recruter les candidats les plus productifs, la sélection s'opérant selon des critères d'adaptabilité. Les candidats sont triés par ordre croissant des coûts de formation anticipés nécessaires pour atteindre le seuil de productivité attendu. Sur le marché du travail, le déséquilibre entre offre et demande de travail génère une file d'attente aux emplois, révélatrice d'une allocation sous-optimale conduisant à des phénomènes de déclassement liés aux décalages entre le niveau de productivité de l'individu et celui de l'emploi.

Pour Thurow, la distribution des emplois offerts dans l'économie est le résultat de l'agrégation de l'ensemble des emplois disponibles définis selon leur niveau de rémunération. Une des hypothèses principales du modèle de concurrence pour l'emploi est que les compétences nécessaires pour occuper un emploi précis n'existent pas sur le marché du travail et donc que suite à l'embauche, le nouvel entrant doit nécessairement être formé pour acquérir le niveau de compétences requis pour le poste.

À l'instar de la théorie du signal et du filtre, le diplôme joue un rôle de signalement dans la théorie de la file d'attente. Mais à la différence des théories de l'offre, le diplôme signale ici l'adaptabilité de l'individu plutôt que sa productivité. Selon Thurow, l'éducation a pour fonction de certifier la capacité des individus à se former pour leur donner accès à un certain statut en vertu de cette certification, plutôt que de leur fournir des compétences qui serviront à accroître la productivité et les salaires comme le postule la théorie du capital humain (Thurow, 1972). En

effet et dans le contexte du régime fordiste qui caractérise les années 1970 (Boyer, 2002), les diplômes remplissent plutôt un rôle de préprofessionnalisation. A la charge des entreprises ensuite de doter les salariés fraîchement recrutés des compétences professionnelles nécessaires requises pour occuper leur poste. Pour les jeunes diplômés qui entrent sur le marché du travail et qui sont pour la plupart dépourvus d'expérience professionnelle, le niveau de diplôme est une des caractéristiques individuelles prépondérantes à partir desquelles les employeurs opèrent leur sélection.

Dans son modèle de concurrence pour l'emploi, le revenu d'un individu est d'une part déterminé par sa position relative dans la file d'attente et d'autre part, par la distribution des postes disponibles ou vacants dans l'économie. Bien que central dans le modèle de Thurow notamment pour les nouveaux entrants comme on vient de le voir, le rôle du diplôme se combine à d'autres caractéristiques individuelles telles que l'âge, le sexe et même selon Thurow des caractéristiques subjectives, comme la couleur de peau lorsqu'il faut distinguer des individus qui ont le même niveau de diplôme et qui occupe donc une position semblable dans la file d'attente et ainsi « élire » le meilleur candidat potentiel en regard des coûts de formation estimés. Pour Thurow, ces coûts de formation peuvent également comprendre les coûts associés à « *l'inculcation nécessaire des normes de la discipline industrielle et des bonnes pratiques de travail* » (Thurow, 1972, p. 73). Il convient de remarquer que la question des inégalités sociales, largement sous-jacentes dans le modèle de concurrence pour l'emploi, est mise de côté par Thurow, sans doute volontairement.

D'une manière générale, la position dans la file d'attente pour un emploi particulier sera fonction de l'importance accordée par l'employeur à chacune des caractéristiques individuelles (en nombre fini). Pour les travailleurs expérimentés, les compétences développées dans des emplois antérieurs font diminuer les coûts de formation anticipés pour les employeurs et ainsi leur permettent de remonter dans la file d'attente.

Même si le contexte économique autour duquel Thurow a construit sa théorie semble dépassé, rendant caduques certaines de ses hypothèses. Sa théorie conserve toutefois aujourd'hui une partie de son pouvoir explicatif si l'on considère que le critère d'adaptabilité à l'emploi demeure la problématique principale autour de la relation formation-emploi du point de vue de l'employeur. Ce faisant, les hypothèses de Thurow doivent nécessairement être complétées pour intégrer le rôle de la spécialité et de la filière de formation via la professionnalisation des formations et de leurs contenus (Lemistre, 2015). En effet, la place dans la file d'attente est

autant fonction du niveau de diplôme, que de la spécialité de formation et de la filière (Giret et Lemistre, 2008). En outre, la fin du régime fordiste et le passage au régime financiarisé induisent un renforcement de l'objectif de rentabilité immédiate de la part des entreprises (Boyer, op.cit.) et donc du rôle des caractéristiques du diplôme comme signal d'adaptabilité à l'emploi.

2.2.2. Les implications de ce changement de paradigme

Le modèle de concurrence pour l'emploi de Thurow offre de nouvelles perspectives et une alternative à l'analyse « traditionnelle » du marché du travail et du processus d'allocation aux emplois. Une fois actualisée par la prise en compte du rôle de la spécialité de formation et de la filière, cette théorie, qui prend comme hypothèse que les emplois sont rationnés, semble beaucoup plus pertinente comme cadre théorique d'analyse du marché du travail contemporain. Elle semble surtout particulièrement adaptée aux jeunes diplômés de l'enseignement supérieur qui entrent sur le marché du travail et qui rencontrent des problèmes d'insertion et/ou de déclassement.

Une des implications importantes des théories institutionnalistes est que la productivité et les salaires dépendent de l'emploi et non pas directement des caractéristiques individuelles. Dans la perspective d'une concurrence pour l'emploi, la hausse du niveau d'éducation n'a pas pour corollaire une hausse de la productivité nationale et encore moins des rémunérations individuelles. Dans *Education and economic equality*, Thurow met en évidence trois facteurs explicatifs de la distribution des opportunités d'emploi et donc des salaires. Cette distribution est en effet fonction du nombre d'emplois générés par le progrès technique dans l'économie. Le deuxième facteur explicatif pointe le rôle des compromis sociaux, à l'instar de Doeringer et Piore, autour de la détermination des salaires et notamment de l'influence des syndicats et des normes encadrant les différences salariales. Enfin, la distribution des opportunités d'emploi est fortement dépendante de la répartition des coûts de formation entre employeurs et salariés puisqu'elle influence directement la détermination des salaires. Selon l'auteur, les effets de la hausse du niveau d'éducation aux Etats-Unis sur la distribution des salaires valident l'hypothèse de concurrence pour l'emploi et infirme dans le même temps la lecture néoclassique qui postule que cette hausse a un effet bénéfique sur l'égalisation des salaires. Les salaires tendent effectivement à s'égaliser, mais seulement à un niveau d'études donné quand la hausse du

niveau d'éducation creuse les inégalités entre les différents niveaux (Thurow, 1972). Les plus diplômés s'accaparent les emplois de qualité quand les moins qualifiés sont de plus en plus cantonnés à la queue de distribution et aux emplois les moins rémunérateurs.

Une autre implication cruciale de Thurow, dans la continuité de Tinbergen et dans une posture l'opposant à l'époque à celle des néoclassiques, est que la satisfaction individuelle dérivée de l'occupation d'un emploi ne saurait être appréhendée comme le seul produit du niveau de rémunération, mais plutôt comme l'ensemble des caractéristiques que l'emploi confère aux individus telles que le pouvoir, le prestige, l'épanouissement personnel, l'autonomie, des avantages sociaux (crèches d'entreprise, tickets restaurants, chèques vacances, comités d'entreprise). Certaines de ces caractéristiques telles que le pouvoir ou l'autorité sont parfois préférées au seul niveau de rémunération, notamment par des salariés expérimentés. De fait, les préférences des individus au regard de l'emploi ne sont pas uniformément distribuées parmi l'ensemble de la population active et notamment parmi les personnes à la recherche d'un emploi. Depuis les écrits de Thurow, le cadre d'analyse néoclassique a progressivement incorporé les différents postulats énoncés précédemment, à la suite notamment des travaux d'Heckman. C'est le cas par exemple pour la théorie du Job Search. Lorsque l'emploi est rationné, la priorité pour les chômeurs de longue durée ou en fin de droits n'est peut-être pas tant d'attendre de trouver un emploi qui maximise leur niveau de salaire que de trouver un emploi dans les meilleurs délais, quel que soit le niveau de rémunération et de qualification.

Le modèle de Thurow en mettant l'accent sur la distribution des opportunités d'emploi dans un contexte de pénurie permet d'expliquer le déclassement des jeunes ; si le niveau des emplois les plus qualifiés ne permet pas à l'ensemble des jeunes les plus diplômés d'y accéder, ces derniers bénéficient tout de même d'un positionnement relatif avantageux dans les files d'attente pour les emplois de qualification immédiatement inférieure, reléguant les jeunes les moins qualifiés à l'extrémité des différentes queues. Suivant la taille de la file d'attente, les jeunes diplômés ou les chômeurs vont être amenés à arbitrer entre chômage, s'ils prolongent l'attente dans la queue pour l'accès à l'emploi qualifié, et déclassement, dans le cas d'un changement de file d'attente. L'extrapolation de ses observations sur des données empiriques américaines suggère à Thurow que l'éducation pourrait devenir un facteur discriminant presque parfaitement le niveau des revenus distribués (Thurow, 1972, p. 76) faisant de l'éducation un des principales sinon la principale cause de l'augmentation des inégalités de salaires et des inégalités d'accès à l'emploi. Si cette fois-ci, Thurow fait explicitement référence aux inégalités, ce n'est que pour évoquer le lien ex-post entre éducation et inégalités sans aucunement faire allusion aux questions liées à

l'origine sociale ex-ante. Pourtant et malgré son aspect non exhaustif en lien avec les inégalités, la richesse de son analyse fait que d'importantes considérations demeurent sous-jacentes. Par exemple, la hausse du niveau d'éducation tend à limiter les possibilités d'ascension sociale lorsque l'emploi est rationné, soit un moindre accès aux emplois de meilleure qualité à ce niveau d'étude et aux emplois du niveau d'études immédiatement supérieur.

De ce point de vue, l'éducation apparaît ainsi comme une « nécessité défensive » pour l'individu, notamment lorsque la demande de travail qualifié augmente sur le marché du travail, afin de préserver sa position dans la file d'attente et ainsi maintenir « ses parts de marché » salariales (Thurow, op. cit., p.79). Le rôle assigné à la formation dans le cas de la théorie du capital humain et du modèle de concurrence pour l'emploi est à ce titre fondamentalement différent. Quand dans la théorie du capital humain le rôle de la formation est de fournir des compétences relatives à un niveau de productivité et de salaire, pour Thurow la formation permet la sécurisation des parcours professionnels dans le sens où elle renforce l'avantage comparatif de l'individu sur ses concurrents. Dans le contexte actuel de professionnalisation de l'enseignement supérieur et d'une recherche accrue de flexibilité sur le marché du travail, « *la professionnalisation des formations initiales a alors pour objectif de permettre à chacun de disposer d'un signal d'adaptabilité ou d'employabilité le plus clair possible, ceci pour intégrer le meilleur segment possible sur le marché du travail et y demeurer, ou limiter les périodes de chômage sur le segment secondaire* » (Lemistre 2015, p.66). Cette lecture du rôle de l'éducation sur la sécurisation des parcours s'avère particulièrement bien adaptée à l'analyse de l'insertion des jeunes qui sortent du système éducatif puisque même au sein de l'enseignement supérieur, les inégalités d'accès à l'emploi ne cessent de croître entre les niveaux de diplôme (Ménard, op.cit.). Ainsi, même si le diplôme dans l'absolu protège de moins en moins contre le risque de chômage, un haut niveau de diplôme offre une protection relative croissante contre ce risque, en comparaison des niveaux inférieurs.

2.2.3. Le chômage comme phénomène de file d'attente

Dès la fin des années 1970 en France, le chômage est également assimilé à un phénomène de file d'attente sans faire pour autant référence aux travaux de Thurow (Salais, 1980). Salais développe son analyse au niveau macroéconomique en postulant que l'ampleur du chômage et la durée des périodes sont principalement déterminés par le déséquilibre entre l'offre et la demande

de travail, la précarisation de l'emploi et les stratégies de renouvellement de la main d'œuvre. Il s'intéresse aux flux d'entrée et de sortie du chômage à partir des données de l'ANPE et met en évidence dans le déséquilibre offre et demande de travail la part des « *mouvements internes à l'emploi* » (Salais, op.cit., p.68) à savoir les suppressions d'emploi qui sont une des conséquences de l'accroissement de la mobilité et pour laquelle les entreprises sont partie prenante. Salais distingue les licenciements économiques, des fins de contrats à durée déterminée renouvelés ou non. Les files d'attente pour l'emploi sont donc le résultat du déséquilibre entre l'offre d'emploi (les emplois créés ou vacants) et la demande constituée par le stock de chômeurs existants et les nouveaux demandeurs d'emploi (actifs venant de perdre leur emploi ou jeunes diplômés). Salais utilise le terme d'employabilité plutôt que d'adaptabilité pour expliquer la position dans la file d'attente, mais surtout démontre la corrélation négative entre les durées de chômage et la probabilité de sortie du chômage (Salais, 1977 et 1980). Par opposition à Thurow, cette explication de la file d'attente privilégie des déterminants macroéconomiques ; l'employabilité n'y est pas clairement définie et aucune mention n'est faite du lien étroit qui l'unit au niveau d'éducation. De plus, Salais ne postule pas que les individus puissent arbitrer sur la durée du chômage et montre à partir de données empiriques que les chômeurs tendent à accepter des emplois précaires dans l'attente d'un reclassement satisfaisant. Finalement, ces deux visions apparaissent assez complémentaires de par leur parti pris analytique, microéconomique pour Thurow et macroéconomique pour Salais. On a rappelé précédemment que la vision de Thurow pouvait sembler anachronique en regard de la professionnalisation des filières de l'enseignement supérieur et qu'une actualisation de l'approche de la file d'attente apparaît indispensable pour appréhender la problématique contemporaine de la sécurisation des parcours professionnels (Lemistre, 2007, 2009, 2015) et des inégalités liées à l'insertion dans la vie active des jeunes diplômés de l'enseignement supérieur.

2.3. Pour une approche de la file d'attente appliquée à l'insertion des jeunes dans la vie active

2.3.1. Complémentarité des approches au regard des théories de la segmentation

Assimiler le chômage à un phénomène de file d'attente nous semble particulièrement pertinent dans le contexte de chômage structurel installé en France et qui touche de façon croissante les primo-entrants sur le marché du travail exacerbant la concurrence pour l'accès à l'emploi.

C'est une des raisons pour lesquelles nous privilégions le modèle de concurrence pour l'emploi de Thurow qui intègre le chômage et le niveau d'éducation plutôt que la théorie de l'Assignment pour analyser l'insertion, sans pour autant abandonner certaines perspectives théoriques ouvertes par Sattinger sur les principes qui guident l'allocation aux emplois et la distribution des salaires. Malgré nombre de divergences théoriques entre ces deux approches, certaines hypothèses apparaissent finalement complémentaires, en particulier pour l'analyse de l'allocation à un emploi « qualifié » suivant le segment où se situe cet emploi sur le marché du travail, le principe des échelles d'opération s'approchant en effet des postulats de Thurow dans le sens où c'est le coût d'opportunité pour un emploi particulier qui va motiver le choix des employeurs. Cependant, les finalités des employeurs sont différentes ; quand la visée dans les modèles d'allocation est l'accroissement de la productivité et donc de la production, le niveau de productivité est donné dans le modèle de concurrence pour l'emploi où les employeurs cherchent avant tout à minimiser les coûts de formation permettant de l'atteindre.

On retiendra ici deux grands principes de l'analyse de Thurow. Le marché du travail n'est pas parfaitement concurrentiel d'une part, et d'autre part, l'allocation dans une optique de capital humain existe, mais reste un cas particulier. Avec la prise en compte du chômage, cette vision s'inscrit clairement dans la perspective des marchés internes tels qu'ils sont décrits initialement dans la littérature sur la segmentation par Doeringer et Piore. En effet, l'insistance de Thurow sur les coûts de formation traduit une vision de la relation salariale à moyen ou long terme puisqu'une période de formation consécutive à l'arrivée dans l'emploi est nécessaire. Dans cette optique, les employeurs qui engagent des coûts de formation importants ont tout intérêt à rentabiliser cet investissement en limitant le turnover par la stabilisation de leurs salariés dans l'emploi.

Toutefois, le modèle de concurrence pour l'emploi n'envisage pas les caractéristiques et la nature des emplois à pourvoir dans la file d'attente, au contraire des théories de la segmentation. En outre, si le recours à une analyse en termes de file d'attente du marché du travail et de la relation formation-emploi a nécessité une actualisation de cette théorie en lien avec les évolutions observées (Lemistre, op.cit.), il convient désormais de présenter plus en détail les théories de la segmentation et leur actualité récente en lien avec l'approche contemporaine de la file d'attente énoncée précédemment.

2.3.2. La file d'attente dans un marché du travail dont le caractère segmenté évolue

Dans leurs travaux séminaux, Doeringer et Piore (1971) introduisent une vision duale du marché du travail caractérisée par deux segments distincts et « étanches ». Le secteur primaire où les contrats sont stables, les salaires élevés et où les salariés jouissent de bonnes conditions de travail, échappe à une logique purement marchande et s'oppose au secteur secondaire où, au contraire, les emplois sont plus instables, rémunérés au salaire du marché et donc sujets à une fréquence élevée de turnover. La détermination des salaires et les processus de recrutement sont nettement différenciés suivant le segment du marché du travail occupé. Le secteur primaire, où l'accessit est possible par des « ports d'entrée » au bas de l'échelle des qualifications, se caractérise par la mobilité interne de ses salariés (promotion de carrière, salaire), par des emplois requérant des compétences professionnelles liées à une technologie particulière et une formation sur le tas quand, au contraire, le secteur secondaire offre peu de perspectives de carrière et induit une mobilité externe qui ne se traduit pas par des augmentations salariales. Les marchés internes (MI) sont caractéristiques des modes de gestion de la main d'œuvre propres aux entreprises et plus particulièrement les grandes entreprises constituant le secteur primaire, ces dernières pourvoient les emplois qualifiés par des promotions internes plutôt que d'avoir recours au marché. Dans ce secteur, les négociations collectives sont au cœur des modes de gestion des salaires et de la main d'œuvre, ces derniers pouvant varier considérablement suivant les secteurs d'activités et les emplois considérés. Au départ, Doeringer et Piore considèrent qu'il n'y a pas de mobilité entre chaque segment du marché du travail, condamnant de fait les salariés du secteur secondaire à la mobilité externe pour faire carrière. Dans des travaux ultérieurs, Piore affine cette analyse de la structuration du marché du travail et revient sur la supposée étanchéité entre segments en introduisant la notion de « segment haut du secteur primaire » (*upper-tier*

primary sector) pour décrire la mobilité externe de salariés très diplômés sur ce segment, mobilité basée sur la transférabilité des compétences et sur l'individualisation de la relation d'embauche qui échappe de fait aux règles et négociations collectives (Piore, 1975). Selon l'auteur, le marché du travail français se caractériserait par l'importance de ses marchés internes. Les travaux ultérieurs de Maurice, Sellier et Silvestre (1982) mettent en exergue un effet sociétal qui discrimine les marchés internes nationaux entre eux de par leur structuration et leur fonctionnement. Cet effet sociétal est, selon ces auteurs, révélateur de l'influence des politiques publiques nationales sur les modes de gestion de la main d'œuvre et la qualité des emplois proposés, validant une lecture polanyienne d'un marché du travail encastré.

Avec l'apparition d'un chômage de masse consécutif aux chocs pétroliers, la période des années 80 marque une période de changements structurels importants sur le marché du travail. Les pratiques de négociations collectives tendent à reculer et le syndicalisme perd de son influence en même temps qu'apparaissent et se développent des changements technologiques importants avec le développement de l'automatisme, mais également la gestion des ressources humaines porteuse de pratiques de plus en plus individualisées de la relation salariale. En d'autres termes, la segmentation sur le marché du travail évolue et sonne le glas du modèle fordiste, renouvelant par la même les approches de la segmentation et la définition des marchés internes. En période de crise, les emplois dans le secteur primaire sont rationnés, exacerbant la concurrence pour accéder aux « ports d'entrée » des marchés internes et limitant les mobilités intra sectorielles. À une mobilité entre secteurs se substitue une mobilité entre emplois, car les entreprises diversifient leurs modes de gestion de la main d'œuvre pour rentabiliser leurs actifs.

Depuis les années 1990, le débat sur l'érosion ou la déstabilisation des marchés internes revient de façon récurrente dans la littérature sur la segmentation du marché du travail en France (Gautié, 2004 ; Germe, 2001 ; Lefresne, 2002). Selon Jean-François Germe (2001), les marchés internes ne peuvent disparaître en France, mais se renouvellent dans leur structure : les promotions se font plus rares dans les marchés internes traditionnels, l'emploi précaire est le seul « port d'entrée » sur ces marchés où le rôle de l'ancienneté dans les promotions et sur la rémunération s'affaiblit, tout comme la protection sur ce segment contre le risque de chômage pour les moins qualifiés ; ces évolutions contribuant à brouiller les frontières entre les différents segments sur le marché du travail (Grimshaw et Rubéry, 1998 ; Lefresne, 2002). Pour Gazier et Petit (2007), la notion de marché interne reste pertinente en France et semble pouvoir s'appliquer analytiquement au segment inférieur du marché primaire, en tenant compte cependant des évolutions décrites précédemment. Selon ces auteurs, les modes de gestion de la

main d'œuvre sur ce segment se traduisent par la pratique intensive de la formation dans l'entreprise, des logiques salariales et de promotions individualisées et, une organisation du travail favorisant l'autonomie, le travail d'équipe et la mobilité. Le concept de flexicurité illustre bien ces nouveaux modes de gestion de la main d'œuvre dans le segment supérieur du marché primaire. La flexicurité est le terme consacré pour désigner des politiques encourageant la flexibilité du marché du travail, tout en promouvant la sécurité de l'emploi pour les salariés en leur garantissant un certain niveau de revenu et de protection sociale. En réponse à ce mouvement « flexicuritaire », les promotions sur le segment supérieur du marché primaire sont désormais directement du niveau de qualification des salariés et du degré de transférabilité de leurs compétences sur d'autres emplois. Ainsi et désormais, la différenciation entre salariés est jaugée à l'aune de leurs performances dans le travail et non plus seulement dans l'accomplissement du travail en lui-même.

Avec l'évolution de la segmentation et la flexibilisation accrue du marché du travail, à la segmentation entre entreprises s'est progressivement substituée la segmentation entre emplois à partir des années 80, elle-même substituée par une segmentation entre individus (Lemistre, 2015). Avec le développement des contrats à durée déterminée, de l'intérim, etc., le modèle de concurrence pour l'emploi de Thurow perd une partie de son pouvoir explicatif, faute de s'intéresser aux caractéristiques des emplois, mais pas de sa pertinence.

L'adaptabilité à l'emploi est plus que jamais au centre de la relation d'emploi, mais la recherche de l'immédiateté se « normalise ». Les employeurs vont chercher sur le marché du travail les spécialités de formation à un niveau de diplôme, fournissant les compétences nécessaires à la tenue immédiate du poste de travail. La formation est réservée aux salariés occupant les emplois les plus qualifiés et les plus stratégiques au sein de l'entreprise. L'adaptabilité immédiate à l'emploi à la sortie du système éducatif n'est pas envisagée par Thurow parce que son modèle initial se cantonne au niveau de diplôme (Lemistre, 2015) et suppose que les compétences professionnelles ne s'acquièrent pas par l'intermédiaire du système éducatif. C'est la raison pour laquelle la vision de Thurow minore le rôle de l'éducation et le lien entre diplôme, spécialité et compétences professionnelles. De fait, la professionnalisation croissante des formations aux niveaux secondaire et supérieur fait que les compétences professionnelles pour occuper un emploi dans un secteur ou dans des emplois précis sont détenues par un contingent, plus ou moins grand, de jeunes diplômés qui entrent sur le marché du travail. En France, les premiers diplômes professionnels voient le jour dans les années 1960 pour justement répondre aux besoins spécifiques du système productif à un niveau de qualification intermédiaire.

La vision de la file d'attente reste tout à fait valide dans un contexte de chômage structurel, mais il convient nécessairement d'enrichir le raisonnement théorique permettant d'expliquer ce qui détermine la position dans la file, tout en considérant que les files d'attente se différencient en fonction des évolutions des segments et des modes d'allocation. Ces évolutions ne sont pas indépendantes des politiques publiques menées en faveur de l'éducation et de l'emploi. Dans le cas de la France, on parle de changement structurel en regard de ces nombreuses politiques volontaristes cherchant à promouvoir la hausse du niveau d'éducation et à soutenir l'emploi et l'employabilité de la population active, et en particulier des jeunes. Le rôle des jeunes dans la structuration des systèmes d'emploi en France se confirme dans la littérature récente et les exemples récents de dispositifs cherchant à favoriser leur insertion sont pléthores, CAE, CNE, Contrats d'avenir, etc. Il existerait un marché des diplômés sur le marché du travail français dont la singularité ferait des jeunes diplômés et des jeunes en général, le vecteur de la transformation structurelle des normes d'emploi sur le marché du travail (Fondeur et Lefresne, 2000).

Ces différentes évolutions mettent en exergue la problématique de la qualité de l'emploi qui s'est d'ailleurs considérablement développée dans la littérature économique, mais également sur le développement de carrière autour du leitmotiv de la sécurisation des parcours professionnels. Appliqués à une analyse en termes de segmentation, cela a amené des auteurs à distinguer des sous-segments de marché. Sur le marché primaire par exemple, le « marché primaire supérieur » se distingue par la qualité des emplois que ce soit au niveau salarial, de la stabilité des emplois et des perspectives de carrières quand le marché primaire inférieur n'a à offrir que la stabilité sans perspective de carrière (Valette, 2007). Plus récemment, d'Agostino et Delanoé (2016) distinguent sept segments différents sur le marché du travail, en tenant compte des secteurs, de la qualité de l'emploi via notamment la relation de travail.

Conclusion

En résumé, ce chapitre a passé en revue les principales théories économiques offrant un cadre d'analyse pour appréhender les parcours d'études et l'entrée dans la vie active des jeunes qui sortent de l'université. Les théories de l'offre ont l'avantage de s'intéresser aux stratégies individuelles autour de la poursuite d'études et la rentabilité associée à l'achèvement d'un certain niveau d'études sur le marché du travail. On a cherché à démontrer que les approches théoriques qui ont intégré le rôle de la demande de travail à l'analyse constituent à ce titre des alternatives intéressantes pour compléter les perspectives analytiques entrouvertes du côté de l'offre. Elles demeurent toutefois insuffisantes. En effet, si la théorie de l'Assignement tient compte du rôle de la demande sur l'allocation aux emplois, la demande reste exogène et l'approche ne permet pas d'expliquer l'origine des variations côté emploi ni d'expliciter la structuration des systèmes d'emploi et le rôle des institutions sur la formation des salaires. En outre, la théorie de l'allocation peine à rompre avec les postulats néoclassiques, en centrant son analyse sur la productivité.

De fait, la théorie de l'Assignement se distingue des approches institutionnalistes traditionnelles, telles celle du marché institution de Polanyi, de la concurrence pour l'emploi de Thurow ou de la segmentation de Doeringer et Piore. Cette théorie ne permet cependant pas d'envisager les processus de décisions des individus hors approche rationnelle, puisqu'ancrée dans une perspective liée à l'individualisme méthodologique. Les théories de la file d'attente et les analyses proposées par Thurow et Salais, si elles se démarquent clairement de la théorie de l'allocation par une prise en compte plus complète des déterminants de la demande, peinent à s'extirper du cadre analytique mobilisé par la théorie économique standard. En effet, ces théories ont en commun de minorer l'effet de l'éducation puisque n'investiguant que très partiellement les choix éducatifs et surtout, passent sous silence la problématique fondamentale des inégalités d'accès à l'éducation d'une part, et d'autre part, les inégalités liées à l'insertion professionnelle sur le marché du travail. Il s'agit donc pour nous ici, de renouer avec une analyse globale de la file d'attente et de la segmentation qui tiennent compte des inégalités dans leur globalité et donc, de s'intéresser aux déterminants des choix individuels à la source de ces inégalités. À ce titre, le rôle de l'éducation sur l'accès à l'emploi apparaît encastré dans un système plus large d'inégalités d'accès à l'éducation. Les logiques de files d'attente pour le marché du travail s'étendent alors au système éducatif (Lemistre, 2015) et nous invitent à élargir notre perspective théorique autour des apports de la sociologie notamment bourdieusienne pour

comprendre la dynamique des inégalités et également, en mobilisant l'approche des capabilités pour expliquer les choix et arbitrages individuels.

Chapitre 2. Une proposition pour comprendre les libertés de choix des individus dans les files d'attente

Ce chapitre s'intéresse au rôle de l'éducation sur l'accès au marché du travail. Nous avons vu dans le chapitre précédent que les théories de la demande sur le marché du travail tendaient à minorer le rôle de l'éducation sur l'accès à l'emploi et surtout les déterminants structuraux pour expliquer le positionnement dans les files d'attente pour l'emploi.

L'objectif de ce chapitre est de proposer une vision de la file d'attente renouvelée qui sied à la perspective institutionnaliste dans laquelle nous nous situons, soit une vision structurale, mais centrée sur les choix des individus de l'encastrement du rôle de l'éducation sur l'accès à l'emploi dans un système plus large d'inégalités d'accès à l'enseignement supérieur.

Dans un contexte économique dégradé, la prégnance croissante du diplôme pour se prémunir du risque de chômage est néanmoins réaffirmée dans les études récentes sur l'insertion des jeunes diplômés dans la vie active (Calmand et al. 2015). D'autre part, la valorisation différenciée des diplômes sur le marché du travail induit une hiérarchie pour accéder aux files d'attente pour l'emploi qui dépend autant du niveau que de la spécialité, ou de la filière (Giret et Lemistre, 2008). La logique de file d'attente pour le marché du travail s'étend alors au système éducatif (Lemistre, 2015). Dans un tel contexte, les stratégies de poursuite d'études opérées par les jeunes et leurs familles ont tendance à s'intensifier et à s'orienter vers les niveaux de diplômes, les spécialités et les filières perçus comme les plus rentables et les plus sûrs, afin de faciliter la primo-insertion sur le marché du travail et un accès durable au meilleur segment possible.

Dans son modèle de concurrence pour l'emploi, Thurow postule que le rôle de l'éducation sur l'adaptabilité se cantonne au niveau en faisant l'hypothèse que le les compétences nécessaires à l'emploi s'acquièrent dans l'emploi et non via l'obtention d'un diplôme. Dans cette optique, le rôle de la formation notamment professionnelle incombe aux employeurs. À cette époque en effet, l'enseignement supérieur assume plutôt un rôle de préprofessionnalisation en dotant les sortants de l'enseignement supérieur des compétences générales, afin de les préparer à l'emploi et à être formés ultérieurement dans l'entreprise. Avec la remise en cause du compromis fordiste

et l'évolution de la segmentation sur le marché du travail, on assiste à un mouvement progressif de professionnalisation des diplômes de l'enseignement supérieur via la mise en correspondance des diplômes et des qualifications, entretenu par la recherche d'une flexibilité accrue de la part des entreprises (baisse des coûts de formation, développement des CDD, etc.). La professionnalisation des diplômes est dès lors supposée vertueuse pour répondre au défi de la massification scolaire, en garantissant l'employabilité et l'égalité (Lemistre, 2015). L'acquisition de capital humain spécifique via la formation initiale prévaut dans la vision de l'employabilité défendue au niveau européen. C'est ainsi au diplôme et plus généralement à la professionnalisation de remplir cette fonction. L'obtention d'un diplôme doit entre autres désormais, certifier l'acquisition de compétences professionnelles directement mobilisables dans les emplois visés par la formation et ces compétences (pour les diplômes les plus professionnels) sont inscrites dans le Répertoire National des Certifications Professionnelles (RNCP) créé en 2002.

Toutefois, la relation supposée vertueuse entre professionnalisation, démocratisation et inégalités est remise en question par les chercheurs, en regard du caractère segmenté du système éducatif français. Pour Goux et Maurin (1997a), la démocratisation de l'enseignement supérieur n'a pas permis de réduire les inégalités sociales, la relation entre le niveau de diplôme et l'origine culturelle est encore très prégnante. L'échec de l'égalité des chances est ainsi imputable aux inégalités en amont de l'école et de l'offre de formation dans l'enseignement supérieur que le système méritocratique entretient et développe (Dubet, 2010). « *Au bout du compte, le système reproduit les inégalités sociales, à l'opposé du principe sur lequel il repose* » (Duru-Bellat et al. 2010). Cette démocratisation ségrégative (Merle, 2012) témoigne d'une forte reproduction sociale dans les parcours d'études. Les inégalités qualitatives dans les parcours se sont petit à petit substituées aux inégalités quantitatives préexistantes (Peugny, op.cit.).

Si on a suggéré dans le chapitre précédent que le modèle de la file d'attente pouvait être pertinent comme cadre d'analyse de la relation formation-emploi, il convient nécessairement de le compléter par une analyse des trajectoires éducatives. En effet, de la trajectoire dans le système éducatif dépend largement celle sur le marché du travail. Toutefois, l'extrême diversité des parcours d'études met en exergue le fait que l'on ne saurait réduire l'éducation à la seule valeur instrumentale qui la lie au marché du travail. C'est l'hypothèse défendue par les théoriciens des capabilités parmi lesquels Amartya Sen, le principal instigateur de cette approche. La première section de la première partie de ce chapitre présente l'approche par les capabilités et sa pertinence pour appréhender les déterminants des trajectoires individuelles,

notamment celles dans le système éducatif, mais également ses limites. Parmi les limites esquissées de l'approche et même si Sen affirme que « *action individuelle et structures sociales sont complémentaires* » (Sen 2003, p.12), leur insuffisante prise en compte, au sens large, sur les capabilités nous amène à nous intéresser aux travaux de Pierre Bourdieu, et à leur légitimité afin d'analyser les trajectoires des étudiants dans l'enseignement supérieur (section 2).

La deuxième partie de ce chapitre apparaît comme une tentative d'unifier ces théories, à la suite des travaux de Hart, afin de proposer un cadre théorique interdisciplinaire qui permette à la fois d'évaluer les libertés réelles des étudiants à l'égard de leur choix d'orientation et les inégalités à l'œuvre, en tenant compte plus particulièrement de l'influence de l'origine sociale sur les capabilités et les aspirations, mais également de l'effet du passage de l'enseignement secondaire vers l'enseignement supérieur.

1. Des libertés de choix réduites, car encastrées dans des marchés de plus en plus segmentés, côté éducation et côté emploi ?

1.1. De l'adaptabilité aux capabilités

Dans l'enseignement supérieur, le mouvement de professionnalisation trahit une vision de l'employabilité centrée sur les compétences, via l'acquisition de capital humain spécifique, et leur nécessaire adéquation aux besoins du système productif. Pour les employeurs, le développement de l'approche compétences dans les modes de gestion de la main d'œuvre obéit à une logique stricte de rentabilité économique et de performance qui nient les considérations de justice ou les relèguent au second rang (Salais, 2009).

Cette vision de l'employabilité et du rôle de l'enseignement supérieur est vertement critiquée par les théoriciens des capabilités. Pour ces derniers, les bénéfices de l'éducation vont bien au-delà du simple rôle d'acquisition de capital humain pour les besoins productifs (Boni et Walker, 2013a). Ils proposent dès lors de concilier une vision plus englobante de l'employabilité pour analyser les parcours dans l'enseignement supérieur et la transition avec le marché du travail.

1.1.1. Aux origines de l'approche des capabilités

Aux origines de l'approche de Sen, on trouve la contestation de la veine utilitariste qui consiste à affirmer que l'homme ne poursuit ses actions que dans le but de satisfaire ses propres désirs ou son intérêt personnel. Au contraire de la théorie économique standard, Sen considère en effet que les préférences ne sont pas stables, mais qu'elles s'adaptent à l'environnement et aux conditions sociales. Toutefois, Sen ne s'érige pas en opposant à cette théorie, mais propose d'en dépasser la portée tout en utilisant certains de ses concepts principaux. En effet et comme Sen le reconnaît lui-même lorsqu'il présente son approche, « *il s'agit bien ici d'un élargissement et non d'une perspective antagonique à celle du capital humain* » (2003, p. 386). À trop se focaliser sur ce qu'il appelle « *la fonction d'agents des individus, pour autant que celle-ci favorise les possibilités productives* » (op.cit. p.383), les théoriciens du capital humain déshumanisent en quelque sorte les actions des individus en les cantonnant à l'expression de leur « *égoïsme le plus étroit* ». L'approche par les capabilités, sans déroger à l'individualisme méthodologique, s'intéresse au contraire à la capacité humaine, soit aux libertés substantielles qu'ont les individus de mener la vie qu'ils ont choisie. Autrement dit, l'approche par les capacités se propose d'évaluer si les individus sont réellement libres de se donner les moyens de parvenir à leurs fins. Ce faisant, Sen introduit des hypothèses supplémentaires sur le comportement de l'individu tout en s'inscrivant dans la même perspective théorique. Néanmoins et malgré des intérêts convergents entre les deux approches et « *d'autres similitudes évidentes, les critères de l'évaluation, dans un cas et dans l'autre, portent sur des objectifs différents* » (op.cit. p.383).

Dans l'optique des capabilités en effet et, en fonction des ressources à sa disposition, un individu peut choisir de mener à bien tout un éventail de projets qui lui tiennent à cœur, ces derniers pouvant échapper à une logique strictement économique. Pour Sen, la valeur que l'on accorde à ces projets est soit directe, soit indirecte. La valeur est directe lorsque la réalisation du projet confère à l'individu de meilleures conditions de vie, par exemple et pour reprendre l'exemple de Sen : mieux se nourrir et jouir d'un bon état de santé. La valeur accordée aux projets est aussi indirecte, dans le sens où la réalisation du projet aboutit à une production ou à la création d'une valeur échangeable sur un marché. Sen considère que la théorie du capital humain, à l'usage, se cantonne à l'évaluation de la valeur indirecte, soit aux « *qualités humaines susceptibles d'être employées comme capital, dans la production* » (op.cit. p.383) alors même qu'elle est outillée dans son acception la plus large pour mener de front les deux évaluations. Sen en conclue que « *la perspective la plus étroite du capital humain ne couvre que l'un des*

versants de la problématique plus large des capabilités, qui prend en compte les conséquences directes et indirectes des facultés humaines » (op.cit. p.383). Il illustre son argumentation par cet exemple directement appliqué à l'éducation, qui réaffirme les similitudes, mais également les différences entre le capital humain et les capabilités:

« *Si l'éducation améliore la productivité d'un individu, le capital humain s'en trouve indiscutablement amélioré, puisque la valeur de la production économique s'accroît, ainsi que les revenus de l'individu qui a bénéficié de cette éducation. Considérons maintenant un autre individu qui a reçu la même éducation sans que ces revenus en soient accrus. Il tirera tout de même parti de cet avantage sous d'autres formes (par la lecture, la faculté de communiquer, d'argumenter, de s'informer, d'être pris au sérieux, etc.)* » (op.cit. p.383).

Sen justifie ainsi le fait que les « *bénéfices de l'éducation vont bien au-delà de leur apport au capital humain dans la production de biens* » et que seule, « *la perspective des capacités accorde toute leur place et toutes leurs valeurs à ces autres fonctions* » (op.cit. p.384). Pour cette raison, la différence fondamentale entre les deux théories au niveau de l'évaluation a trait à « *la distinction classique entre les moyens et les fins* » (op.cit. p.385). Pour Sen, « *la portée pratique de cette distinction concerne l'élaboration des politiques publiques* ». L'éducation et la santé participent au développement des libertés effectives des individus au même titre que la croissance économique, mais les liens étroits qui les unissent à la notion de développement ne sont pas de la même nature. « *Les capacités et leur expansion sont des vecteurs du changement social (bien au-delà du changement économique). De fait, le rôle des humains, comme instruments du changement, dépasse de beaucoup la production économique (circonscrite par la perspective du capital humain) et inclut aussi le développement social et politique* » (Sen, op.cit. p.386). Selon Sen, l'acharnement des néoclassiques à rendre indissociables les notions de capital humain et de production a éludé le principe selon lequel « *on ne saurait réduire les êtres humains à des moyens de production* ».

1.1.2. Les principaux concepts

L'approche par les capabilités s'intéresse aux possibilités offertes aux individus de réaliser des fonctionnements valorisés constitutifs de leur existence et, à leur liberté de promouvoir des

objectifs qu'ils ont des raisons de valoriser (Sen, 2012). « *Le concept de « fonctionnement », issu en droite ligne de l'aristotélisme, recouvre les différentes choses qu'une personne peut aspirer à faire ou à être* » (Sen 2003, p.105). L'usage de ce terme a évolué chez Sen dans ses travaux récents et il est généralement utilisé désormais pour décrire les seuls fonctionnements réalisés et non plus également les fonctionnements potentiels qui ont été intégrés au concept élargi de capabilités. Les fonctionnements sont relatifs à ce que les individus sont (« beings ») et font (« doings »). Les différents états qu'une personne est en capacité d'atteindre sont relatifs par exemple au fait d'être éduqué, d'obtenir un diplôme, d'accéder à une activité professionnelle. Ces différents états sont totalement dépendants du pouvoir d'agir d'un individu en termes de poursuite d'études, de recherche d'emploi et de niveau d'emploi occupé.

Les capabilités selon Sen sont « *un ensemble de fonctionnements qui indique qu'un individu est libre de mener tel ou tel type de vie* » (Sen 2000a, p.76). Plus un individu est doté en capabilités et plus il est en mesure d'atteindre les accomplissements qu'il s'est fixés. En d'autres termes, la capabilité est pour Sen une forme de liberté : « *la liberté substantielle de mettre en œuvre différentes combinaisons de fonctionnements* » (Sen, op cit). Toutefois, les fonctionnements envisagés restent totalement soumis à la place de l'individu dans la société. L'étendue des choix individuels concernant la réalisation de fonctionnements valorisés et valorisants est d'une part directement fonction du degré de liberté dont disposent les individus. D'autre part, « *les préférences ne sont pas rigides, elles sont adaptatives, elles s'adaptent aux conditions sociales. Si la société met certaines choses hors d'atteinte de certains individus, ils apprennent d'ordinaire à ne pas les désirer* » (Nussbaum 2012, p.81). À chaque moment d'effectuer un choix, la liberté substantielle est donc bornée par les dotations initiales ou « ressources », dans le langage de la théorie des capabilités. Ainsi, les choix se matérialisent en fonction des alternatives possibles et par rapport à ce que l'individu juge comme réaliste pour lui-même.

Dans cette perspective, la capabilité se distingue pour Sen des biens premiers et autres ressources, mais également des fonctionnements réalisés (Sen, 2012). Les capabilités sont les libertés réelles d'atteindre ces fonctionnements en fonction des ressources à la disposition de l'individu. La distinction entre capabilités et fonctionnements est l'écart entre ce qu'une personne réalise et ce qu'il lui est effectivement possible de réaliser. Par ressources, Sen entend tous les biens et services dont une personne dispose, qu'ils soient produits ou dispensés sur le marché, dans le secteur associatif ou par le secteur public. Les revenus perçus sur le marché du travail, les transferts sociaux, les dons ou cadeaux, ainsi que toutes les marchandises et prestations de services auxquelles les individus ont accès sont subsumés sous cette notion de

ressources. Nous proposons ici de considérer aussi les droits formels accordés aux individus (c'est-à-dire les droits inscrits dans les documents constitutionnels ou législatifs tels que le droit à l'éducation, à la liberté d'opinion, à la sécurité sociale, etc.) comme autant de ressources mobilisables dans le cours de l'action (Bonvin et Farvarque, 2007).

Réaliser un « fonctionnement particulier » ne signifie pas que l'on soit libre d'en réaliser de nombreux. Le lien entre la réalisation d'un fonctionnement et les ressources est saisi dans cette approche par le terme de facteur de conversion, « *le degré avec lequel une personne peut transformer une ressource en fonctionnement* » (Robeyns, 2011). Les fonctionnements atteints sont donc étroitement liés aux capabilités des individus, elles-mêmes soumises à une conversion favorable des ressources suivant les différents niveaux d'analyse (cf. Robeyns, 2005 ; Otto et Ziegler, 2006). Les facteurs de conversion individuels correspondent aux capacités individuelles ou aux compétences individuelles, mais également aux capacités physiques, ce que Martha Nussbaum (2012) décrit comme des « capabilités internes ». Par exemple pour les parcours d'études, les facteurs de conversion individuels ont trait à la performance scolaire des jeunes au sein du système éducatif. Les facteurs de conversion sociaux désignent le contexte sociopolitique et culturel qui peut être favorable ou non à la conversion des ressources et des droits formels. Dans le cas de l'insertion, ils sont relatifs par exemple à la structuration du marché du travail et sa propension à permettre aux jeunes diplômés de pouvoir utiliser ou valoriser leurs diplômes dans la vie active.

Dans l'AC, plus un individu est doté en capabilités et plus il est libre de poursuivre les objectifs qu'il s'est fixés à travers la réalisation de certains fonctionnements. Comme le rappelle Sen, « *cela n'implique pas que les capabilités de tout ordre sont d'égales valeurs* ». En effet, si certaines capabilités peuvent paraître très basiques (se nourrir, se vêtir…), d'autres sont éminemment plus complexes (être capable de résoudre une équation mathématique à 3 inconnues, être capable de jouer un solo de saxophone…). Selon Sen, des niveaux de liberté différentiés ont une incidence sur les différents fonctionnements accomplis sans que certains fonctionnements ne soient rendus impossibles, et même si l'on ne dispose pas d'une liberté totale pour le faire. Les accomplissements réalisés par un individu sont fonction de sa qualité d'agent. En d'autres termes dans l'AC, l'agence se définit comme la capacité à poursuivre et réaliser des objectifs qu'un individu à des raisons de valoriser, même s'ils ne sont pas liés à son bien-être. C'est la raison pour laquelle il convient de distinguer la liberté d'agence de la liberté de bien-être (Sen, 2000a). En définitive, un agent pour Sen est un individu qui agit activement en faveur du changement selon les objectifs qu'il poursuit (Sen, 2003).

Sen illustre cet aspect important de la capability approach par son célèbre exemple du jeûne et de la famine. Dans le cas du jeûne, la personne est libre de se nourrir, mais elle s'y abstrait consciemment tandis que dans le cas d'une famine, la personne n'a pas cette liberté et est contrainte de ne pas se nourrir. Cet exemple s'applique très bien dans le champ de l'éducation. Prenons deux personnes au chômage, soit un même niveau d'accomplissement si l'on raisonne en termes de fonctionnement. La première est encore au chômage parce qu'elle a refusé un emploi pour lequel elle s'estimait non adéquate. Dans ce cas, ce choix est clairement délibéré. La deuxième personne est un chômeur de longue durée qui n'a connu aucune offre d'emploi. Il ne lui est donc pas permis de choisir. Le chômeur de longue durée n'a pas cette liberté et ce manque de liberté est révélateur d'un déficit flagrant en capabilités. Ces deux exemples montrent l'importance de la liberté et/ou du choix, indissociables du concept de capabilités tel qu'il a été énoncé par Sen et, les précautions à prendre en matière d'évaluation.

1.1.3. Concepts et pertinence de cette théorie dans le champ du travail et de l'éducation

Si les tentatives empiriques pour opérationnaliser l'approche par les capabilités dans les champs de l'éducation et de l'insertion professionnelle peuvent sembler encore trop peu nombreuses, la légitimité de l'approche pour expliciter les choix d'orientation et comprendre les motivations personnelles et professionnelles qui poussent les jeunes à entreprendre des études supérieures ne nous semble pour autant pas remise en cause, bien au contraire. Il faut garder à l'esprit en effet que cette théorie a été élaborée dans le champ du développement et de la lutte contre la pauvreté et les inégalités. Cette approche a beaucoup à offrir, car elle met l'emphase sur la compréhension normative de la liberté ou de la capabilité et également, sur le rôle de la culture qui façonne les choix faits par les hommes et les femmes et perçus comme possibles ou raisonnables. Les travaux qui s'intéressent à la relation formation-emploi demeurent dans une large majorité d'obédience néoclassique, mobilisant différentes sophistications de la version liminaire de la théorie du capital humain telle qu'elle a été présentée par Gary Becker. Du point de vue de l'AC, l'éducation est « *un vecteur incontournable de l'augmentation des possibilités des personnes* » (Germain et Olympio, 2012) et donc un domaine d'application légitime pour cette théorie. En effet, « *l'éducation est basique (…) au sens où c'est une capabilité fondamentale, fondamentale pour d'autres capabilités autant que pour de futures capabilités*

(…). L'élargissement de la gamme des capabilités engendré par l'éducation s'étend à la promotion de capabilités complexes, car tout en favorisant la réflexion, la compréhension, l'information et la sensibilisation à ses capabilités, l'éducation favorise en même temps la possibilité de formuler exactement les façons d'être et les actes de valeur que l'individu a des raisons de valoriser. D'autre part, l'expansion des capabilités liée à l'éducation s'étend aux choix de professions et à certains niveaux de participation sociale et politique. (…) Ces considérations conduisent à une compréhension de l'éducation comme une capabilité fondamentale, qui comprend des capabilités basiques, en termes d'êtres et de réalisations, qui sont fondamentales pour répondre au besoin basique d'être éduqué, mais également pour la promotion et l'expansion de capabilités plus complexes » (Terzi 2004, p.10, traduction de l'auteur).

Les travaux sur l'éducation et sur l'enseignement supérieur qui mobilisent l'approche par les capacités ont surtout trait au développement humain, plutôt qu'aux inégalités, et dans une perspective de long terme. La thématique qui nous intéresse a trait ici aux inégalités plutôt qu'au développement humain à proprement dit même si ces deux notions sont étroitement connectées. Sans chercher à minorer les enjeux de long terme des politiques éducatives en terme de développement des personnes, de développement économique, etc., nous nous cantonnerons à tenter d'apporter des explications à la variabilité des trajectoires scolaires au sein d'un même champ, l'enseignement supérieur, en donnant la primauté aux universités. Notre but n'est pas tant d'apporter des éléments de prospective, mais plutôt de fournir des éléments concrets consécutifs aux résultats d'évaluation, mobilisables immédiatement et servant d'appui à l'élaboration de nouvelles politiques.

De par sa construction théorique, l'approche par les capabilités a la capacité à saisir l'extrême hétérogénéité des jeunes selon les compétences professionnelles, transversales qu'ils ont acquises au sein du système éducatif ou en dehors, dans leur vie professionnelle et personnelle. Elle permet également de prendre en compte par exemple, des parcours scolaires jalonnés de bifurcations qui sembleraient totalement irrationnels à une analyse en termes de capital humain et qui seraient assimilés exclusivement à des échecs. Force est de constater que la situation n'est pas si différente dans la réalité lorsque l'on entend parler d'échec scolaire, notamment dans la sphère politique. L'approche par les capabilités en focalisant l'analyse sur les libertés permet ainsi de relativiser ces soi-disant échecs, de distinguer les échecs des réorientations selon leur caractère subi ou choisi… Elle permet également de prendre en compte le rôle du capital social, économique et culturel et son influence sur les libertés de fonctionnement, mais également le

rôle des institutions dans leur capacité à promouvoir l'expression de ces libertés à travers les politiques publiques.

Cette distinction permet de montrer qu'il n'est pas nécessaire d'augmenter les ressources des diplômés s'ils ne disposent que peu d'opportunités pour les convertir. En effet, le mouvement d'expansion scolaire exacerbe la concurrence pour l'emploi et pour l'accès à un emploi valorisant, le nombre de diplômés ayant tendance à augmenter à un rythme plus soutenu que les emplois qualifiés correspondants. Les déséquilibres sur le marché du travail qui traduisent le décalage défavorable entre offre et demande de travail qualifiée ou très qualifiée entraînent une déformation de la distribution des opportunités d'emploi. Ces déséquilibres empêchent certains individus de convertir leurs ressources éducatives en nouveaux fonctionnements de valeur dans le système éducatif ou sur le marché du travail, car les capabilités et les niveaux d'agence diffèrent notamment selon le degré auquel les individus sont informés des possibles ou selon les réseaux d'intermédiation dont ils disposent à la sortie de l'enseignement supérieur. D'une manière générale, tout un ensemble de facteurs pèse sur les capabilités individuelles et le degré de contrainte auquel les individus font face fluctue avec le temps.

Si dans l'optique du capital humain, les préférences sont stables et les stratégies de poursuite d'études des agents élaborées ex-ante en fonction du rendement salarial attendu dans l'emploi, en tenant compte des coûts afférents aux études. Dans l'AC au contraire, les choix ne sont pas figés, mais dépendants du contexte et ce contexte est mouvant au cours de la scolarité ou à l'entrée dans la vie active. Certains étudiants sont par exemple contraints de travailler pour financer leurs études, d'autres ont pu fonder une famille et avoir des enfants, d'autres vont connaître des évolutions politiques, etc. qui modifient l'espace des opportunités et donc les préférences des individus.

L'approche par les capabilités permet également d'ouvrir de nouvelles perspectives théoriques dans le lien entre micro et macro, matérialisé par le célèbre théorème d'impossibilité d'Arrow dans la sphère économique. Le théorême d'Arrow est souvent interprété « *dans le sens le plus pessimiste, comme une preuve qu'il est impossible d'extrapoler rationnellement un choix social à partir des préférences individuelles* » (Sen op.cit. p.328). Selon Sen, il ne faut pas prendre ce théorème au pied de la lettre et l'auteur met en garde le lecteur contre une lecture trop partielle du théorème qui se bornerait à établir l'impossibilité d'un choix social rationnel. Selon lui, le théorème décrit l'impossibilité d'un choix social fondé sur une base informationnelle trop restreinte. La base informationnelle telle qu'elle est considérée dans la théorie néoclassique est

ainsi circonscrite à la libre expression des préférences individuelles autour d'un nombre limité de choix possibles, ce qui exclut l'émergence d'une règle majoritaire lorsqu'il s'agit d'ordonner les différentes alternatives. Au contraire, la prise en compte des libertés « processuelles » par l'AC élargit considérablement le champ de l'analyse et donc l'éventail des informations disponibles qui diffèrent fortement de par leur nature. L'AC par sa construction théorique autour de la liberté individuelle plutôt que de l'utilité permet ainsi de dépasser le théorème puisque la réalisation des libertés individuelles n'est pas incompatible, tout du moins en théorie, avec celle d'un choix social rationnel ou raisonné.

1.1.4. Regards critiques dans la littérature

Pour Zimmermann (2008), l'AC se caractérise par son « *incomplétude sociologique* ». Sen dénonce une conception trop restreinte de la théorie de l'agent rationnel sans pour autant y renoncer complètement. Suivant l'éventail des opportunités à sa disposition, l'individu effectue son choix de façon autonome en priorisant les alternatives possibles dans l'optique d'atteindre les fonctionnements désirés. L'omniprésence de la rhétorique libertaire sur la réalisation des choix individuels dans l'AC minore l'importance du contexte dans lequel ces choix se matérialisent, à l'instar des théories économiques traditionnelles « désencastrées » du social. Quand bien même Sen reconnaît la nature socialement construite du choix (2003), le contexte dans lequel ces choix s'élaborent n'est pas un objet qui retient particulièrement son attention. De fait, l'AC souffre d'un déficit d'ancrage sociologique qui donnerait une esquisse de l'importance de l'environnement et du contexte social sans pour autant chercher à établir des causalités.

Comme le fait remarquer Farvaque (2008, p.73), « *les logiques des acteurs, leurs stratégies, les valeurs et ressorts de l'action dans des contextes et situations, etc., sont autant de (grands) thèmes sociologiques fortement absents pour le moment des recherches sur les capacités* » alors qu'ils permettent d'analyser les « *mécanismes de reproduction des inégalités* », les « *structures de contraintes* » et les interactions sociales qui pèsent sur les choix individuels, soit des questions centrales pour la sociologie. Compte tenu de leur champ d'études, ces auteurs ont plutôt tendance à privilégier les logiques d'acteurs sur les logiques de domination, dans une veine interactionniste plus que structuraliste.

La théorie de Sen est, de son propre aveu, plus un cadre de réflexion, qu'une théorie finalisée, d'où sa compatibilité avec nombre d'approches et sa vulnérabilité en regard de critiques

émanant d'autres courants, y compris parmi les théoriciens des capabilités, au premier rang desquels Martha Nussbaum. Selon cette auteure, les travaux de Sen sous-tendent clairement des capabilités centrales à travers la récurrence dans ses écrits de l'énonciation de droits fondamentaux: la santé, l'éducation, la participation politique, l'absence de discrimination. Pour autant, *« Sen s'exprime parfois comme si toutes les capabilités constituaient des zones de liberté importantes, et comme si le devoir général de la société devait être de maximiser la liberté, comme si la liberté était un bien social général et multi-usage, dont les différentes capabilités n'étaient que de simples mises en œuvre* (Nussbaum 2012, p.100). Selon elle, le bien-être chez Sen semblerait donc quasi identifié à la liberté associée aux capabilités individuelles, au sens où *« la caractéristique essentielle du bien-être est la capacité à atteindre des fonctionnements importants »* (Sen 1985, p.198). La version de Nussbaum ne procède pas de cette manière. Elle prend position sur les questions de contenu. Ainsi, Nussbaum (2003, 2012) propose une théorie de la justice sociale, assortie de dix capabilités centrales (cf. encadré 2). Du point de vue de Sen, « *répondre à la question de l'identification des objets de valeur n'apporte aucune réponse particulière à la question sur leurs valeurs relatives* » (Sen 2000a, p.81). Sen se refuse ainsi à prioriser les capabilités qui permettent d'atteindre ces fonctionnements également pour des raisons épistémologiques, eu égard à la neutralité du chercheur qui doit rester à une certaine distance d'une posture trop normative. Fixer une liste de capabilités essentielles est ainsi considéré comme antidémocratique par Sen (Sen, 2010).

La posture de Sen est alors considérée par certains comme un prolongement de la théorie économique néoclassique combinant individualisme éthique, politique et méthodologique (Vinokur, 1995). Ainsi, certains reprochent à Sen d'avoir substitué à la rationalité substantive de l'approche utilitariste des économistes du courant dominant (néoclassique), le concept de « liberté substantielle », prolongeant ainsi le cadre de l'économie du bien-être. Si le fait de ne pas attribuer de valeur a priori à un fonctionnement particulier ou des capabilités particulières constitue une force de l'AC, c'est aussi là que réside une de ses principales faiblesses, soulevée maintes et maintes fois dans la littérature lorsqu'il s'agit de mettre en œuvre des évaluations empiriques mobilisant cette approche. Comment opérationnaliser le concept et mesurer les capabilités ? Comment leur affecter un poids homogène ? Quelles sont les capabilités décisives pour atteindre certains types de fonctionnements ? Comment prendre en compte l'influence de l'environnement de l'individu sur ses propres capabilités ? Pour contrer ces difficultés, Sen propose de se focaliser sur les fonctionnements atteints pour ainsi en déduire les capabilités afférentes et donc les libertés réelles. De notre point de vue, il apparaît nécessaire de s'intéresser

à l'influence des structures sociales sur la formation et le développement des capabilités et donc de mobiliser les apports de la sociologie et plus particulièrement celle de Bourdieu. C'est l'objet de la section suivante.

Encadré 2 : Les dix capabilités centrales chez Nussbaum (2012, pp. 55-57)

1. ***La vie***. Être capable de mener sa vie jusqu'au terme d'une vie humaine de longueur normale ; ne pas mourir prématurément, ou avant que sa vie ne soit tellement réduite qu'elle ne vaille plus la peine d'être vécue.
2. ***La santé du corps***. Être capable d'être en bonne santé (santé reproductive y compris) ; être convenablement nourri ; avoir un abri décent.
3. ***L'intégrité du corps***. Être capable de se déplacer librement de lieu en lieu ; d'être protégé contre une attaque violente, agression sexuelle et violence domestique comprises ; avoir des possibilités de satisfaction sexuelle et de choix en matière de reproduction.
4. ***Les sens, l'imagination et la pensée***. Être capable d'utiliser ses sens, d'imaginer, de penser, de raisonner, et de faire tout cela d'une manière « vraiment humaine », une manière informée et cultivée par une éducation adéquate (y compris, mais pas seulement, une éducation de base en humanités, mathématiques et sciences). Etre capable d'utiliser l'imagination et de penser en lien avec l'expérience et la production d'œuvres et d'évènements de son propre choix, religieux, littéraires, musicaux, etc. Être capable d'utiliser son esprit en étant protégé par les garanties de la liberté d'expression, tant pour discours politique et artistique que pour la liberté de culte. Être capable d'avoir les expériences qui procurent du plaisir et d'éviter les peines inutiles.
5. ***Emotions***. Être capable de s'attacher à des choses et des gens autour de nous ; d'aimer ce qui nous aiment et qui s'occupent de nous, de regretter leur absence ; de manière générale, être capable d'aimer, de regretter, d'expérimenter la nostalgie, la gratitude et la colère légitime. Ne pas voir son développement émotionnel contraint par la peur et l'angoisse. (Défendre cette capabilité signifie soutenir des formes d'associations humaines qui sont cruciales pour leur développement).
6. ***La raison pratique***. Être capable de se former une conception du bien et de participer à une réflexion critique sur l'organisation de sa propre vie. (Cela suppose la protection de la liberté de conscience et de culte).
7. ***L'affiliation***. (*A*) Être capable de vivre avec et pour les autres, de reconnaître et d'être attentif à d'autres êtres humains, de prendre part à différents types d'interactions sociales ; être capable d'imaginer la situation d'autrui. (Protéger cette capabilité signifie protéger des institutions qui constituent et nourrissent de telles formes d'affiliation, et aussi protéger la liberté d'assemblée et de discours politique). (*B*) Avoir les bases sociales du respect de soi et de la non-humiliation ; être capable d'être traité avec dignité et dont la valeur est égale à celle des autres. Cela suppose des dispositions pour interdire les discriminations fondées sur la race, le sexe, l'orientation sexuelle, l'ethnicité, la caste, la religion, l'origine nationale.
8. ***Les autres espèces***. Être capable de développer une attention pour et de vivre en relation avec les animaux, les plantes et le monde naturel.
9. ***Le jeu***. Être capable de rire, de jouer, de jouir de loisirs.
10. ***Le contrôle sur son environnement. (A) Politique***. Être capable de participer efficacement au choix politique qui gouverne sa vie ; avoir le droit de participation politique, la protection du libre discours et de la libre association. ***(B) Matériel***. Être capable de posséder (terres et biens meubles), et jouir de droits de propriété sur une base égalitaire avec les autres ; avoir le droit de chercher un emploi sur une base égale avec les autres ; être protégé contre les perquisitions et les arrestations arbitraires. Dans son travail, être capable de travailler comme un être humain, d'exercer ses raisons pratiques et d'entrer dans une relation sensée de reconnaissance mutuelle avec les autres travailleurs.

1.2. Le poids des structures sociales sur les capabilités

Dans l'AC, Sen explique de quelle façon les individus réalisent certains fonctionnements au regard de leur espace d'opportunités, de leurs capabilités et des facteurs de conversion de ces capabilités en fonctionnements réalisés, mais pas la façon dont laquelle les "*structures sociales objectives*" conditionnent leurs choix et donc leurs pratiques. Pour Lahire (2012, p.24), « *les pratiques considérées (…) ne se comprennent donc que si l'on étudie d'une part, les contraintes contextuelles qui pèsent sur l'action (ce que le contexte exige ou sollicite de la part des acteurs) et, d'autre part, les dispositions socialement constituées (cf. infra) à partir desquelles les acteurs perçoivent et représentent la situation, et sur la base desquelles ils agissent dans cette situation* ». En regard de ce qui précède, le terme de liberté limitée semble plus approprié que celui de liberté substantielle, qui tient compte des dispositions socialement constituées des individus et donc de leurs habitus. Nous rejoignons ici Webb et al. (2002) lorsqu'ils rappellent que le degré de liberté des individus est contraint par leur habitus qui limite les expériences et les attentes. La latitude dans le choix est aussi fonction des rapports de domination et des négociations. C'est la conclusion à laquelle parvient Mazade (2014) dans une étude évaluant un dispositif d'insertion professionnelle à travers les relations entre les demandeurs d'emploi et les agents du service d'emploi.

Plus généralement, l'influence des structures sociales chez Sen ne semble jouer que sur les « *contraintes contextuelles de l'action* », pour reprendre les termes de Lahire. Dans *un nouveau modèle économique* (2003, p.12), Sen écrit ainsi que « *notre liberté d'action est nécessairement déterminée et contrainte par les possibilités sociales, politiques et économiques qui s'offrent à nous* ». Pourtant, il arrive parfois que Sen esquisse un début de raisonnement structuraliste dans ses écrits sans le développer réellement, de telle sorte que le lecteur avide d'éléments de contextualisation sociologique reste sur sa faim. Son ouvrage «*Repenser l'inégalité*» (2000a) en fournit une illustration. Sen met l'accent sur le fait que l'évaluation des capabilités doit tenir compte des libertés réelles dont jouissent réellement les individus et pas seulement celles postulées a priori. « *Si le conditionnement social ôte à quelqu'un le courage de choisir (…), il ne serait pas juste de procéder au jugement en postulant qu'elle a vraiment ce choix-là* » (Sen 2000a, p.243). Pour Sen, la focalisation sur les libertés réelles doit tenir compte de « *tous les obstacles, y compris ceux que crée la discipline sociale* ». Il critique au passage l'utilitarisme « *qui néglige tout particulièrement les droits de ceux qui sont trop soumis ou brisés pour avoir le courage de désirer beaucoup* ». Il poursuit en affirmant qu' « *il serait vraiment malheureux*

de commettre une erreur du même ordre dans la prise en compte des capabilités » (op.cit. p.243).

Pour De Munck (2008, p.36), l'AC est « *une théorie sociale plus ou moins implicite, qu'on peut qualifier (…) d'institutionnaliste* ». Selon lui, les sociologues, en se focalisant sur le choix, ont en effet tendance à oublier les deux autres acceptions du terme de capabilités, épanouissement et réalisation qui sont étroitement liées aux relations sociales, et au contexte institutionnel et politique. À cet égard, la capabilité est une notion complexe, fruit d'une double articulation entre l'individu et le social d'une part et, entre les questions causales et les questions normatives (De Munck, op.cit.). L'explication que l'on peut fournir est que l'approche par les capabilités « *n'est pas et ne doit pas se vouloir être une théorie du changement social* » (Dean, 2009). Elle n'en est pas moins utile pour réfléchir sur l'usage des indicateurs et des précautions à prendre en termes d'évaluation. Ce point de vue est partagé par Robeyns (2003) pour qui « *l'approche par les capabilités est un cadre pour la réflexion, un outil normatif, mais pas une théorie entièrement spécifiée qui apporterait des réponses adaptées à toutes les questions normatives. Pour cette raison et bien qu'elle soit utile, elle ne peut à elle seule expliquer les dynamiques et l'expérience de l'inégalité* ».

À la suite d'Ingrid Robeyns, nous nous proposons d'introduire les complémentarités entre l'approche par les capabilités et la sociologie. Les critiques adressées par Sen aux tenants du capital humain et à l'économie néo-classique en général trouvent un écho dans les travaux de Pierre Bourdieu. Les deux approches ont en commun de ne pas considérer les seuls biens matériels dans l'évaluation des inégalités. Alors que l'approche par les capabilités est utile pour tenter d'évaluer les inégalités, les concepts bourdieusiens de champ, des différentes formes de capital et d'habitus permettent une meilleure compréhension des processus et de l'expérience de l'inégalité (Bowman, 2010). Les concepts élaborés par Bourdieu comblent les lacunes de l'approche des capabilités, à savoir notamment la nature socialement construite du choix que Sen n'a reconnu que tardivement (2003). Ses concepts de champ, d'habitus et de capital peuvent aider « *à donner du sens à la relation entre les structures sociales objectives (institutions, discours, champs, idéologies) et les pratiques de tous les jours (ce que les gens font et pourquoi ils le font)* » (Webb et al. 2002, p.1).

Les notions de capital et d'habitus permettent de formaliser ce « *conditionnement social* », problème que Sen évoque puis contourne astucieusement en justifiant une prise en compte des facteurs sociaux pour mesurer les libertés réelles. Mais comment s'y prend-il ? Comment lutter

contre les inégalités sans parvenir à expliquer l'influence des facteurs sociaux qui pèsent sur les libertés et ce qu'il apparaît raisonnable de faire ? Surtout, les lacunes sociologiques de l'AC l'empêchent de pouvoir expliquer les mécanismes de reproduction des inégalités alors qu'ils sont parfaitement documentés par Bourdieu.

De plus, les théories de Sen et Bourdieu, de par leur construction théorique, affirment de fait que les individus ne sont pas égaux entre eux et justifient la nécessité d'une aide différenciée auprès des individus selon leur niveau de ressources pour réduire les inégalités. Pour Bourdieu, ces inégalités ont trait à des différences d'habitus (cf. infra définition) qui se traduisent par des niveaux différenciés d'acquisition de capital (économique, social, culturel, symbolique, etc.) tandis que pour Sen, les inégalités sont la signification que les individus ne jouissent pas des mêmes libertés individuelles donc des mêmes capabilités initiales.

Appliquée à une analyse des files d'attente, une théorie qui ne renseigne pas sur la prévalence du contexte social ne peut sembler que lacunaire comme cela a pu être démontré dans le chapitre précédent pour le marché du travail. C'est la raison pour laquelle nous assumons une approche interdisciplinaire dans le but de nourrir notre analyse des apports de travaux d'autres disciplines. À cet égard, les analyses et les concepts développés par Pierre Bourdieu semblent particulièrement opérants pour aider à la compréhension de la dynamique des inégalités, mais surtout, une source inépuisable de réflexion dans l'étude de la sociologie des pratiques et notamment de la reproduction, et donc pour les politiques publiques. Rien de plus légitime également que de s'intéresser à Bourdieu lorsqu'on cherche à démêler les nœuds des trajectoires universitaires, lui qui a mené nombre de travaux sur l'éducation en France et notamment sur l'enseignement supérieur. D'une manière générale, l'éducation revêt une importance décisive pour Bourdieu pour qui elle est un vecteur de changement social entre les générations dans le sens où, les individus sont susceptibles de s'élever socialement par l'intermédiaire de l'école. Après avoir présenté succinctement quelques-uns de ses concepts théoriques les plus marquants, nous verrons quel peut en être l'apport pour l'analyse empirique.

1.2.1. Les concepts de Bourdieu

Bourdieu (1997a, p.52) montre que « *pour rompre avec le paradigme dominant qui s'efforce de rejoindre le concret par la combinaison de deux abstractions, la théorie de l'équilibre général et la théorie de l'agent rationnel, il faut, tenter de construire une définition réaliste de la*

rationalité économique comme rencontre entre des dispositions socialement constituées et les structures, elles-mêmes socialement constituées de ce champ ». Ainsi il oppose au choix rationnel de l'*homo oeconomicus*, le choix d'un individu déterminé par son habitus et influencé par la structure même du champ dans lequel celui-ci s'inscrit[6]. Pour Granovetter (1973, 1985, 2008), les actions économiques sont encastrées dans des réseaux des relations sociales qui contraignent les choix des individus. Selon lui, la conception atomisée du comportement humain dans l'économie classique et néo-classique correspond à une vision sous-socialisée de l'action ignorant l'influence des relations sociales, elle s'oppose à celle sur-socialisée d'une frange de la sociologie moderne ayant tendance à imposer le rôle du contexte social sur les actions des individus tout en négligeant le contexte économique. Bourdieu critique la vision interactionniste de Granovetter qui, à trop se focaliser sur les réseaux et les relations interpersonnelles, ignore la contrainte structurale du champ. Cette approche « *s'autorise ainsi à réduire la structure du rapport de forces qui est constitutif du champ à un ensemble d'interactions dépourvues de toute transcendance (…) faisant ainsi disparaître tous les effets de structure et toutes les relations de pouvoir* » (op.cit. p.55).

Par analogie à l'économie, Bourdieu a développé son propre concept de capital, mais la définition qu'il lui donne est extrêmement large. Cette définition inclut les choses matérielles, le capital économique et financier, d'autres immatérielles, telles que le capital culturel façonné par la socialisation primaire puis scolaire ainsi que par le rapport à la culture (capital technologique, juridique, organisationnel, etc.), le capital social (ressources issues du système de relations de l'individu) et, le capital symbolique relatif au prestige social et à l'autorité. En d'autres termes, le capital désigne chez Bourdieu l'ensemble des ressources matérielles et immatérielles « rares » conférant certaines dispositions à agir au sein d'un champ. Bourdieu en donne une définition simple, « *le champ est un microcosme autonome à l'intérieur du macrocosme social* » (Bourdieu 2000, p.52). Dans son acception et en résumant de manière simpliste, un champ est autonome dès lors qu'il est, régi par des règles ou des codes particuliers et, le théâtre de luttes de pouvoir.

Pour en revenir au capital, la conceptualisation proposée par Bourdieu reprend à son compte un des postulats de la théorie économique : une concurrence s'exerce entre les individus dans l'accès aux ressources (ou au capital) qui pour Bourdieu, on le rappelle peuvent être protéiformes. Selon lui, la compétition que se livrent les individus est symptomatique du

[6] Cette vision se rapproche de la théorie de la rationalité limitée développée par Herbert Simon (1957) même si ces dernières divergent dans leur philosophie de l'action. La rationalité de l'individu est ici limitée par le champ des possibles qui s'offre aux individus et qui est contraint par leurs capacités intellectuelles, qui quelles qu'elles soient, ne sont pas illimitées.

pouvoir que le capital confère à ses détenteurs, en termes de domination. L'agent est donc amené à élaborer des stratégies fortement dépendantes du stock de ressources (ou de capital) à sa disposition. Les anticipations réalisées par les individus sont étroitement liées à leurs aspirations objectives, qui varient d'un individu à l'autre en fonction de la position dans le champ, du statut social, des titres scolaires, des relations sociales, etc. Selon son positionnement au sein d'un champ, l'individu va chercher à maintenir sa position s'il est bien situé ou alors, à s'élever dans la hiérarchie sociale s'il est mal situé. Pour Bourdieu (1978, p.2), « *les stratégies de reproduction, et en particulier les stratégies de reconversion par lesquelles les individus ou les familles visent à maintenir ou à améliorer leur position dans l'espace social en maintenant ou en augmentant leur capital au prix d'une reconversion d'une espèce de capital dans une autre plus rentable et/ou plus légitime (par exemple du capital économique en capital culturel), dépendent des chances objectives de profit qui sont offertes à leurs investissements dans un état déterminé des instruments de reproduction (état de la coutume et de la loi successorale, du marché du travail, du système scolaire, etc.) et du capital qu'elles ont à reproduire* ». Un des développements majeurs opérés par Bourdieu autour de la notion de capital est celui de capital culturel. Il en donne trois formes distinctes, l'état incorporé qui correspond à l'ensemble des dispositions durables chez un individu (habitus culturel), l'état objectivé relatif à la consommation de biens culturels (livres, cinéma, etc.) et enfin, l'état institutionnalisé qui coïncide avec la matérialisation du capital culturel en « titres scolaires » pouvant s'échanger sur un marché et dont la valeur dépend de la position dans la hiérarchie des titres scolaires (Bourdieu, 1979).

Bourdieu explique que le niveau espéré d'acquisition supplémentaire d'une part de capital (culturel ou autre) est dépendant de l'habitus de l'individu considéré. Il définit l'habitus comme un *« système de dispositions durables et transposables, structures structurées disposées à fonctionner comme structures structurantes, c'est-à-dire en tant que principes générateurs et organisateurs de pratiques et de représentations qui peuvent être objectivement adaptées à leur but sans supposer la visée consciente de fin et la maîtrise expresse des opérations nécessaires pour les atteindre»* (Bourdieu 1980, p.88).

1.2.2. Opérationnalisation des concepts dans le champ de l'enseignement supérieur

Bourdieu a consacré une partie de ses recherches à l'analyse du système éducatif. Celles-ci ont constitué autant de domaines d'application pour tester la robustesse et l'opérationnalité de ses concepts. En partant du constat des inégalités d'accès au diplôme malgré les politiques de démocratisation scolaire, Bourdieu s'est ainsi longuement interrogé sur l'influence de l'environnement social et notamment celle des parents et de la famille, sur la destinée scolaire des jeunes. Avec Passeron, ils écrivent à ce sujet :

« *Définissant des chances, des conditions de vie ou de travail tout à fait différentes, l'origine sociale est, de tous les déterminants, le seul qui étende son influence à tous les domaines et à tous les niveaux de l'expérience des étudiants, et en premier lieu aux conditions d'existence* » (Bourdieu et Passeron 1964, p.23).

« *L'expérience de l'avenir scolaire ne peut être la même pour un fils de cadre supérieur qui, ayant plus d'une chance sur deux d'aller en faculté, rencontre nécessairement autour de lui, et même dans sa famille, les études supérieures comme un destin banal et quotidien, et pour le fils d'ouvrier qui, ayant moins de deux chances sur cent d'y accéder, ne connaît les études et les étudiants que par personnes ou milieux interposés* » (op.cit, p.12).

Pour Bourdieu, la plus grande réussite scolaire des catégories les plus aisées socialement s'explique par le fait qu'une partie des enfants de ces classes favorisées ont déjà intériorisé les normes et les codes véhiculés par l'école qui sont proches de ceux du cercle familial. Etant déjà en partie socialisés aux règles de l'école et à sa façon de faire apprendre, ils sont dans les meilleures conditions pour réussir leur parcours scolaire. Selon Bourdieu, les dispositions pour l'école sont « modelées » par l'origine sociale et le capital culturel du jeune ; l'habitus prédisposant les individus dans leurs choix et pratiques et donc dans ce qui leur paraît réaliste :

« *Même si elles ne sont pas estimées consciemment par les intéressés, des variations aussi fortes dans les chances scolaires objectives s'expriment de mille manières dans le champ des perceptions quotidiennes et déterminent, selon les milieux sociaux, une image des études supérieures comme avenir « impossible », « possible » ou « normal » qui devient à son tour un déterminant des vocations scolaires* » (op.cit. p.12).

Ainsi, l'institution scolaire reproduit les hiérarchies scolaires et donc les hiérarchies sociales de par son organisation en parcours et spécialités plus ou moins prestigieuses suivant les

orientations initiales, assurant un tri ordonné suivant l'origine sociale entre les bons et les mauvais élèves (Bourdieu et Passeron, 1970). L'éducation en tant que champ est le principal vecteur de la reproduction des inégalités.

« *Pour se convaincre que tout prédispose un système d'enseignement traditionnel à servir une fonction de conservation sociale, il suffit de rappeler, entre autres choses, l'affinité d'une part entre la culture qu'il inculque, sa manière de l'inculquer et la manière de la posséder que suppose et produit ce mode d'acquisition, et d'autre part entre l'ensemble de ces traits et les caractéristiques sociales du public auquel il l'inculque, ces caractéristiques étant elles-mêmes solidaires des dispositions pédagogiques et culturelles que les agents d'inculcation tiennent de leur origine sociale, de leur formation, de leur position dans l'institution et de leur appartenance sociale* » (Bourdieu et Passeron op.cit. pp.246-247). En proposant un mode de pédagogie unique et de manière égale à des élèves placés dans des voies de formation plus ou moins prestigieuses, l'école favorise les mieux dotés en capital culturel dans l'accès aux diplômes, mais en plus reproduit les inégalités initiales sous couvert d'égalité des chances.

1.3. Expliquer les paradoxes de la reproduction sociale

Les concepts de Bourdieu ont été commentés à de nombreuses reprises dans la littérature et ont été l'objet de débats entre chercheurs de disciplines différentes. Pour ses détracteurs, le structuralisme bourdieusien et ses concepts en font une théorie sociale déterministe, ignorant les situations de non-reproduction. La recherche à tout prix d'un déterminisme social n'est toutefois pas conforme à la perspective de Bourdieu qui souhaitait s'éloigner du structuralisme en proposant un « constructivisme structuraliste[7] », envisagé à travers les concepts de champ, d'habitus (systèmes de dispositions) et de dispositions[8]. Le concept d'habitus cristallise les critiques et les commentaires où l'on reproche à Bourdieu une analyse en termes de collectif hégémonique, rendant marginales les singularités comme ressorts de l'action. Ainsi, dans « *les*

[7] Pour une définition du constructivisme structuraliste, se reporter à Bourdieu (1987, p.147).

[8] Si l'on considère l'action comme la traduction d'un système de prescriptions ou d'un schème – pratique, interprétatif ou cognitif – en un comportement actualisant la somme d'instructions qu'une source de régulation serait censée contenir, « *attribuer une disposition à un individu, c'est supposer une forte tension anticipatrice de celui-ci vers un comportement possible susceptible de valoir comme une actualisation de cette disposition* » (Bourdieu 1997b, p.113). Les dispositions sont intériorisées et actualisées à la suite d'ensemble d'actions d'inculcation dans les situations sociales vécues par chaque individu.

textes de Pierre Bourdieu où l'habitus devient vecteur de changement… Ce qui est ajouté à l'habitus en termes de potentiel de changement lui est immédiatement soustrait en termes de potentiel de reproduction. » (Favereau op.cit., p.293). Selon l'auteur, la théorie de l'habitus ne pourrait envisager les situations de non-reproduction qu'en empruntant davantage à une approche individuelle. Corcuff (2001) qualifie ces relectures d' « *habitus appauvri* » dans le sens où elles restreignent le concept d'habitus à une seule de ses dimensions, « *celle qui ignore et même combat le thème de la singularité* ». De fait si pour Bourdieu *« la singularité du moi se forge dans et par les rapports sociaux »* produisant l'habitus individuel qui n'est pas réductible à l'habitus de classe (Bourdieu 1997b, p.161), cet habitus individuel resterait « une boîte noire » (Corcuff, 2001).

S'il est vrai que les travaux de Bourdieu se sont centrés sur le collectif, il n'en oublie pas non plus l'existence de singularités chez les individus et leurs effets sur l'action. Dans *Le Sens pratique* (1980, p.100), il écrit en effet qu' *« il est certain que tout membre de la même classe a des chances plus grandes que n'importe quel membre d'une autre classe de s'être trouvé affronté aux situations les plus fréquentes pour les membres de cette classe : les structures objectives que la science appréhende sous la forme de probabilités d'accès à des biens, des services et des pouvoirs* », mais néanmoins « *il est exclu que tous les membres de la même classe (ou même deux d'entre eux) aient fait les mêmes expériences et dans le même ordre* ». Il ajoute que « *le principe des différences dans les habitus individuels réside dans la singularité des trajectoires sociales, auxquelles correspondent des séries de déterminations chronologiquement ordonnées et irréductibles les unes aux autres : l'habitus qui, à chaque moment, structure en fonction des structures produites par les expériences antérieures les expériences nouvelles qui affectent ces structures dans les limites définies par leur pouvoir de sélection, réalise une intégration unique, dominée par les premières expériences, des expériences statistiquement communes aux membres d'une même classe.* »

Une des failles autour des concepts de champ et d'habitus est néanmoins de surestimer leur pouvoir explicatif. Comme l'explique Lahire (2001), les activités sociales des individus ne s'inscrivent pas toutes dans des champs sociaux définis ni dans des rapports de domination et de lutte entre les acteurs desdits champs. Il écrit ainsi que « *la théorie des champs consacre beaucoup d'énergie à éclairer les grandes scènes où se jouent des enjeux de pouvoir, mais peu pour comprendre ceux qui montent les scènes, mettent en place les décors ou en fabriquent les éléments, balayent les planches et les coulisses, photocopient des documents ou tapent des lettres, etc.* » (op.cit. pp.34-35). Pour Lahire, ces acteurs qui ne prennent pas part aux rapports

de domination à l'œuvre à l'intérieur d'un champ sont « *hors-champ* ». De la même manière, le caractère temporaire de certaines activités sociales exclut qu'elles puissent être analysées en mobilisant le concept de champ. Pour Lahire (op.cit. p.35), ce sont des « *temps hors-champ* » puisque « *ces activités ne sont pas systématiquement organisées sous la forme d'espaces de position et de luttes entre les différents agents occupant ces positions* ».

Les dispositions sont également pointées par Lahire (2001) comme une coquille quasi vide. Penser la singularité et en l'occurrence les situations de non-reproduction, « *c'est donc s'intéresser davantage aux dispositions, montrer ce qui les transforme soit, car elles disparaissent par manque d'actualisation, soit parce qu'elles sont détruites par un travail systématique de contre-socialisation ; c'est montrer comment les multiples dispositions incorporées s'organisent (pas nécessairement en un système cohérent et harmonieux) ; c'est séparer les dispositions faibles et fortes* » (op.cit. p.130). Un ensemble qui constitue le programme de la sociologie psychologique de Lahire. À son énoncé, on comprend bien que l'approche psychologique est une entrée prometteuse, on privilégie ici les dimensions individuelles et l'analyse du singulier à travers des récits d'histoires de vie, notamment. Les notions de champ et d'habitus sont alors remises en cause au profit des dispositions. Une telle approche est très féconde, mais procède davantage d'un « individualisme constructiviste » que d'un « structuralisme constructiviste »[9].

Il ne s'agit pas pour nous de contester la légitimité et l'intérêt des approches de la psychologie sociologique, ou interactionnistes, mais - en admettant une liberté de choix restreinte - de proposer une approche plus proche des structures. Nous inscrivons notre démarche dans un rapprochement entre Bourdieu et la théorie initiée par Sen, le second proposant une conceptualisation à même de renforcer sur le plan théorique le concept d'habitus dans sa dimension individuelle, mais aussi dans sa mise en œuvre empirique.

Nous allons désormais essayer de comprendre en quoi l'approche par les capabilités permet également de pallier à certaines limites des concepts élaborés par Bourdieu. Nous avons vu précédemment que l'emprunt de ses concepts permettait de combler certaines lacunes de l'approche des capacités et notamment celle relative à l'absence de contextualisation sociologique. Les concepts de Bourdieu tout en documentant cet aspect interdisent de penser

[9] L'individualisme constructiviste croit en la valeur éminente de l'individu mais tient qu'il est une figure construite historiquement et plus spécifiquement construite par l'occident, une figure spécifiquement occidentale : on devient individu par évolution culturelle. Cette posture est paradoxale selon Alain Caillé qui met notamment en exergue, la plus grande interchangeabilité des individus modernes (via la qualification, par exemple) limitant leur singularité et finalement les inscrivant peut-être davantage dans leurs structures que les pré-modernes (Caillé, 2008).

une multitude de pratiques (Lahire, 2001), soit les activités ou les pratiques « anodines » qui ne sont pas guidées par un gain supplémentaire en capital, ni par l'habitus ou les dispositions et qui ne sont pas liées à un champ. Ces pratiques invalident l'équation sociologique proposée par Bourdieu (1979, p.112) : [(habitus) (capital)] + champ = pratique.

Lahire poursuit sa critique sur le caractère indissociable de l'habitus et du champ d'un côté, et du capital et du champ de l'autre. En considérant que l'habitus et le capital ne jouent que dans les champs de pouvoir, Bourdieu exclut que le capital ou l'habitus puissent influencer les pratiques anodines. L'approche par les capabilités est plus universaliste. Au contraire des concepts de Bourdieu, elle s'intéresse particulièrement aux plus démunis et à leur liberté de réaliser certains fonctionnements, lesquels échappent en partie à une logique de domination. Un raisonnement axé sur la liberté permet d'analyser les fonctionnements les plus élémentaires, et dont la prise en compte n'est pas dénuée d'intérêt dans l'évaluation des capabilités. L'AC a l'avantage par rapport une analyse en termes de champ de prendre en compte l'ensemble des individus qui ne gravitent pas dans des sphères régies par des rapports de pouvoir ou des rapports symboliques. Ce constat n'est pas sans incidence. Bourdieu s'intéresse surtout aux classes les plus ou les moins favorisées, mais rarement à celles visées par la formule consacrée de classe moyenne (Lahire, op.cit.). L'approche par les capabilités, en postulant la liberté individuelle, résout les paradoxes de la reproduction. Les individus (en fonction de leur niveau d'agence) peuvent en effet choisir de mener une vie à l'opposé de celle à laquelle ils étaient prédestinés. En quelque sorte, il manque un terme à l'équation de Bourdieu auquel on a soustrait au préalable le terme de « champ ». En adoptant une perspective socio-économique d'inspiration seno-bourdieusienne, l'équation pourrait ainsi devenir : habitus+capital+liberté réelle=pratique.

Dans cette optique, l'approche par les capabilités permet de réaffirmer la singularité de l'individu au sein de systèmes collectifs de dispositions. Il s'agit de proposer un concept d'habitus capable de « *penser le singulier et le collectif, le singulier dans le collectif, à travers un véritable singulier collectif* » (Corcuff 2001, p.103). En effet, comme on l'a vu précédemment, Bourdieu n'a que peu très traité cette notion de « singulier collectif ». Il a essayé de démontrer la singularité des trajectoires individuelles pour des individus qui auraient un habitus proche, sans réussir à avancer les raisons pour lesquelles, et à quel moment, ces trajectoires se singularisent. Objectivement, Bourdieu ne propose pas d'explication du « comment » ou pour le dire autrement, de la contrainte contextuelle de l'action sur la pratique observée. À ce titre, sa démonstration sur la singularisation n'est pas complètement convaincante et son pouvoir explicatif est partiel, parce qu'un outil conceptuel analytiquement

puissant lui fait défaut, il s'agit des facteurs de conversion. Au contraire, l'approche par les capabilités permet de documenter cette question en expliquant la façon dont s'opèrent les choix suivant le degré de liberté des personnes et leur niveau de ressources et de droits formels et, les possibilités de choix ou les opportunités qui s'offrent à eux, pouvant expliquer les raisons pour lesquelles les trajectoires se singularisent à un moment donné. L'AC permet ainsi de faire le pont entre le dispositionnalisme structurale à la Bourdieu et un dispositionnalisme individualisé et contextualisé à la Lahire. « *Ni mécanique déterminée par des propriétés contextuelles stables et clairement définies, ni acteur conscient exploitant les ressources du contexte pour son action, l'acteur individuel est porteur de dispositions multiples qui sont déclenchées différemment selon le contexte et ses infinies subtilités et complexification* » (Lahire 2002, p.413). Ainsi, les espaces d'opportunités s'ouvrent ou se referment, car ils sont dépendants de différents facteurs qui s'associent, se cumulent (ou non) entre eux selon le contexte dans lequel les individus évoluent. Les dispositions acquises permettent d'offrir plus ou moins d'opportunités de choix, qui sont renforcées par le contexte dans lequel elles se développent, celui-ci pouvant être plus ou moins contraignant pour atteindre les fonctionnements souhaités.

2. Pour une approche seno-bourdieusienne des files d'attente dans le système éducatif

En effet, même si Sen reconnaît la nature socialement construite du choix, le contexte dans lequel ces choix s'élaborent n'est pas un objet qui retient particulièrement son attention. Certains soulignent alors les problèmes de cohérence interne de ses propositions, s'il ne s'éloigne pas d'une posture trop individualiste (Cohen, 1993). Dans cette perspective, les approches sociologiques mobilisent alors ses concepts en les combinant avec des approches plus à même de prendre en compte le contexte. En France, les approches sociologiques interactionnistes ont intégré les concepts de Sen à une analyse qui, même si elle privilégie les acteurs en regard des structures, analyse leur liberté d'action comme étant contrainte et encastrée dans des relations sociales (De Munck, Zimmermann, 2008).

Rapprocher Sen et Bourdieu, c'est nécessairement infléchir à nouveau le paradigme de Sen, en admettant une liberté de choix fortement restreinte par l'habitus dans les différents champs où il

se déploie et, accepter une domination de la structure qui détermine les libertés individuelles, tout en gardant les possibles situations de non-reproduction où les facteurs de conversion individuels l'emportent pour dépasser un déterministe stricto sensu. À défaut, une approche interactionniste, voire « économique standard » est plus adaptée. Par rapport à la posture de Bourdieu dans l'extrait précédent il faut aussi convenir que les *« écarts par rapport au style propre à une époque ou à une classe »* ne dominent pas les trajectoires individuelles, mais ne sont pas quantité négligeable.

C'est la proposition de rapprochement entre Bourdieu et Sen qui est faite par Hart (2012) privilégiant quant à elle davantage des déterminants structuraux. Ce cadre analytique seno-bourdieusien a été développé pour rendre compte des effets contreproductifs des politiques de démocratisation scolaire en Angleterre. Le travail de Hart sur les lycées montre à travers les anticipations des lycéens que l'enseignement supérieur est un champ à l'intérieur d'un autre, plus large, celui de l'éducation. Ainsi, les codes sociaux (ou les normes), les attitudes et les luttes de pouvoir peuvent varier considérablement entre le secondaire et l'enseignement supérieur, pouvant expliquer en partie pourquoi la conversion des formes de capital en titres scolaires peut varier entre le lycée et l'université pour des jeunes qui ont également à gérer, dans cet espace-temps, la transition entre leur adolescence et le passage à l'âge adulte (Schulteis, 2009). Ailleurs, en considérant que la formation initiale peut aussi contribuer à reproduire les inégalités, Hart démontre que si les concepts de Sen peuvent aider à mieux comprendre les situations de non-reproduction, ils sont plus utiles encore pour illustrer les situations de reproduction dès que l'on prend en compte les rapports de pouvoir qui les sous-tendent.

2.1. Les trajectoires éducatives à l'aune de Sen et Bourdieu

Notre proposition s'inscrit dans la continuité de ses travaux, en affirmant néanmoins la prédominance de l'approche bourdieusienne, eu égard notamment à l'un des principaux écueils de l'approche de Sen, si ce n'est le principal, « *la liberté y est évaluée en dehors de toute question de pouvoir* » (Eymard-Duvernay 2008, p.195). Or, « *en l'absence d'analyses positives des rapports de pouvoir, des contraintes d'accumulation et de la nature des Etats, le vœu de Sen d'une organisation sociale qui reconnaîtrait les conflits d'intérêts et leur trouverait une solution*

équitable apparaît plus comme une pieuse exhortation que comme la conséquence nécessaire d'une procédure parfaite dans une société juste » (Vinokur op.cit. p.938).

C'est une critique assez générale que l'on peut adresser à l'approche par les capabilités, y compris à Nussbaum. Ainsi, parmi les dix capabilités centrales de Nussbaum on trouve, « *les sens, l'imagination et la pensée* » qui recouvrent notamment le fait « *d'être capable d'utiliser ses sens, de penser, de raisonner, et de faire tout cela d'une manière vraiment humaine, une manière informée et cultivée par une éducation adéquate (y compris, mais pas seulement, une éducation de base en humanités, mathématique et sciences* » (Nussbaum, 2002). L'éducation souvent assimilée à la formation initiale est « *un fonctionnement fertile de la plus haute importance pour affronter la question des inégalités* » (Nussbaum 2012, p.205). Cette perspective est sans doute en partie liée à l'objet d'études principal de Sen et Nussbaum, à savoir le développement des pays les plus démunis. Or, aborder l'éducation de cette manière, c'est adhérer de manière un peu rapide à une approche économique uniquement vertueuse de l'éducation, celle de la théorie économique du capital humain. Peut-être pour la formation de base dans les pays dits en développement, ailleurs, en considérant que la formation initiale peut aussi contribuer à reproduire les inégalités, Hart démontre que si les concepts de Sen peuvent aider à mieux comprendre les situations de non-reproduction, ils sont plus utiles encore pour illustrer les situations de reproduction dès que l'on prend en compte les rapports de pouvoir qui les sous-tendent.

À cette fin Hart, cite Bourdieu (1978, p.2) : « *les stratégies de reproduction, et en particulier les stratégies de reconversion par lesquelles les individus ou les familles visent à maintenir ou à améliorer leur position dans l'espace social en maintenant ou en augmentant leur capital au prix d'une reconversion d'une espèce de capital dans une autre plus rentable et/ou plus légitime (par exemple du capital économique en capital culturel), dépendent des chances objectives de profit qui sont offertes à leurs investissements dans un état déterminé des instruments de reproduction (état de la coutume et de la loi successorale, du marché du travail, du système scolaire, etc.) et du capital qu'elles ont à reproduire* ».

Pour Hart c'est précisément dans l'analyse des trajectoires scolaires que la conceptualisation du capital par Bourdieu enrichit la compréhension de l'ensemble des ressources et de leur conversion en fonctionnements. Cette distinction fait émerger une question majeure dans la rhétorique bourdieusienne, les formes de la reproduction sociale, soit la conversion du capital culturel hérité ou plus généralement des différentes formes de capital en d'autres formes de

capital, et notamment, le capital scolaire. Les différentes formes de capitaux permettent en partie d'expliquer pourquoi certains fonctionnements réalisés sont mobilisés différemment comme ressources pour atteindre de nouveaux fonctionnements alternatifs, documentant ainsi les facteurs de conversion dans la typologie proposée par Robeyns (2005). En d'autres termes, les différentes formes de capital et notamment le capital culturel augmentent les capabilités de réaliser certains fonctionnements, mais également par exemple, influent sur la façon dont ceux-ci sont utilisés comme ressources, par les plus aisés socialement, pour accomplir de nouveaux fonctionnements alternatifs qui les distinguent des jeunes de milieux plus modestes. L'explication de la dynamique des inégalités par Bourdieu permet de répondre aux deux préoccupations principales de Sen, l'inégalité d'accès aux ressources et les variations interpersonnelles dans l'utilisation de ces ressources. Appliqué à l'éducation, à savoir pourquoi les rendements éducatifs sont différents pour des jeunes ayant atteint un même niveau.

Bourdieu et Sen reconnaissent tous les deux le caractère endogène des dispositions. Chez Sen, ce caractère endogène s'inscrit dans le concept de préférences adaptatives tandis que pour Bourdieu (2000, p.20), « *les dispositions économiques les plus fondamentales, besoins, préférences, propensions, ne sont pas exogènes, c'est-à-dire dépendantes d'une nature humaine universelle, mais endogènes et dépendantes d'une histoire, qui est celle-là même du cosmos économique où elles sont exigées et récompensées. C'est dire, contre la distinction canonique entre les fins et les moyens, que le champ impose à tous, mais à des degrés divers selon leur position et leurs capacités économiques, non seulement les moyens raisonnables, mais les fins, c'est-à-dire l'enrichissement individuel, de l'action économique* ». Le concept de disposition privilégie clairement un facteur dominant : les facteurs de conversions sociaux. C'est l'habitus, qui n'est pas seulement un contexte culturel en évolution, mais plutôt son acception par les différentes classes sociales et sa transformation par les classes supérieures pour assurer leur domination et donc leur reproduction. Au sein et à l'intersection des différents champs, « *Chaque système de dispositions individuel est une variante structurale des autres, où s'exprime la singularité de la position à l'intérieur de la classe et de la trajectoire. Le style "personnel" c'est-à-dire cette marque particulière que portent tous les produits d'un même habitus, pratiques ou œuvres, n'est jamais qu'un "écart" par rapport au style" propre à une époque ou à une classe* » (Bourdieu 1980, p.100).

2.2. Aspirations, champ et sous-champ

L'habitus et les relations entretenues dans les champs structurent et modèlent les aspirations des jeunes sans pour autant nécessairement favoriser leur « transformation » en capabilités (Hart, 2012). Les anticipations réalisées sont ainsi étroitement liées aux aspirations objectives, qui varient d'un individu à l'autre en fonction de la position dans le champ, du statut social, des titres scolaires, des relations sociales, etc. On s'éloigne ici d'une posture parfois reprochée à Sen, où il aurait substitué au concept de l'économie standard de « rationalité substantielle », celui de « liberté substantielle », une posture qui fait de lui un continuateur de l'économie du bien-être, certes critique, mais éloignée des approches sociologiques.

Dans le cadre d'une conception élargie des facteurs de conversion, Hart propose d'incorporer l'habitus individuel et ses dispositions comme éléments des « aspirations », expliquant ainsi comment les dispositions vont conduire, non seulement à avoir certaines aspirations, mais aussi à en transformer seulement certaines en capabilités puis en fonctionnements. Il s'agit donc de lier les facteurs de conversion individuels et sociaux de Robeyns en mobilisant les concepts de Bourdieu, dont celui de champ qui détermine le cadre structurel d'analyse. Les individus évoluent dans des champs distincts où, par exemple, leur habitus de classe ne produit pas les mêmes effets. L'habitus individuel se transforme alors de manière différentiée selon les champs où il est mis en œuvre, produisant des pratiques distinctes. Pour renforcer cet aspect distinctif dynamique qu'elle reprend à son compte, Hart (ré)introduit la notion de « sous-champ »[10]. L'auteure suggère à travers ses observations que les codes sociaux (ou les normes), les attitudes et les rapports de domination varient entre l'enseignement secondaire et l'enseignement supérieur, expliquant en partie pourquoi la conversion des formes de capital en titres scolaires peut varier entre le lycée et l'université. Secondaire et supérieur sont alors des sous-champs à l'intérieur d'un autre, plus large, celui de l'éducation. Le cadre analytique élaboré par Hart met en lumière l'influence de l'entremêlement des différents champs et sous-champs, dans la formation des « aspirations ». Les aspirations d'un individu sont donc, à un moment donné, la résultante de la confrontation des usages possibles de ses dispositions dans les différents champs qui le concernent.

On retrouve ici une acception assez proche de celle retenue, par exemple, par Sophie Orange qui considère que « *les aspirations ne doivent pas être envisagées comme des décisions*

[10] Mobilisé par Bourdieu et souvent hors du champ éducatif.

individuelles, mais comme des faits sociaux qu'il faut rapporter à leur condition sociale de production » (Orange 2013, p.6). En cela l'approche s'éloigne de celle de Boudon considérant les aspirations comme la résultante d'un choix individuel rationnel (Boudon, 1973), qui évoluera néanmoins considérant notamment que les adolescents formuleraient leurs aspirations « *en prenant pour point de référence le type de statut et d'identité sociale atteints par les personnes avec lesquelles ils sont en relation* » (Boudon 2012 in Allouch 2016). Une perspective interactionniste rejetée par Bourdieu et Passeron (1970) dénonçant le fait que certains « *sociologues sont portés à couper de leurs conditions sociales de production les dispositions et prédispositions à l'égard de l'école : « espérances », aspirations », motivations », « volonté » : oubliant que les conditions objectives déterminent à la fois les aspirations et le degré auquel celles-ci peuvent être satisfaites, ils s'autorisent à crier au meilleur des mondes lorsqu'au au terme d'une analyse longitudinale des carrières ils découvrent que, comme par une harmonie préétablie, les individus n'ont rien espéré qu'ils n'aient obtenu et n'ont rien obtenu qu'ils aient espéré* » (op.cit. p.248).

C'est plus le sens, donné par Boudon notamment, que le terme qui est rejeté par ces auteurs qui en feront un usage spécifique. Analysant l'effet quantitatif positif de l'expansion scolaire, qui permet un accès de certains jeunes des classes populaires à l'enseignement supérieur, Bourdieu et Passeron postulent que pour prendre la juste mesure de ces changements numériques, il faudrait « *pouvoir déterminer les seuils qui, dans les différentes zones de l'échelle des chances, sont de nature à produire des transformations significatives des systèmes d'aspiration des agents. On sait en effet qu'à des chances objectives différentes correspondent des systèmes d'attitudes différents à l'égard de l'école et l'ascension sociale par l'école : même si elles ne font pas l'objet d'une estimation consciente, les chances scolaires, dont l'expression peut se donner à percevoir intuitivement dans le groupe d'appartenance, (…) contribuent à déterminer l'image sociale des études supérieures qui est en quelque sorte inscrite dans un type déterminé de condition sociale ; selon que l'accès à l'enseignement supérieur est collectivement ressenti, même de manière diffuse, comme un avenir possible, probable, normal ou banal, c'est toute la conduite des familles et des enfants…qui varie parce qu'elle tend à se régler sur ce qu'il est raisonnablement possible d'espérer* » (op.cit. pp.261-262). On voit aussi la possibilité d'une évolution, à travers l'expansion scolaire, mais aussi sa nécessaire analyse en regard d'une réelle transformation de l'habitus qui détermine lui-même les aspirations. Ainsi, Diane Reay souligne « *à la fois la perméabilité de l'habitus et sa capacité à capturer la continuité et le changement* » (Reay 2004, p.431). À l'instar de Corcuff (2003), l'auteure n'en soulignera pas moins les

ambiguïtés et allers-retours de Bourdieu entre habitus collectif et individuel, et rappelle que selon Bourdieu les relations interpersonnelles ne sont jamais, sauf en apparence, individuelles à chaque relation et la vérité de l'interaction n'est jamais entièrement contenue dans l'interaction (Bourdieu, 1992). C'est l'objet du commentaire de Corcuff (1993) concernant l'ouvrage de Bourdieu et Wacquant (1992) : chez Bourdieu « (…) *l'interactionnel et le structural s'ajustent avec facilité, sous la dominance du second* ». Ainsi peut-on lire: « *L'espace d'interaction est le lieu de l'actualisation de l'intersection entre différents champs* » (Bourdieu et Wacquant cités in Corcuff 1993, p.294).

Toutefois, même si l'habitus permet surtout de saisir la prédominance des effets structurels, considérer les interactions à l'intersection des champs c'est ouvrir un espace des possibles considérable pour chaque individu en termes de trajectoires potentielles. Plus encore si l'on postule, comme Hart, que les intersections s'établissent aussi entre des sous-champs aux logiques distinctes (supérieur versus secondaire). Rappelons tout d'abord que l'habitus actualise le passé et est capable de générer une infinité de pratiques, y compris pour des individus qui partagent le même habitus de classe, par exemple (Héran, 1987). Ainsi, *« le principe des différences entre les habitus individuels réside dans la singularité des trajectoires sociales, auxquelles correspondent des séries de déterminations chronologiquement ordonnées et irréductibles les unes aux autres : l'habitus (individuel) qui à chaque moment, structure en fonction des structures produites par les expériences antérieures les expériences nouvelles qui affectent les structurent dans les limites définies par leur pouvoir de sélection, réalise une intégration unique dominée par les premières expériences, des expériences statistiquement communes aux membres d'une même classe* » (Bourdieu 1980, pp.101-102).

Dans une perspective proche et dans un cadre seno-bourdieusien, Garth Stahl (2015) « *conceptualise les aspirations sur la base des structures dispositionnelles des habitus, qui déterminent les possibles dans les limites de positions structurelles sociales données. Opérant dans ces contraintes, comme un ensemble de trajectoires individuelles, l'habitus détermine ce qui est envisageable à partir d'un nombre limité de possibilités.* » (Stahl 2015, p.23). Dans la continuité de Reay, Stahl insiste sur le caractère non déterministe de son approche considérant notamment que l'habitus individuel est en constante interaction avec les champs dans lesquels il se déploie. Dans le même ordre d'idée, considérant la scolarisation de classes populaires, Bourdieu et Passeron (1970) écrivent : « *l'espérance subjective de ces classes n'est jamais indépendante de la probabilité objective caractéristique du groupe d'interconnaissance (compte tenu des groupes de référence ou d'aspirations qu'il enferme), ce qui contribue à augmenter les*

chances scolaires de ces classes, dans la mesure au moins ou l'écart entre les probabilités objectives attachées au groupe de référence ou d'aspiration et les probabilités objectives de classe n'est pas tel qu'il puisse décourager toute identification ou même la résignation à l'exclusion » (p.191).

Cette approche probabiliste renvoie à la finalité de la théorie de Bourdieu soit une théorie des pratiques soumises à leur observation empirique. Ainsi, Reay analyse la diversité des usages de l'habitus notamment comme la résultante d'une approche empirique et par la pratique, et cite Bourdieu considérant les habitus (individuels, collectifs) comme des «*concepts ouverts conçus pour guider le travail empirique*» (Bourdieu, in Reay 2004, p.438)[11]. L'approche empirique illustre alors les apports de Sen à Bourdieu et clarifie la proposition qui les associe par rapport à ces deux approches.

Rappelons qu'incorporer l'habitus aux aspirations c'est faire le lien entre facteurs de conversion individuels et sociaux, par exemple les performances scolaires et la classe sociale. C'est ici que s'effectue le lien entre habitus individuel et collectif. Il s'agit d'une ouverture supplémentaire, en plus de celle de Lahire par exemple, vers un singulier collectif, à travers un habitus individuel déterminant des aspirations et permettant de « *penser le singulier et le collectif, le singulier dans le collectif, à travers un véritable singulier collectif… Empiriquement, le défi du singulier collectif a été relativement peu sollicité par Bourdieu* » (Corcuff 2001, p.103). La singularité de l'approche peut néanmoins paraître très relative si l'on considère que les facteurs de conversion individuels sont totalement soumis aux déterminants structuraux (Michel-Schertges, 2015), pour notre exemple la performance scolaire serait totalement déterminée par l'origine sociale. Pour saisir la place du singulier, il suffit de se référer au contenu initial des capabilités (au-delà des dispositions et de l'habitus qui ont été ajoutés). Par exemple, Nussbaum intègre aux capabilités des éléments constitutifs des capabilités qu'elle qualifie d'internes. Ces éléments distincts de l'inné, pour l'auteure, sont « *des capacités entrainées ou développées en interaction avec l'environnement, social, économique familial et politique* » qui déterminent « *l'état de la personne (ses traits de personnalité, ses capacités intellectuelles et émotionnelles, son état de santé physique, ce qu'elle sait, ses capacités perceptives et motrices* » (Nussbaum 2012, p.40).

[11] L'auteure cite également une interview avec Beate Krais, où Bourdieu suggère que la principale force de concepts tels que habitus réside dans leur pertinence empirique: des idées comme celles de l'habitus, la pratique, et ainsi de suite, avaient pour but, entre autres, de souligner qu'il existe une connaissance pratique qui a sa propre logique, qui ne peut être réduit à celui de la connaissance théorique; que, dans un sens, les agents savent que le monde social mieux que les théoriciens. (Bourdieu, 1991, p. 252 in Reay p.438)

Cette approche par les capabilités internes de Nussbaum semble, à condition de mettre davantage l'accent sur le contexte, compatible avec un dispositionnalisme individualisé et contextualisé « à la Lahire », où les aspects psychosociaux sont premiers. L'approche par les aspirations de Hart n'est pas incompatible avec cette approche, mais reste néanmoins ancrée dans un dispositionnalisme structural « à la Bourdieu » avec pour objectif néanmoins de déterminer ce qui permet d'éviter les situations de reproduction. Par exemple, Hart dans un schéma simplifié qui décrit les interrelations entre champs, capabilités et aspirations, retient trois registres « des sens et de l'action » : les facteurs cognitifs et de performances, les facteurs sociaux culturels et les facteurs émotionnels (Hart op.cit. p.140). À travers quelques cas, elle montre, par exemple, en quoi le dernier registre combiné aux autres peut conduire certains jeunes à ne pas toujours reproduire le parcours de leurs ascendants (qui n'ont pas accédé à l'enseignement supérieur). Puisqu'il s'agit d'études qualitatives, l'auteure n'en déduit pas de généralisation, mais décrit l'accès à l'enseignement supérieur comme un processus où les différents champs (famille, éducation, travail, loisir et social) interagissent dans les différents registres d'action pour déterminer quelles aspirations seront aussi des capabilités mises en œuvre pour accéder à un fonctionnement (l'accès à l'enseignement supérieur pour ces études de Hart). Dans ce cadre processuel, la notion de sous-champ est importante, car à parcours identique dans le secondaire par exemple, la confrontation d'une même ressource aux différents régimes d'action peut conduire à des fonctionnements différents. Par exemple, pour deux diplômés détenteurs d'un même bac avec la même mention, ce même capital scolaire (ou cette même ressource) peut avoir des effets distincts, tant sur la réussite dans le supérieur, que dans les choix de poursuite d'études à ce niveau, selon la confrontation des registres d'actions et le résultat de l'entremêlement des facteurs de conversion (individuels et sociaux).

Conclusion

En conclusion, nous avons montré dans ce chapitre que la conceptualisation de la file d'attente développée par Thurow pouvait se transposer voire même s'étendre au système éducatif dans son ensemble, en considérant (en opposition à Thurow) que l'éducation via l'obtention de diplôme(s) dans l'enseignement supérieur conditionnait en partie l'accès à l'emploi et à certains segments du marché du travail. Toutefois, cela implique d'élargir le cadre d'analyse pour s'intéresser aux inégalités d'accès à un diplôme du supérieur et donc aux choix des étudiants. En effet, si le modèle de concurrence pour l'emploi de Thurow fait de l'éducation une variable exogène, recourir à un cadre analytique mêlant les concepts de l'approche des capabilités et ceux de Bourdieu permet d'endogénéiser le rôle de l'enseignement supérieur dans l'analyse des déterminants de l'accès au marché du travail.

L'approche par les capabilités se démarque de la théorie économique standard en déplaçant la focale, du niveau de ressources aux libertés dont dispose chaque individu d'utiliser ses ressources pour atteindre les objectifs qu'il s'est fixé. Les libertés individuelles et donc les espaces d'opportunités sont contraints par les éléments de contexte et les préférences des individus s'adaptent à ces évolutions. Si l'éducation apparaît comme une capabilité fondamentale (Terzi, op.cit.), les institutions et en particulier le système éducatif sont garants de la promotion et du développement des capabilités. Le rôle dévoué à l'école au sens large n'est pas donc neutre socialement mais l'incomplétude sociologique de l'approche empêche d'aborder dans le détail la problématique de l'influence des structures sociales et des effets de la concurrence qui s'exerce dans le système éducatif. Les travaux de Bourdieu qui ont mis à jour la fonction reproductrice de ce système pallient cette limite et permettent de donner du sens aux structures objectives qui influencent le développement des capabilités et les fonctionnements futurs. Réciproquement, l'approche des capabilités permet de penser la singularité des trajectoires éducatives, l'habitus individuel, à l'aide des concepts de préférences adaptatives et de facteurs de conversion. L'approche seno-bourdieusienne qui a été esquissée dans ce chapitre prolonge la conceptualisation seno-bourdieusienne autour des aspirations proposée par Hart (2012). L'association des deux théories laisse ainsi entrevoir de nouvelles perspectives d'opérationnalisation empirique. Les travaux qualitatifs de Caroline Hart en Angleterre ont ouvert cette voie en proposant une explication de la valorisation différenciée des ressources dans le système éducatif entre les deux sous-champs que sont l'enseignement secondaire et supérieur. La partie suivante a pour objet une proposition d'application empirique de ce cadre théorique

élargi aux parcours des étudiants dans l'enseignement supérieur d'un point de vue quantitatif, en mobilisant successivement des données locales (chapitre 3) et nationales (chapitre 4).

Deuxième partie. Parcours des étudiants dans l'enseignement supérieur : des libertés de choix encastrées socialement

L'objet de cette partie est l'opérationnalisation empirique de l'approche seno-bourdieusienne appliquée aux parcours des étudiants dans l'enseignement supérieur. Les parcours sont appréhendés sous deux angles et deux niveaux d'analyse différents. On s'intéresse en premier lieu au niveau local et aux parcours des diplômés d'une université scientifique durant les trente mois consécutifs à l'obtention de leur diplôme de licence générale. A partir d'une analyse des parcours dans l'enseignement secondaire et le premier cycle universitaire, il s'agit ici de mettre en évidence les facteurs qui participent de la singularisation des trajectoires et des poursuites d'études vers l'obtention d'un diplôme de second cycle.

Le deuxième chapitre procède à rebours et aborde la question des parcours dans le premier cycle de l'enseignement supérieur des étudiants sous l'angle de la réussite, à partir de données nationales issues de l'enquête Génération 2010. La population est restreinte aux étudiants qui n'ont pas atteint le deuxième cycle pour traiter de la problématique du décrochage de l'université et fournir des explications à la persistance du phénomène malgré les politiques en faveur de l'orientation et de la réussite mises en œuvre depuis une dizaine d'années.

Chapitre 3. Méritocratie et reproduction sociale dans les parcours d'études : l'exemple d'une filière scientifique universitaire

Les Licences générales préparent en principe à la poursuite d'études vers le Master, plus encore depuis la création des Licences professionnelles en 1999. En réalité les trajectoires sont multiples : des jeunes quittent le système éducatif (un sur 10 au niveau national), d'autres y restent avec des parcours qui peuvent différer fortement (Borras et al. 2012). La diversité des parcours peut être appréhendée comme la résultante de choix individuels d'étudiants associée à une liberté de choix fortement contrainte, notamment par l'origine sociale. Ainsi, quand un jeune sur trois dans la tranche d'âge des 18-23 ans est fille ou fils d'ouvrier en 2013, les enfants d'ouvriers ne représentent plus, lors de l'année universitaire 2013/2014, qu'un peu plus d'un étudiant sur dix parmi l'ensemble des étudiants en Licence et l'ensemble des étudiants en sciences, et bien moins encore pour les Masters[12]. Si, le déterminisme social est fort, certains jeunes des classes populaires accèdent à l'université, il y a donc d'autres éléments qui permettent à ces étudiants d'origine sociale modeste d'intégrer les différents cursus universitaires.

Les politiques publiques mises en œuvre dans le champ de l'éducation, sous couvert d'égalité des chances, tendent pourtant à favoriser l'accès d'un plus grand nombre de jeunes à un diplôme du supérieur. Pourtant, la France reste le « paradis de la prédestination sociale » selon Baudelot et Establet au regard des résultats issus des enquêtes PISA, évaluant le poids de l'origine sociale sur les résultats scolaires (Baudelot et Establet, 2009). Nombre de recherches sur l'enseignement supérieur français, à la suite des travaux précurseurs de Bourdieu, ont souligné l'effet de l'origine sociale et à l'environnement socioculturel sur l'obtention d'un diplôme (Goux et Maurin, 1994 et 1997 ; Duru-Bellat, 2002). D'autres recherches arrivent à la conclusion que les politiques de démocratisation à travers la massification de l'enseignement n'ont pas permis de

[12] Respectivement 12,6%, 11,9% et 7,7% : source MEN-RRS (2014).

réduire significativement les inégalités de parcours scolaires et qu'elles les auraient même accentuées[13].

Le « vieux » débat sur la démocratisation de l'enseignement semble ici on ne peut plus actuel. Mais comme le rappelle Hart, la mobilité sociale est un fait complexe qui requière plus que de démocratiser l'accès à l'éducation pour générer un changement à long terme (Hart, 2012).

Pour comprendre les processus qui permettent ou limitent la liberté de choix des jeunes, nous mobilisons le cadre analytique seno-bourdieusien esquissé dans la partie précédente, dans le prolongement des travaux de Caroline Sarojini Hart (2012). L'approche par les capabilités permet de décrire l'espace des opportunités offertes aux diplômés en termes de trajectoires d'études en fonction de leur parcours scolaire antérieur. Dans cette perspective théorique mêlant capabilités et structuralisme, la conceptualisation de Sen est à même de renforcer le concept d'habitus dans sa dimension individuelle, soit en outillant les dispositions. Elle nous semble complémentaire à d'autres approches qui ont le même objectif. Par exemple, la perspective de psychologie sociale proposée par Lahire. Avec néanmoins une proposition qui ne remet pas en cause la notion de champ et moins encore d'habitus, soit une posture plus structuraliste quant à son objet.

C'est pourquoi dans ce chapitre, nous proposons d'analyser les trajectoires universitaires d'étudiants scientifiques, notamment l'accès au Master, avec un unique point de départ, l'obtention de leur Licence, dans le cadre d'une enquête originale sur les diplômés de Licence générale d'une grande université scientifique française, à un moment où la désaffection pour les études scientifiques est pointée du doigt (cf. encadré 3).

Relativement peu de recherches s'intéressent aux trajectoires éducatives, seul semble compter le dernier diplôme obtenu dans l'analyse de l'insertion. Les enquêtes d'insertion et de suivi menées à l'université et coordonnées par le ministère français s'intéressent en effet aux diplômés[14] et, en priorité, à des niveaux que l'on pourrait qualifier de stratégiques tels que le DUT, le Master ou la Licence professionnelle. Ainsi les données ministérielles perdent les étudiants hors cursus universitaire à un moment ou à un autre de leur parcours post-L3 et, par ailleurs, fournissent peu d'explicatives. Les données du Céreq, nettement plus fournies dans ce domaine, ne s'intéressent qu'aux sortants.

[13] Entre les enfants de cadres et les enfants d'ouvriers (Blöss et Erlich, 2000) ; entre les différentes filières de l'enseignement supérieur (Merle, 1996 et 2000; Duru-Bellat et Kieffer, 2008) ; entre les différentes séries du baccalauréat (Ichou et Vallet, 2011), etc.

[14] Qui remplissent certaines conditions, âge, poursuite d'études, etc.

L'originalité de nos données, issues d'enquêtes menées en 2010, 2011 et 2012 dans cette université scientifique est de permettre une entrée générationnelle pour une génération complète de diplômés de Licence générale, avec des avantages par rapport aux enquêtes nationales : une forte homogénéité de l'offre de formation en regard du lieu d'études et aussi de l'offre d'emplois potentiels, ainsi qu'une homogénéité des ressources mises à disposition par l'université pour les étudiants concernés.

Ainsi, après avoir présenté le cadre analytique seno-bourdieusien (section 1), l'analyse se concentrera en premier lieu sur les parcours éducatifs afin d'illustrer l'influence des caractéristiques sociodémographiques et l'extrême hétérogénéité des trajectoires avant et après l'obtention d'une Licence scientifique (section 2). À l'aide de modèles « toutes choses égales par ailleurs » (section 3), nous nous attacherons à mettre en lumière les déterminants de l'accès à un niveau Master et le rôle des politiques mises en place dans l'enseignement supérieur en France, afin d'illustrer la nature socialement construite des stratégies étudiantes en termes de poursuites d'études. Enfin, dans un dernier temps, nous nous intéresserons à la situation des diplômés de Master sur le marché du travail afin de vérifier quelles sont les capabilités discriminantes pour parvenir à différents niveaux de fonctionnement, occuper un emploi, occuper un emploi stable, occuper un emploi de cadre et, occuper un emploi en adéquation avec son projet professionnel (section 4).

Encadré 3 : La désaffection pour les études scientifiques des années 2000

Dans le domaine des sciences, ces évolutions concernent principalement le domaine des sciences appliquées et technologiques au détriment du domaine des sciences fondamentales, devenu largement minoritaire en termes de diplômes. Le débat autour de la désaffection pour les études en sciences fondamentales suscite toujours de nombreuses interrogations. De très nombreux rapports se sont penchés sur cette question. Les conclusions principales de ces rapports ont été compilées dans un dossier intitulé « Les filières scientifiques et l'emploi » (Giret, Moullet, Béduwé et Fourcade, 2006).

Le rapport Porchet (2001) montre que cette désaffection concerne essentiellement le premier cycle universitaire pour la période 1995-2000. La baisse des effectifs dans le premier cycle universitaire en sciences est imputable à l'augmentation concomitante des effectifs dans les filières sélectives (DUT, CPGE, STS). Cependant, la baisse globale des effectifs dans le premier cycle universitaire en sciences masquent des évolutions très contrastées selon les spécialités ; forte augmentation en sciences de l'ingénieur et en informatique, relative stabilité en mathématiques et forte baisse en sciences et vie de la terre et en physique-chimie. Ce constat est lourd de conséquences. B. Convert (2005) montre que l'accroissement des effectifs dans les filières plus sélectives, notamment les sciences appliquées et technologiques, au détriment des filières théoriques aboutit au paradoxe où ce sont les meilleurs élèves qui intègrent les filières sélectives professionnalisantes alors qu'ils seraient les mieux armés pour poursuivre des études théoriques à l'université. Au contraire, ce sont les élèves recalés dans les filières sélectives qui intègrent les filières théoriques en sciences alors que leurs parcours et leurs résultats scolaires les prédestineraient plus vers des études courtes professionnalisantes. L'explication fournie par Convert est que les formations théoriques peuvent rebuter même les meilleurs élèves, car elles sont réputées plus compliquées et moins attractives en termes de salaires sur le marché du travail.

Tomasini (2005) observe une stabilité des effectifs de bacheliers scientifiques sur la période 1996-2005 alors que dans le même temps, la proportion des bacheliers scientifiques s'orientant vers un premier cycle en sciences passe de 25% à 15%. Cette tendance concerne uniquement le premier cycle puisque les effectifs dans le second cycle sont en légère progression, les étudiants étrangers représentant une part croissante de la population étudiante en second cycle. Lixi (2002) explique cette différence d'évolution des effectifs par le fait que les étudiants intègrent l'université en second cycle après un passage dans les filières sélectives.

Le rapport Ourisson (2002) met en exergue les effets que pourrait avoir cette désaffection pour les sciences fondamentales sur les besoins quantitatifs en main-d'œuvre qualifiée de cadres scientifiques et techniques notamment dans le domaine de la physique-chimie. Dans un rapport datant de 2003, Duverney affirme que cette désaffection est somme toute tout à fait relative et essentiellement due à la baisse de la part des bacheliers scientifiques sur le long terme. En effet, le rapporteur considère que la progression des effectifs dans les filières technologiques professionnalisées est la preuve que les étudiants tendent de plus en plus à se diriger vers les filières où les débouchés professionnels et les perspectives d'emploi sont les plus importants.

1. Bourdieu et Sen : deux cadres complémentaires pour l'analyse des parcours

Nous ne retiendrons que quelques éléments de l'approche de Sen et surtout nous n'opposons pas capabilités et dispositions comme le suggère De Munck (2008), pour qui l'approche de Sen est aux antipodes de celle de Bourdieu, considérée sous le seul jour déterministe[15].

La conceptualisation du capital par Bourdieu enrichit la compréhension de l'ensemble des ressources et de leur conversion en fonctionnements (Schulteis, 2009) en particulier dans l'analyse des trajectoires éducatives (Hart, 2012). Le capital ou plutôt les capitaux (culturels, économiques, sociaux) regroupent l'ensemble des ressources matérielles et immatérielles conférant certaines dispositions à agir au sein d'un champ. Bourdieu distingue trois formes distinctes de capital culturel, l'état incorporé qui correspond à l'ensemble des dispositions durables chez un individu (habitus culturel), l'état objectivé relatif à la consommation de biens culturels et enfin, l'état institutionnalisé qui coïncide avec la matérialisation ou conversion du capital culturel en "titres scolaires", par exemple (Bourdieu, 1979). Les différentes formes de capitaux permettent en partie d'expliquer pourquoi certains fonctionnements réalisés sont mobilisés différemment comme ressources pour atteindre de nouveaux fonctionnements alternatifs, documentant ainsi les facteurs de conversion dans la typologie proposée par Robeyns (2005).

Les investigations statistiques menées jusqu'alors, contrairement à certaines approches qualitatives (Hart, Stahl ou Lahire, op.cit.), prennent nettement moins en compte ces interrelations. Au-delà de l'usage descriptif des données, les analyses « toutes choses égales par ailleurs » effectuées dans le cadre d'analyse de Bourdieu ne permettent pas de sortir de cette problématique, puisque les variables y sont juxtaposées comme explicatives, ou analysées une à une (Bourdieu et Passeron, 1970, par exemple). Des études récentes qui mobilisent des statistiques inférentielles ne dérogent pas à ces limites. Par exemple, hors du cadre des capabilités, en se fondant sur des données quantitatives dans son étude sur le lien entre capital culturel, genre et réussite scolaire, Susan Dumais (2002) opérationnalise l'habitus notamment à travers les aspirations professionnelles des étudiants, considérant que la perception de la

[15] Selon l'auteur, pour Bourdieu le déterminisme structural conduirait à un unique choix binaire « libre ou non libre ». La capabilité ou capacité de choisir serait selon l'auteur une « méta-disposition » : soit la capacité d'ordonner options, habitudes et dispositions. Nonobstant le fait que les habitudes ne sont les habitus et que la multiplicité des options soit clairement invoquée par Bourdieu (1997, notamment), il s'agit d'une conception figée des dispositions qui ignore la multiplicité des arbitrages individuels possibles.

structure d'opportunité et ce qui est nécessaire pour réussir font partie de l'habitus. Ces éléments sont mobilisés comme variables explicatives du niveau d'éducation atteint dans le cadre une investigation empirique « toutes choses égales par ailleurs »[16]. Parmi les variables associées à l'habitus individuel, déterminant des aspirations, figurent : l'origine sociale, plusieurs variables associées aux pratiques culturelles et une variable « capacités » (ability), construite à partir de résultats moyens à des tests pour diverses compétences en amont. Or, ces variables sont juxtaposées et non liées.

Cet usage des statistiques est celui plébiscité par Lahire: *« …les bonnes enquêtes statistiques nous permettent toujours de rechercher les variables les plus discriminantes en fonction du domaine de pratique étudié, et donc de saisir les dispositions sociales qui sont plus particulièrement mobilisées dans tel ou tel contexte spécifique de pratique par des catégories d'individus »* (Lahire 2001 p. 143). En clair, le statisticien fait des constats a posteriori (ex-post) dans un domaine de pratique et seules les enquêtes qualitatives. Par exemple, les récits de vie (Lahire, 2002)[17] aident à comprendre à partir du singulier le processus qui conduit à ce résultat global. Réduire la statistique à cette seule option c'est ignorer deux choses, que les données nationales sont avant tout individuelles et que les variables peuvent être combinées et analysées en dynamique pour décrire des processus. C'est exactement ce que préconise Sen en proposant d'appliquer des pondérations aux variables explicatives d'un phénomène social, pondérations qui reflètent les capabilités de chacun et procèdent d'un croisement des variables qui agissent sur les réalisations étudiées (Sen, 2003). Une « pondération sociale » qu'il a peu mise en œuvre. Le problème réside dans le choix des variables en l'absence d'une théorie finalisée en termes d'objectifs sociaux. En d'autres termes, le programme de Sen est à son stade actuel surtout innovant pour révéler les déterminants de l'agir par soi-même, mais, et c'est une autre manière de formuler la précédente critique de Nussbaum, il ne dit pas pour qui l'individu agit par lui-même : pour lui-même ou pour son (les) groupe(s) dominant(s) ? Le recours aux catégories de Bourdieu permet alors d'opérationnaliser l'approche de Sen. C'est ce que propose Hart (2012) dans le champ de l'éducation pour des approches qualitatives, et que nous proposons de mobiliser pour une approche quantitative.

Dans notre étude, le concept de champ aide à comprendre les différences de contexte notamment dans les filières professionnalisées courtes et l'importance des interactions sociales

[16] Dont une spécification et qui relève des méthodes de l'économétrie (modèles à effet fixe)

[17] Reste la difficulté de passage du singulier au général via les entretiens en mobilisant le concept de disposition et de contexte (en lieu et place des champs) pose problème. Tout d'abord, car l'opérationnalisation des concepts à travers les récits de vie les rendrait relativement flous (Meier, 2003).

(encadrement, suivi des étudiants) qui influent sur le contexte et donc sur les facteurs de conversion. Comme nous l'avons rappelé précédemment, Bourdieu ne s'intéresse pas aux cas de non-reproduction et, de fait, n'explique pas dans quels cas les mécanismes de transfert et d'activation du capital ne se font pas. Si l'on poursuit ce raisonnement, il n'existe pas de facteurs de conversion dans la théorie de Bourdieu, permettant d'expliquer les variations dans la transmission intergénérationnelle du capital dans la famille (Henri-Panabière, 2010). Plus généralement, le cadre analytique élaboré par Hart met en lumière l'importance des « arrangements sociaux » qui naissent des interactions et de l'entremêlement des différents champs ou « centres de choix », dans la formation des capabilités et des aspirations (la famille/le foyer, la vie sociale/les loisirs, le travail et l'éducation).

Enfin, les cas de non-reproduction peuvent aussi s'expliquer par des situations où la contrainte contextuelle est telle qu'elle ne permet pas aux dispositions socialement constituées de prendre le dessus pour réaliser certains fonctionnements. A cet égard, le cadre analytique seno-bourdieusien proposé par Hart est également particulièrement convaincant et notamment sa conceptualisation des aspirations en tant que méta-capabilités (Appadurai, 2004) en lien avec une conceptualisation nécessairement élargie des facteurs de conversion (au sein de la famille, du point de vue émotionnel…).

Dans cette perspective, la prise en compte des trajectoires et de leurs effets différentiés selon les capitaux sociaux, culturels et économiques des jeunes permet de mettre en évidence l'existence de contraintes affectant leur ensemble « capabilités ». Les investigations statistiques qui analysent les parcours de jeunes dans le système éducatif à travers les niveaux de fonctionnement atteints (diplômes, niveau) permettent de saisir non seulement certains effets structuraux sur ces fonctionnements, mais aussi les déterminants qui permettent à une minorité d'individus d'échapper au déterminisme. On identifie ainsi certaines capabilités qui permettent d'évaluer les libertés réelles des individus. Sur le plan méthodologique, on ne fait ici que suivre les préconisations de Sen (2000a), en intégrant cette « pondération sociale » qu'il a peu mise en œuvre. Ou plutôt qui a été saisie par ces continuateurs en sociologie dans une perspective interactionniste où la liberté individuelle est contrainte par la structure, mais pas principalement déterminée par elle. Il s'agissait alors moins de pondérer que de borner l'espace de liberté par des frontières supposées de plus relativement très poreuses.

2. Les trajectoires scolaires des jeunes diplômés scientifiques de L3

Dans des travaux ultérieurs, Sen (2003) explique que la gamme de capabilités est constituée de vecteurs de fonctionnements alternatifs à partir desquels une personne fait ses choix. Alors que la combinaison des fonctionnements d'une personne reflète ses fonctionnements actuels, la gamme de capabilités reflète la liberté d'achèvement soit les combinaisons de fonctionnements alternatifs à partir desquelles une personne peut choisir.

L'attention portée par Sen à l'individualisme éthique met l'emphase sur le besoin d'analyses basées sur la classe sociale, le genre ou l'origine ethnique (Sen, 2006a). La difficulté de la proposition de Sen est qu'il préconise une pondération des déterminants des capabilités à même de rendre compte des libertés d'action, mais quelle pondération appliquée et selon quels critères ? Dans ce domaine, Sen rejette toute « pondération prédéfinie » a priori (Sen 2010, pp.296-297). Une solution alternative est de croiser des variables susceptibles de se combiner dans des analyses toutes choses égales par ailleurs, l'effet conjoint révèle alors la pondération de l'une sur l'autre, par exemple le rôle de l'origine sociale en fonction des performances scolaires sur les parcours d'études. Ce choix des variables est cette fois guidé par une conception bourdieusienne des rapports de domination dans le système éducatif. C'est la proposition qui est faite ici pour le cas particulier de trois générations de diplômés de Licences scientifiques interrogés 30 mois plus tard, et pour lesquels on dispose du parcours antérieur.

Très concrètement les variables mobilisées interviennent très classiquement dans deux champs, éducation et famille et, deux sous-champs : supérieur et secondaire (Hart, 2012). Les fonctionnements qui sont expliqués concernent premièrement la durée d'obtention de la licence ainsi que la participation aux dispositifs du plan Réussite en licence (PRL) puis, la poursuite d'étude de ces diplômés 30 mois après l'obtention de leur diplôme, ceci en cinq modalités : sortie post Licence, Master en trois ans, Master en deux ans, Master plus un an d'études supplémentaire (hors doctorat), doctorat. Les facteurs de conversion individuels du secondaire qui déterminent les aspirations dans le supérieur sont saisis à travers le type de baccalauréat et la mention obtenue. Dans le supérieur, ces facteurs de conversion interviennent dans le premier cycle avant l'obtention de la Licence. Il s'agit du fait d'avoir emprunté un parcours sélectif type DUT ou BTS, d'avoir obtenu ou non sa Licence « à l'heure », soit en trois ans (parcours qui sera qualifié de linéaire). Tous ces éléments relèvent du champ éducatif. Leurs effets sur la réussite éducative sont analysés de manière conjointe à une « cote sociale » qui reflète dans le champ

familial, les capitaux culturels et économiques des parents (cf. encadré 4). Des analyses descriptives complémentaires permettent d'inférer des liens à l'origine sociale pour d'autres éléments relevant du champ éducatif, principalement la spécialité de formation.

2.1. Des trajectoires hétérogènes qui mènent à un même niveau de fonctionnement, l'obtention du diplôme de L3

Encadré 4 : Données et construction de la cote sociale

Enquête et variables

L'enquête a été menée auprès des diplômés de Licence générale de 2007/2008, 2008/2009 et 2009/2010 (L3 hors Licence professionnelle) d'une université scientifique française, 30 mois après l'obtention du diplôme. 3143 diplômés ont répondu aux trois enquêtes qui ont été ensuite empilées. Nous avons dans un premier temps « exclu » les diplômés de « Droit, Economie, Gestion » pour nous intéresser exclusivement aux diplômés de « Sciences, Technologie et Santé ». Les diplômés en formation continue ont également été soustraits de l'échantillon. Après apurement, celui-ci est finalement constitué de 2734 individus.
Cette enquête est enrichie des données administratives de l'université répertoriées dans le logiciel APOGEE, fournissant des informations sur la série du baccalauréat, l'année et le département d'obtention, la mention obtenue, l'année de naissance, le sexe, la nationalité, la commune de résidence en L3, la commune de résidence des parents en L3, les boursiers, etc.
Les variables utilisées pour caractériser l'environnement familial de l'élève sont les niveaux d'études du père et de la mère, la catégorie socioprofessionnelle du chef de famille. Ces variables ont été mobilisées pour construire une cote sociale en trois catégories. La première catégorie « capital culturel et économique supérieur » regroupe les jeunes dont au moins un parent a fait des études supérieures et dont le chef de famille est cadre, chef d'entreprise de plus de 10 salariés ou, retraité d'un emploi de cadre ou de profession intermédiaire (860 observations, 31,5%). La seconde catégorie « capital culturel supérieur » se distingue de la précédente de par la PCS du chef de famille, moins élevée, relative à un niveau de capital économique moindre (620 observations, 22,7%). La troisième catégorie « capital culturel bac et moins » regroupe les jeunes dont aucun des parents n'a emprunté la voie de l'enseignement supérieur (45,9%). D'autres croisements ont été testés, ceux-ci ont été retenus, car ce sont les plus pertinents pour les estimations et en regard des effectifs.

2.1.1. Caractéristiques de la population : origine sociale et parcours dans le secondaire

Dans cette université scientifique, les femmes sont minoritaires parmi les diplômés de Licence (44%). Les diplômés de L3 sont en grande majorité de nationalité française (93%) et sont également détenteurs d'un baccalauréat scientifique pour plus de 80% d'entre eux. Plus de la moitié des jeunes de l'échantillon déclarent avoir obtenu leur baccalauréat avec mention, 32% n'en ont pas obtenu (37% des mentions renseignées). En outre, les jeunes de l'échantillon sont issus en moyenne de milieux sociaux élevés. Les statuts cadres (40%) et professions intermédiaires (17%) représentent à eux deux près de 60% de la population. Les proportions observées sont même supérieures aux statistiques ministérielles[18], ce qui semble indiquer de fortes inégalités sociales dans l'accès au diplôme de L3 dans une discipline scientifique et somme toute, une démocratisation de l'accès à un diplôme de Licence dans une spécialité scientifique tout à fait relative. Les enfants d'ouvriers (9%) ou d'employés (12%) à ce niveau de diplôme sont sous-représentés parmi les répondants. Néanmoins, les jeunes d'origine modeste ont peu à envier aux jeunes des familles plus aisées au regard de la mention au baccalauréat : 17% de mentions renseignées B ou TB et 36% de mentions AB pour les jeunes « aisés », 16% de B et TB et 35% d'AB pour les jeunes d'origine modeste. En d'autres termes, les enfants d'ouvriers ou d'employés de l'échantillon ne sont pas significativement de plus mauvais élèves que les enfants de cadres. En revanche, l'influence de l'origine sociale via la cote sociale construite selon le capital économique et culturel des parents (cf. encadré 4) apparaît plus décisive si l'on croise la série au bac et la mention (tableau 3.1). On constate immédiatement la surreprésentation des jeunes des milieux aisés dans le parcours identifié comme brillant (bac S et mention) alors que les jeunes des milieux modestes sont surreprésentés dans le parcours que l'on qualifiera d'inadéquat pour la poursuite d'études scientifiques, soit la détention d'un bac autre que S, quelle que soit la mention obtenue. Le parcours modal dans le secondaire est le baccalauréat scientifique sans mention (déclarée), c'est dans ce parcours que l'effet des capitaux économique et culturel hérités sont le moins perceptibles. L'effet de l'origine sociale est en effet d'autant plus marqué sur les parcours dans le secondaire « extrêmes ». Ainsi, les jeunes les mieux dotés sont le plus surreprésentés parmi les bacheliers S avec mention B ou TB (+6 points) à l'instar des jeunes dont le capital culturel est élevé, mais le capital économique plus modeste, dans des proportions moindres néanmoins (+3 points). Les jeunes d'origine culturelle plus modeste sont quant à eux les plus surreprésentés parmi les autres bacheliers, les jeunes les moins

[18] NB : sur les seuls étudiants dans la tranche d'âge 18-23 ans.

dotés en capital économique y sont surreprésentés parmi les détenteurs d'une mention (+5 points) tandis que leurs homologues mieux dotés économiquement le sont parmi les autres bacheliers n'ayant pas obtenu de mention (+10 points). Ce constat conforte celui effectué précédemment à savoir que les jeunes les plus modestes en regard du niveau de capitaux économique et culturel de leurs parents ne sont pas nécessairement de « mauvais » élèves.

Tableau 3.1. Bac et mention au bac obtenus selon le capital économique et culturel des parents (en pourcentage).

	Bac S mention B et TB	Bac S mention AB	Bac S sans mention	Autre bac mention B TB	Autre bac
capitaux économiques et culturels supérieurs	17	32	37	8	7
capital culturel supérieur	16	29	40	10	5
capital économique supérieur	12	28	38	11	11
capitaux économiques et culturels inférieurs	10	27	40	13	10
Total	14	29	38	10	8

Champ : 2734 diplômés de Licence générale en sciences en 2008, 2009 et 2010.
Source : enquêtes OVE réalisées en 2010, 2011 et 2012. Calculs de l'auteur.
Note de lecture : 17% des diplômés de Licence qui disposent d'un haut niveau de capital économique et de capital culturel sont détenteurs d'un baccalauréat scientifique avec une mention Bien ou très bien.

Par ailleurs, il est intéressant de regarder dans quels parcours secondaires ces mêmes jeunes sont le plus sous-représentés. Là encore, à capital culturel égal, le capital économique ne produit pas nécessairement l'effet attendu intuitivement. Pour un haut niveau de capital culturel, les jeunes dont le capital économique est également élevé sont le plus sous-représentés parmi les autres bacheliers détenteurs d'une mention (-8 points) tandis que leurs homologues au capital économique plus modeste le sont parmi les autres bacheliers sans mention (-7 points). Pour un bas niveau de capital culturel, les jeunes sont le plus sous-représentés parmi les bacheliers S mention Bien ou Très Bien (-3 points pour un niveau de capital économique supérieur, -5 points pour les autres). Cette rapide analyse tend à montrer que le parcours dans le secondaire et les résultats obtenus (approchés ici par la mention au baccalauréat) ne sont pas socialement neutres.

Dans l'optique des capabilités qui est la nôtre et face aux fortes inégalités sociales dans l'accès au diplôme de premier cycle général en Sciences, cette relation va nous être très utile afin de

mesurer l'influence du capital économique et/ou du capital culturel sur les aspirations et sur les trajectoires, que ce soient entre le bac et la L3 ou après la L3.

Ainsi, l'achèvement de la L3 soit un fonctionnement au sens des capabilités, peut relever de gammes de capabilités extrêmement hétérogènes. Ainsi, à caractéristiques scolaires équivalentes, un jeune boursier est moins libre de « prendre son temps » ou de réaliser certains fonctionnements alternatifs tels que, d'obtenir une double diplomation ou de prendre une année sabbatique ou année de césure, au contraire d'un jeune plus aisé sans problème de ressources financières. De même, l'appréhension de l'université et les stratégies adoptées sont différentiées si l'on compare par exemple un jeune qui n'est pas socialisé à l'enseignement supérieur par sa parentèle et un jeune dont les deux parents sont titulaires d'un diplôme de second cycle universitaire (Hart, op.cit). Nous postulons donc ici que les jeunes les moins favorisés (économiquement et culturellement) sont moins libres au sens de Sen d'achever certains fonctionnements, car ils ne disposent pas des mêmes facteurs de conversion sociaux et ne bénéficient donc pas des mêmes opportunités, d'atteindre des fonctionnements alternatifs dans la poursuite de leur bien-être et donc que leur liberté d'agence est limitée. Ils ont ainsi réussi à atteindre ce niveau de fonctionnement malgré un déficit relatif en capital culturel au regard du niveau d'études de leurs parents (le niveau d'études des parents étant largement inférieur parmi les catégories les moins aisées[19]) et en capital économique évident. Pour pallier aux difficultés de financement des études, le système français a mis en place un système de bourse sur critères sociaux. Ce système concerne un jeune de l'échantillon sur 3 l'année de l'obtention de sa L3. À noter que nous ne disposons d'autres éléments sur les interactions sociales potentielles ayant pu influencer les choix d'orientation des jeunes (vœux APB, aide à l'orientation, cercle amical) et que nous limitons donc l'influence des facteurs sociaux sur les choix, au capital économique de la famille et au capital culturel des parents.

2.1.2. Les déterminants de la participation aux dispositifs

38% des diplômés de Licence déclarent avoir suivi un module d'orientation et/ou de professionnalisation au cours de leur premier cycle universitaire (tableau 3.2). La part des jeunes déclarant avoir suivi un module est plus importante dans les filières générales que dans les

[19] Alors que 78% des pères et 68% des mères détiennent un niveau d'études au moins égal à bac+3 dans la catégorie parents cadres, ce niveau d'études concerne 6% des pères et 19% des mères dans la catégorie parents « ouvriers » et, 24% des pères et 33% des mères dans la catégorie « employés ».

filières sélectives et/ou professionnalisantes (DUT, BTS, CPGE et IUP). Ce résultat s'explique par la mise en place du Plan Réussite en Licence (PRL) et du Projet Personnel et Professionnel de l'Etudiant (PPPE), antérieurs à la LRU, mais renforcés dans ce cadre. Le module de professionnalisation est celui dont les étudiants ont le plus bénéficié, et ce module est implanté tôt dans le cursus puisque 20% des étudiants y ont participé dès leur première année dans l'enseignement supérieur. Quant au module orientation, il distingue nettement filières générales et sélectives même si la participation moyenne déclarée est nettement moindre (8%).

Encadré 5 : Les dispositifs d'aide à l'orientation et à l'insertion

L'ensemble de l'échantillon a également pu bénéficier des mesures mises en place après la loi relative aux libertés et responsabilités des universités en 2007 (LRU) afin de favoriser la réussite en Licence, mais également l'insertion et l'orientation post-diplôme. Seuls les diplômés en 2008/2009 et 2009/2010 ont été interrogés sur ces dispositifs (1737 individus, soit 64% de l'échantillon).
Les dispositifs évalués dans le questionnaire ont trait aux modules mis en place en Licence dans le cadre du Plan Réussite en Licence (PRL) et du Projet Personnel et Professionnel de l'Etudiant (3PE) et également aux aides proposées par l'université. Les objectifs de ces dispositifs peuvent se recouper et sont appréhendés selon leur finalité dans le questionnaire. Pour les modules en Licence, trois finalités sont distinguées : professionnalisation, orientation et soutien. Il était demandé aux diplômés s'ils avaient suivi un de ces modules, si oui en quelle année d'étude. En ce qui concerne les aides, la forme de la question posée était : « au cours de votre scolarité à l'université, avez-vous obtenu une aide de l'université pour… », avec les huit finalités suivantes : Réaliser votre CV, Contacter des entreprises, Faire un bilan de vos compétences, Connaître vos débouchés professionnels, Construire votre projet professionnel, Obtenir un stage, Vous réorienter, Choisir votre formation.
En revanche, le questionnement ne permet pas de saisir ni l'intensité de l'accompagnement, en termes de volume horaire, ni la qualité et les modalités de l'accompagnement (prise en charge individuelle ou collective, formation de l'accompagnateur...).

Plus que les modules en Licence, 61% des diplômés se sont saisis des aides spécifiques à l'insertion et l'orientation au cours de leur scolarité dans l'université. Ces aides ont particulièrement été mobilisées par les jeunes ayant emprunté une filière professionnalisée en premier cycle et/ou par ceux qui ont validé leur cursus de premier ou deuxième cycle dans le temps minimal imparti.

On ne constate pas de différences notables au niveau des participants aux modules ou des bénéficiaires des aides suivant l'origine sociale des jeunes dans les statistiques descriptives (écart maximum de 4 points entre les jeunes les mieux dotés et les moins dotés).

Une modélisation économétrique va permettre de vérifier statistiquement l'effet de l'origine sociale sur la participation aux dispositifs (cf. annexe 3.1). Les déterminants de la participation sont examinés via une estimation « toutes choses égales par ailleurs » qui juxtapose la variable de genre, une variable associant le capital économique et culturel, une variable relative au parcours dans le secondaire (type de bac et mention), une variable sur la sélectivité ou la professionnalisation de la filière, les spécialités et enfin une variable d'âge.

Dans cette université scientifique, la variable mêlant capital culturel et économique des parents n'a d'effet direct ni sur la participation aux modules ni sur le fait de bénéficier d'une aide spécifique de l'université au cours de la scolarité, toutes choses égales par ailleurs. En revanche, un parcours brillant dans le secondaire distingue nettement participants aux modules d'une part et bénéficiaires d'une aide d'autre part, tout comme le passage par une filière sélective et/ou professionnalisante en premier cycle, l'âge et l'année d'obtention de la L3 ainsi que la spécialité en L3. Ainsi, les modules mis en place en Licence bénéficient surtout aux élèves les plus brillants dans le secondaire (bac S avec mention), en particulier le module de professionnalisation, à l'instar des aides spécifiques de l'université, notablement celles relatives à l'orientation.

Ainsi et même si elle n'a pas d'influence directe sur l'accès aux dispositifs, l'origine sociale exerce néanmoins un effet indirect via le parcours dans le secondaire ; la probabilité d'obtenir un bac S avec mention étant significativement plus élevée pour les jeunes les mieux dotés dans cet échantillon.

Tableau 3.2. Participation et caractéristiques des diplômés de Licence.

	Modules dans le cycle Licence (%)				Aides spécifiques de l'université au cours de la scolarité (%)		
	modules	**profess.**	**orientat.**	**soutien**	**Aides**	**insertion**	**orientat.**
Obtention Licence en 3 ans	42	36	8	*4 (ns)*	64	49	47
Obtention Licence en 4 ans et plus	35	27	8	7	58	47	39
Filière sélective/pro. en Licence	34	29	5	6	69	60	50
Filière générale en Licence	41	32	10	4	56	39	38
Diplômé de Master en 2 ans	38	32	7	4	64	51	46
Pas d'accès au Master	40	26	15	*6 (ns)*	52	38	36
Accès au Master en 3 ans	40	30	*6 (ns)*	*9 (ns)*	52	40	33
Capital culturel et éco supérieur	40	33	9	5	63	48	45
Capital culturel supérieur	35	29	8	*4 (ns)*	61	47	43
Capital culturel bac et moins	38	31	8	6	59	47	41
Ensemble	**38**	**31**	**8**	**5**	**61**	**48**	**43**

Champ : 1737 diplômés de Licence générale en sciences en 2009 et 2010.
Source : enquêtes OVE réalisées en 2011 et 2012. Calculs de l'auteur.
Note de lecture : 42% des jeunes qui ont obtenu leur Licence en 3 ans ont suivi au moins un module d'accompagnement en premier cycle.

2.1.3. Durée d'obtention de la licence

Avant de s'intéresser aux trajectoires post-L3, il convient d'observer le parcours des jeunes jusqu'à l'obtention de la L3 et à leurs caractéristiques, avec comme point de référence la trajectoire type obtenir sa L3 trois ans après l'obtention du baccalauréat. Cette trajectoire concerne moins de la moitié de l'échantillon, un jeune sur 3 l'obtenant en quatre ans et une jeune sur cinq, en cinq ans et plus. Au total, 60% des jeunes accusent un retard dans leur scolarité à l'obtention de la L3. Enfin, 29% des jeunes obtiennent leur diplôme lors de la deuxième session, celle du rattrapage.

Dans un premier modèle, nous estimons la probabilité de décrocher sa Licence dans les trois années suivant le baccalauréat en nous limitant aux seules caractéristiques des diplômés (tableau 3.3). Le parcours scolaire dans le secondaire apparaît ici comme un fort prédicteur pour que l'obtention de la Licence intervienne dans les trois ans. Les facteurs de conversion individuels semblent ainsi prédominer sur la réalisation de cet évènement. En effet, les détenteurs d'un baccalauréat scientifique avec une mention ont près de 4 fois plus de chances d'obtenir leur L3 que les bacheliers non scientifiques quelle que soit la mention.

Dans une moindre mesure, le retard au bac a un effet positif sur l'allongement de la durée d'obtention de la L3. Nous faisons l'hypothèse que ce retard au bac résulte en moyenne d'un niveau scolaire moindre ou de difficultés dans la scolarité. Les facteurs de conversion individuels appréhendés par la performance et le parcours dans le secondaire jouent donc un rôle primordial dans la trajectoire empruntée jusqu'à la L3. Ce ne sont cependant pas les seules, ces capabilités se combinent aux variables classiques telles que l'origine sociale des parents et le sexe, mais également aux contextes dans lesquels les jeunes évoluent (Germain et Olympio, 2012).

Tableau 3.3. Probabilité d'obtenir sa Licence en 3 ans

	Modèle sans spécialités		Modèle avec spécialités	
	1	2	1	2
Femme	1.060	1.043	1.116*	1.115*
Bac S avec mention et origine sociale				
capitaux culturel et économique supérieurs	1.623***	1.942***	1.781***	2.103***
capital culturel supérieur	1.286	1.633**	1.425*	1.759**
capital culturel bac et moins *(1)*	2.104***	2.097***	2.306***	2.308***
Bac S sans mention et autres bacs				
capitaux culturel et économique supérieurs	0.786	0.971	0.821	0.994
capital culturel supérieur	0.685**	0.877	0.722*	0.896
capital culturel bac et moins	réf.	réf.	réf.	réf.
BTS	1.402**		1.498***	
DUT				
capitaux culturel et économique supérieurs	1.845***		1.829***	
capital culturel supérieur	2.055***		2.002***	
capital culturel bac et moins *(1)*	1.840***		1.808***	
IUP				
capitaux culturel et économique supérieurs	1.229		1.231	
capital culturel supérieur	1.328		1.332	
capital culturel bac et moins *(1)*	0.901		0.923	
CPGE	1.214		1.304	
Parcours sélectifs regroupés				
capitaux culturel et économique supérieurs		1.511**		1.544**
capital culturel supérieur		1.633**		1.676**
capital culturel bac et moins *(1)*		1.584***		1.590***
Parcours non-sélectifs				
capitaux culturel et économique supérieurs	1.208	1.007	1.244	1.058
capital culturel supérieur	1.545**	1.222	1.602**	1.310
capital culturel bac et moins *(1)*	réf.	réf.	réf.	réf.
Boursier	1.060	1.071	1.096	1.110*
Retard au bac	0.860**	0.862**	0.858**	0.862**
Année de diplôme 2008 (réf: 2010)	1.143**	1.123*	1.166**	1.147**
Année de diplôme 2009	1.216***	1.213***	1.237***	1.234***
Distance (ln) entre Univ et parents	1.028***	1.029***	1.025***	1.026***
Chimie			0.834	0.848
EEA			0.801	0.807
Écologie			réf.	réf.
Informatique			0.908	0.967
Mathématiques			0.745***	0.728***
Mécanique et ingénierie			1.021	1.070
Physique			0.745***	0.762**
STAPS			1.196*	1.225**
Sc. de la Terre et Environnement (STE)			0.990	1.032
Sciences de la Vie et de la Santé (SVS)			0.543***	0.546***

Champ : 2734 diplômés de Licence générale en sciences en 2008, 2009 et 2010.
Source : enquêtes OVE réalisées en 2010, 2011 et 2012. Calculs de l'auteur.

*Les coefficients étoilés sont significatifs, * au seuil de 10%, **5%, ***1%.*

Ce premier modèle conforte un résultat classique dans les recherches sur l'éducation en France, toutes choses égales par ailleurs, les filles réussissent mieux que les garçons (Baudelot et Establet, 1992) dans le sens où elles sont plus nombreuses à obtenir leur L3 à l'heure. Dans notre échantillon, elles ont 25% de chances supplémentaires d'obtenir leur L3 en 3 ans en comparaison des garçons. Cependant, elles sont également moins présentes dans les filières les plus sélectives c'est-à-dire les filières offrant les meilleurs débouchés sur le marché du travail, surtout si elles sont d'origine sociale modeste, du fait de l'intériorisation de normes différenciées selon le genre transmises en partie par l'école (Duru-Bellat, 2004). Là encore, cette étude confirme ce postulat, la proportion des femmes titulaires d'un DUT (10%) est très inférieure à celle des garçons (27%) et ces choix différentiés dans l'orientation sont visibles dans la composante professionnelle en Licence où l'on retrouve 12,5% des filles contre 31,5% des garçons de l'échantillon. Les facteurs de conversion environnementaux jouent également un rôle prépondérant dans la durée d'achèvement de la L3. Ils sont relatifs ici à la filière empruntée en Licence et à son caractère sélectif (BTS, DUT, CPGE, IUP) ainsi qu'à l'année d'obtention de la L3. Le passage par la voie sélective au niveau bac+2/3 (BTS, DUT, classe prépa, IUP) favorise une trajectoire linéaire jusqu'à la L3. Le choix de la spécialité de formation s'avère tout autant décisif, STAPS apparaissant comme la moins sélective. La spécialité de Sciences de la Vie et de la Santé (SVS) est ici un peu à part, son effet négatif très marqué sur la probabilité d'appartenance à la trajectoire linéaire est à relativiser du fait des nombreuses réorientations dans cette spécialité, après des échecs dans les premières années d'études de médecine-pharmacie, sans que l'on puisse non plus les quantifier. L'année d'obtention de la Licence influence également la linéarité du parcours en L3, les lauréats en 2010 ont une probabilité bien supérieure à leurs aînés d'emprunter une trajectoire non-linéaire sans que l'on puisse avancer d'explication, mais cela questionne l'efficacité des dispositifs mis en place après la LRU et plus particulièrement le plan réussite en Licence (PRL).

Dans un deuxième modèle, nous croisons les variables individuelles à celles de l'origine sociale du chef de famille pour ainsi permettre d'illustrer l'argument de Sen à savoir que ces variables individuelles n'ont pas le même poids lorsqu'elles sont combinées à d'autres facteurs, ici le capital économique des parents, dans la liberté de réaliser un fonctionnement, obtenir son diplôme de L3 dans l'exemple qui nous intéresse. En effet, et comme le montre Hart (2012), un plus grand capital économique familial offre un soutien financier et un confort dont tout le monde ne peut bénéficier, comme pour la nourriture, le logement, les vêtements, mais également

un endroit calme pour travailler, un accès à Internet, au téléphone, à des facilités de transport qui permettent d'étudier les différentes opportunités. Être bien nourri et vivre dans un environnement chaleureux contribue à la capabilité individuelle à nourrir des aspirations (*capability to aspire*), en donnant l'opportunité aux individus de penser à autre chose qu'à la seule satisfaction de leurs besoins (Hart, 2012).

Parmi les jeunes que l'on a qualifiés de « brillants » (bac S et mention au bac), ceux issus d'une origine modeste ont une probabilité d'atteindre le diplôme en 3 ans supérieure à leurs homologues d'origine aisée. Ce résultat peut interpeller, mais sa lecture peut être facilitée à l'aide de l'approche des capabilités. Nous faisons l'hypothèse que les jeunes avec un parcours brillant n'ont pas de problème de facteurs de conversion individuels et donc qu'ils sont libres d'obtenir leur L3 eu égard à leurs caractéristiques individuelles. Les jeunes d'origine modeste sont moins libres d'atteindre des fonctionnements alternatifs. En outre, plus de la moitié d'entre eux sont boursiers et le renouvellement de la bourse est en partie conditionnée à la réussite, mais aussi que le montant de la bourse peut être réclamé par le CROUS en cas de défaut aux examens. Néanmoins, une fois l'effet de la bourse neutralisée dans la modélisation, les jeunes avec un parcours brillant dans le secondaire et d'origine modeste ont toujours une probabilité significativement supérieure à celle de leurs homologues d'origine aisée d'appartenir à la trajectoire linéaire en L3. L'origine sociale permet de distinguer la linéarité des trajectoires des jeunes dont le parcours est brillant, mais pas pour les autres.

Pour conclure ce paragraphe, il convient de rappeler un résultat principal. La linéarité de la trajectoire entre le bac et la L3 est fortement influencée par le parcours scolaire dans le secondaire et la voie empruntée en Licence (sélectivité de la filière et spécialité de la L3), mais également par l'année d'obtention. Considérés individuellement dans la modélisation, le capital économique et culturel des parents n'ont pas d'effet sur la linéarité de la trajectoire. En revanche, le capital économique des parents permet de distinguer la linéarité de la trajectoire des jeunes ayant achevé les plus brillants parcours scolaires dans le secondaire.

2.2. Les trajectoires 30 mois après la L3 : le poids de l'origine sociale sur les capabilités et les fonctionnements atteints

Les trajectoires d'études post-L3 donnent tout d'abord une indication sur la réalité des parcours type du LMD qui devrait permettre l'obtention d'un diplôme de Master deux ans après la Licence. Or, la majorité des détenteurs de Licence ne sont pas sortants de Master à 30 mois : certains sont toujours en études au niveau Master 2 ou moins, d'autres sont sortis avant le niveau Master 2 directement après la Licence ou dans les deux années suivantes, etc. Le parcours type du LMD n'est donc pas majoritaire. Nous tenterons d'examiner les raisons de ce constat. En effet, l'enquête par questionnaire menée permet de saisir de nombreux éléments du parcours et des variables sociodémographiques.

On peut distinguer plusieurs grandes trajectoires principales entre l'obtention de la L3 et le moment où les diplômés sont enquêtés, ce qui équivaut à une période de 30 mois. Dans un premier temps, nous en avons distingué 18 selon les années de poursuite d'études après la L3 en tenant compte des interruptions et du niveau d'études atteint, mais également, du type de poursuite d'études afin notamment d'opérer une distinction entre la voie professionnelle et recherche d'un Master par exemple (tableau 3.4). Elles ont été constituées en fonction de leur homogénéité sans lien avec les effectifs a priori, à partir d'un répertoire de plus d'une centaine de trajectoires distinctes. Ces 18 grandes trajectoires ne procèdent donc pas d'un regroupement via une procédure statistique, mais d'un rapprochement heuristique dans des catégories homogènes, eu égard aux critères retenus. Ces critères sont synthétisés dans l'intitulé des 18 trajectoires présentées dans le tableau 3.4 qui ont ensuite été réordonnées par grands parcours. Au moment de l'enquête, moins de 2 diplômés sur 3 ont obtenu un M2 universitaire. Ils sont en revanche 82% à avoir atteint ce niveau M2 ou à l'atteindre au moment de l'enquête (en excluant les diplômés passés par une école d'ingénieur).

Tableau 3.4. 18 trajectoires 30 mois après l'obtention du L3

N°	Trajectoire après la Licence *Parcours Niveau atteint à 30 mois*	%
1	***Pas de poursuite d'études*** *Niveau L3*	*3,6%*
	Une seule année de poursuite d'études après la Licence	***7,5%***
2	*Niveau atteint inférieur à Master 2 (L3 ou M1) (avec passage par prépa concours)*	*5,7%*
3	*Master 2 après la Licence **	*1,8%*
	Deux années de poursuite d'études immédiatement après la Licence	***46,3%***
4	*Niveau atteint inférieur à Master 2 (L3 ou M1) (avec passage par prépa concours)*	*4%*
5	*Une année en Master 1, une année en Master 2 professionnel et pas de poursuite au-delà*	*38,2%*
6	*Une année en Master 1, une année en Master 2 recherche et pas de poursuite au-delà*	*4,1%*
	En Poursuite d'études à 30 mois avec une interruption d'au moins un an dans le parcours	***2%***
7	*in fine niveau atteint inférieur à Master 2 (L3 ou M1)*	*1,2%*
8	*in fine, niveau Master 2*	*0,8%*
	En poursuite d'études sans interruption pendant les 30 mois	***21,1%***
9	*in fine niveau atteint inférieur à Master 2 (L3 ou M1)*	*3,3%*
10	*M2 atteint seulement au moment de l'enquête après deux années de poursuite d'études*	*6,9%*
11	*Une année en Master 1, une année en Master 2 puis poursuite d'études autre que Master 2*	*3,7%*
12	*Inscrit deux fois en Master 2 du même type durant les 30 mois Niveau Master 2*	*2,3%*
13	*Poursuite d'études pendant les 30 mois, Master 1 puis 2 types de Master 2 différents*	*1,8%*
14	*Poursuite d'études sans interruption pendant les 30 mois avec passage par une Ecole d'Ingénieur*	*3,3%*
	En poursuite d'études parcours Master enseignement	***7,5%***
15	*Trajectoire avec poursuite d'études à 30 mois en Master enseignement*	*3,8%*
16	*M2 enseignement atteint la deuxième année, pas de poursuite au-delà*	*3,6%*
	En poursuite d'études à 30 mois au-delà du M2	***12%***
17	*parcours non-linéaires avant entrée en doctorat*	*2,5%*
18	*Trois années de poursuite d'études, Master 1, Master 2, Doctorat.*	*9,5%*

Champ : 2734 diplômés de Licence générale en sciences en 2008, 2009 et 2010.
Source : enquêtes OVE réalisées en 2010, 2011 et 2012. Calculs de l'auteur.
** inscription simultanée Licence et M1 et validation conjointe M1 L3 (cf. texte).*

Les paragraphes suivants s'intéressent aux trajectoires des diplômés qui ont atteint le M2 en distinguant les trajectoires linéaires conventionnelles (paragraphe 2.2.1) des trajectoires qui le sont moins (paragraphe 2.2.2). Enfin, le troisième paragraphe aborde les trajectoires des diplômés qui n'atteignent pas ce niveau et leurs caractéristiques. Nous allons utiliser dans les

paragraphes suivants le niveau Master 2 comme fonctionnement principal servant à distinguer les parcours après l'obtention de la Licence.

2.2.1. Quand le parcours supposé typique… ne l'est pas tant que cela

Le parcours supposé typique à l'université après la L3 est l'obtention d'un diplôme de Master dans les deux ans, avec poursuite d'études éventuelle en troisième cycle afin de préparer un doctorat ou sans poursuite. Ce parcours (trajectoire 5, 6, 16 et 18 ; tableau 3.4) est en fait juste majoritaire (56%), en comptant les doctorats avec des distinctions.

Au sein de ce parcours supposé typique, la trajectoire la plus fréquente (38,2% - tableau 3.4 trajectoire 5), est M1 puis M2 Pro sans poursuite d'études. Cette trajectoire est majoritairement masculine (66%) et est fortement marquée par le localisme (92% poursuivent dans la même université en n+1). Elle n'est pas non plus l'apanage des élèves les plus brillants, la proportion de mention (notamment B et TB) et de bacheliers scientifiques est inférieure à l'ensemble de l'échantillon. Cette trajectoire est représentative d'une orientation précoce et continue dans la voie professionnelle à l'université. Les diplômés de DUT sont surreprésentés (30%) par rapport au reste de l'échantillon. Ceci explique la relativement forte proportion de bac STI (10%). De plus, 47% des diplômés ont obtenu leur L3 dans la composante professionnalisante, les ex-IUP.

L'origine sociale de ces jeunes est dans la moyenne observée pour le reste de l'échantillon. Le niveau d'études des parents est en revanche inférieur. Les jeunes de cette trajectoire se caractérisent par un retard dans le secondaire légèrement supérieur à la moyenne qu'ils comblent ensuite à l'obtention de la L3. Les mentions de sciences dites appliquées sont bien représentées, environ 26% ont obtenu leur L3 dans la mention Informatique et 19% dans la mention Mécanique et Ingénierie. Les diplômés des mentions STAPS, Ecologie, Physique et Mathématiques sont par contre proportionnellement nettement moins représentés dans cette trajectoire par rapport à la population totale. Pour STAPS, il apparaît même clairement que cette trajectoire n'est ni majoritaire ni modale.

Les publics des trajectoires linéaires "recherche" (6 et 18) se distinguent de ceux de la trajectoire professionnelle. C'est une filière privilégiée par les enfants dont les parents ont les plus hauts niveaux d'études, avec plus de 60% des pères et mères qui ont un diplôme supérieur ou égal au bac. Enfin, les étudiants des deux parcours recherche sont issus logiquement des filières générales L2 et en amont d'un bac S (plus de 90%).

Les deux trajectoires recherche se distinguent en revanche fortement par les spécialités de L3 et la performance en amont des étudiants, distinctions qui expliquent en grande partie l'absence de poursuite d'études en doctorat (trajectoire 6). En effet, si pour la trajectoire de poursuite d'études en doctorat 34% ont une mention bien ou très bien au bac (92% S), ils sont seulement 15% pour les Masters 2 recherche sans poursuites d'études, soit moins que la moyenne (18%).

La trajectoire 6 sans poursuite d'études est composée à près de 80% par les mentions Sciences et Vie de la Santé (32%), Ecologie (31%), et Sciences de la Terre et de l'Environnement (14%), issues de la composante SVT. Les mentions STAPS, Mécanique, EEA n'y sont quasiment pas représentées (1% environ pour chacune). En d'autres termes, la sélectivité pour l'entrée en doctorat des sortants de L3 est fortement dépendante des filières et du parcours antérieur.

Pour la trajectoire doctorat 18**,** près de 60% des diplômés viennent des mentions Sciences et Vie de la Santé (40%) et Physique (17%). À l'instar de la trajectoire précédente, les mentions Informatique, EEA, STAPS et Mécanique n'y sont que très peu représentées (de 1 à 3%). Plus de 80% des diplômés sont issus des composantes SVT (55%) et PCA (28%). De 90% l'année après la Licence, ils ne sont plus que 57% à poursuivre leur doctorat à l'UPS.

Dans la trajectoire linéaire enseignement (trajectoire 16), les femmes sont ultra-majoritaires (79%). Les diplômés de cette trajectoire sont quasiment tous issus des séries scientifiques du baccalauréat et ont obtenu des mentions dans près de 70% des cas déclarés. Le niveau d'études et l'origine sociale des parents sont légèrement inférieurs à la moyenne de l'échantillon. Deux spécialités de L3 alimentent principalement cette trajectoire : les spécialités Ecologie (52%) et Mathématiques et applications (20%). 4 jeunes sur 5 de cette trajectoire déclarent avoir obtenu un concours.

Reste une trajectoire atypique marginale où l'accès au Master 2 est direct après le L3 (1,8%, trajectoire 3). Près des trois quarts des diplômés de la trajectoire ont obtenu la Licence en 4 ou 5 ans. Un tel constat est à mettre en relation avec la validation par module qui permet de s'inscrire en M1 sans validation de la L3. M1 et L3 sont alors validés en même temps d'où le très faible taux de L3 en 3 ans.

2.2.2. Trois ans après la L3 et toujours en M2 : des trajectoires distinctes

Trois ans après, nombre de diplômés ont atteint le niveau Master 2, mais sont toujours en études ou atteignent ce niveau au moment de l'enquête. Ils ont été répartis en 6 trajectoires. Pour les trois premières trajectoires, le niveau M2 est atteint dès la deuxième année. Pour les trois autres, le niveau M2 est atteint au moment de l'enquête, trois ans après l'obtention de la Licence.

Tout d'abord, les inscrits deux fois en Master 2 du même type durant les trois ans, (2,3% trajectoire 12**).** Ici la réinscription en M2 peut être liée à la nécessité de prolonger la scolarité afin de finaliser le mémoire (Théophile, 2014) ou alors dans l'attente d'obtenir un concours de l'enseignement.

L'autre trajectoire avec succession de deux années de M2 n'est vraisemblablement pas de même nature puisque les deux Masters sont différents (2,9%, trajectoire 13**).** Ces doubles cursus sont de plus en plus fréquents et traduisent une nouvelle stratégie de différenciation des étudiants. En effet, cette trajectoire est celle où les parents ont le niveau scolaire moyen le plus élevé (66% des pères et 78% des mères ont un niveau au moins égal au baccalauréat). On retrouve ici un résultat classique, énoncé plus haut dans ce papier : les parents des classes sociales supérieures ont les stratégies les plus actives, en termes d'orientation de leurs enfants. De plus, cette trajectoire regroupe également les meilleurs élèves, 92% des baccalauréats obtenus sont scientifiques et 86% l'ont été à l'heure, avec 70% de mentions (30% de mentions B ou TB).

Moins d'un étudiant sur 20 poursuit à un niveau équivalent hors université (3,7%, trajectoire 11). Cette trajectoire concentre un effectif important de diplômés issus de la mention Sciences et Vie de la Santé (38%) soit, à une courte majorité, des filles (52%). La mention Sciences et Vie de la Santé est ici surreprésentée par rapport à l'ensemble de l'échantillon compte tenu d'une offre importante de certifications hors universités, néanmoins sélectives. En effet, il s'agit plutôt de bons élèves avec des parents éduqués : la moitié des diplômés de cette trajectoire obtiennent leur L3 en 3 ans. Les proportions de mentions au bac, de bacs S mais également de pères et mères ayant un niveau au moins égal au baccalauréat sont supérieures à la moyenne de l'échantillon.

La première des trois trajectoires où le niveau M2 est atteint lors de la troisième année est celle de l'entrée en M2 enseignement après un passage par la prépa concours (trajectoire 15, 3,8%), soit une trajectoire relative à la préparation des concours de l'enseignement. Cette trajectoire est une des plus féminines (70%) à l'instar de celle des diplômés sortants de Master enseignement,

mais sur le marché du travail à la date de l'enquête. Cependant et à titre comparatif, on observe une proportion de mentions au bac nettement inférieure dans cette trajectoire (-15 points), mais le niveau scolaire des parents est supérieur, mais pas l'origine sociale. Le retour en M2 peut s'expliquer par l'arrêté du 21 janvier 2010 qui impose de détenir un Master pour pouvoir être promu à un concours de l'enseignement. Ainsi, 27% des jeunes de la trajectoire ont obtenu le concours à la date de l'enquête, mais sont dans l'attente de l'obtention du Master enseignement pour que cette promotion soit validée.

À l'inverse, pour le parcours prépa, 8 étudiants sur 10 sont des étudiantes et près de 9 sur 10 sont issus d'une L2 universitaire avec une origine sociale dans la moyenne observée pour l'ensemble de la population. Une faible proportion (21%) de diplômés reste à l'UPS l'année suivant l'obtention de la L3. La préparation aux concours de l'enseignement explique en partie cette forte proportion de filles.

Parmi l'ensemble des trajectoires décrites dans ce paragraphe, la plus fréquente qui concerne au total un étudiant sur 15 (6,7%), est celle d'une poursuite d'études pour atteindre le M2 en 3 ans, soit avec une nouvelle L3, deux années de M1 ou toute autre formation (trajectoire 10). Cette trajectoire est majoritairement masculine (64% d'hommes). Si 72% ont obtenu leur bac à l'heure (77% de bacs S, 5% de ES L, 4% de STT STL et 3% de STI), on observe, d'une part, une faible proportion de mentions au bac (38% contre 51% pour l'ensemble des diplômés de L3). D'autre part, peu d'étudiants étaient « à l'heure » en L3 (31%). Ils sont ainsi près de 38% à obtenir leur L3 à 23 ans ou plus. La trajectoire longue de ces étudiants avant d'accéder aux M2 traduit vraisemblablement des difficultés dans le parcours post L3 qui les ont amenés à un accès tardif au M2. Il peut s'agir de réorientations ou de difficultés scolaires ou d'absence d'admission ou d'échec dans des filières dans une année intermédiaire. Cette trajectoire est aussi très typique de certaines spécialités en L3 avec près de 20% de STAPS et deux fois moins de diplômés de la mention Sciences et Vie de la Santé (8%) que dans la population globale. 30% viennent de la composante Math Informatique Gestion et environ 29% de la composante Sciences et Vie de la Terre (la composante la plus représentée de l'échantillon avec 36%).

Reste une trajectoire où l'accès au M2 s'est effectué avec une année d'interruption d'études (0,9%, trajectoire 8). Cette trajectoire reste marginale et confirme, s'il en était besoin, que les profils sans interruption, mais pas nécessairement sans échec et retard, sont de loin les plus typiques pour l'accès au M2, ce qui n'est absolument pas le cas, par exemple au Canada.

Bon an mal an ces étudiants atteignent tout de même le M2, ce qui n'est pas le cas des catégories que nous allons examiner maintenant.

2.2.3. Parcours des étudiants qui n'atteignent pas le M2

Seuls 3,3% des étudiants ne poursuivent pas leurs études immédiatement après le L3 (trajectoire 1). Ce pourcentage est lié à la filière scientifique, car nationalement toutes filières confondues et hors Licences professionnelles, c'est un étudiant sur dix qui sort du système éducatif après l'obtention du diplôme. Dans l'université scientifique qu'est l'UPS, les filles ont nettement plus tendance à ne pas poursuivre leurs études après la L3 que les hommes (65% contre 35%) avec un fort effet spécialité : 37% des diplômés sont issus de la mention STAPS et environ 22% de la mention Ecologie. Cette trajectoire est aussi celle où l'on retrouve la plus faible proportion de diplômés issus d'un bac S et une forte proportion de bac ES et L (17%), mais également une des plus faibles proportions de mentions au bac (35%). La L3 a manifestement été obtenue avec difficulté, seuls 30% des diplômés de cette trajectoire obtenant leur L3 en 3 ans. En résumé, ces sortants de L3 quittent l'université suite à une scolarité difficile en L3 pour la majorité d'entre eux.

Une trajectoire proche est celle où la L3 a été suivie d'une seule année de poursuite d'études (trajectoire 2 ; 4%). À nouveau la filière STAPS L3 domine (34%). La différence entre les deux trajectoires se situe au niveau du public, plus nombreux à obtenir la L3 en 3 ans (40%), mais moins que la moyenne (46%), plus masculin et surtout issu de bac S.

Enfin, deux trajectoires sont plus marginales : une avec deux années de poursuites d'études pour un niveau atteint inférieur au M2 (trajectoire 4 ; 2,6%) et une autre où les étudiants ont interrompu leurs études pendant au moins un an au cours des 3 années qui ont suivi la L3 (trajectoire 7 ; 1,15%).

Restent les étudiants qui n'ont pas atteint le M2 en trois ans sans interrompre leurs études. Trois situations se distinguent fortement.

La première est relative aux échecs et /ou aux réorientations au cours des trente mois (trajectoire 9 ; 3,2%). En proportion, ces étudiants sont 3 fois plus nombreux avec 2 années de retard que dans l'ensemble de l'échantillon. Le diplôme d'entrée est une L2 à 86%. Cette poursuite sans

atteindre le M2 est spécifique à la filière STAPS (34,5% des diplômés) et, à la composante Mathématique Informatique de Gestion (22% des diplômés).

Au total, c'est 14,25% des étudiants (somme des trajectoires précédentes) qui n'atteignent pas le M2, avec manifestement une filière STAPS au moins ou le niveau Licence apparaît comme un niveau de sortie plus fréquent. Ceci interroge évidemment la vocation générale de la filière, une Licence de STAPS pouvant être considérée comme un diplôme professionnel (tout comme certaines Licences de droit, par exemple), au-delà du classement « institutionnel ».

La dernière trajectoire n'est pas assimilable à des échecs puisqu'elle concerne les détenteurs de L3 qui ont intégré une école d'ingénieur (trajectoire 14 ; 3, 3%). En témoigne la forte proportion de mentions au bac et une forte proportion de jeunes « à l'heure » au bac et en L3. Dans cette trajectoire, les parents ont les plus hauts niveaux d'études et les sortants de DUT sont surreprésentés (22%). Ces jeunes ont, pour 7 sur 10 d'entre eux, quitté l'UPS après la L3 et près des trois quarts des jeunes concernés sont des garçons.

3. Les trajectoires des jeunes diplômés scientifiques de Licence : essai d'analyse « toutes choses égales par ailleurs »

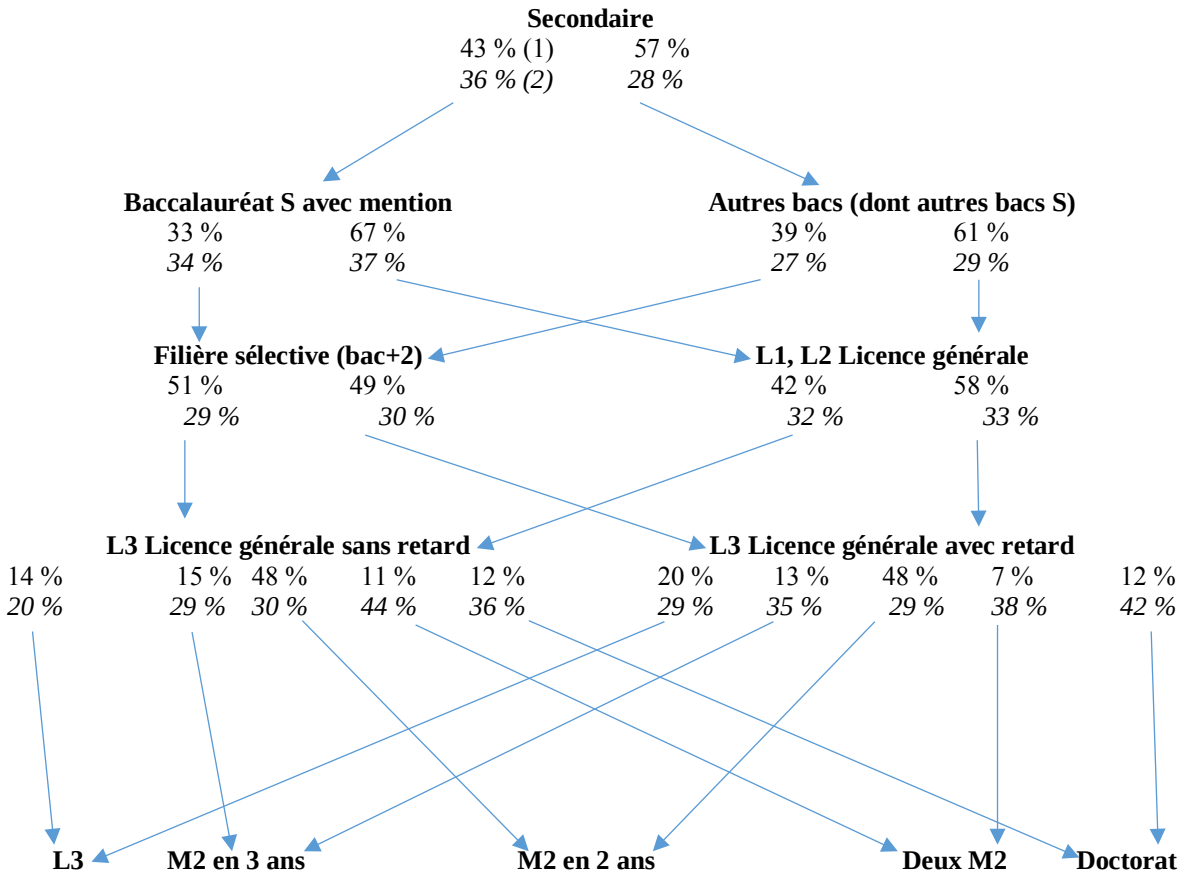
Les fonctionnements qui sont expliqués concernent la poursuite d'étude de ces diplômés 30 mois après l'obtention de la Licence, ceci en cinq modalités : sortie post Licence, Master en trois ans, Master en deux ans, Master plus un an d'études supplémentaire (hors doctorat), doctorat. Les facteurs de conversion individuels du secondaire qui déterminent les aspirations dans le supérieur sont saisis à travers le type de bac et les performances au bac. Dans le supérieur, ces facteurs de conversion interviennent dans le premier cycle avant l'obtention de la Licence. Il s'agit du fait d'avoir emprunté un parcours sélectif type DUT ou BTS, d'avoir obtenu ou non sa Licence « à l'heure », soit en trois ans (parcours qui sera qualifié de linéaire). Tous ces éléments relèvent du champ éducatif. Leurs effets sur la réussite éducative sont analysés de manière conjointe à une « cote sociale » qui reflète dans le champ familial, les capitaux culturels et économiques des parents. Des analyses descriptives complémentaires permettent d'inférer des liens à l'origine sociale pour d'autres éléments relevant du champ éducatif, principalement la spécialité de formation.

<u>Encadré 6 :</u> Méthodes d'estimation

Cinq parcours types après la Licence sont identifiés, ils ont été construits à partir de l'ensemble des trajectoires individuelles. Afin d'examiner les déterminants de chacun, la probabilité d'appartenir à une des cinq trajectoires post-Licence (codée 1) est estimée contre toutes les alternatives (codées 0), par exemple, pas d'accès au Master contre toutes les autres trajectoires. C'est donc un modèle logistique simple où les coefficients sont exprimés en pourcentage en regard des références (effets marginaux). Pour mieux saisir les interactions possibles entre les cinq alternatives, un modèle de type multinomial semblerait plus adapté. Toutefois, la lecture des coefficients n'est pas toujours aisée (deux références pour les séries de dichotomiques), de plus une alternative est prise en référence. D'une part et pour cette raison, la juxtaposition des modèles simples a donc été préférée pour en simplifier la lecture. D'autre part, le recours au multinomial ne change pas les résultats (cf. annexe 3.2).

3.1. Destins des diplômés de L3 : parcours antérieur et origine sociale, quels liens directs ?

Graphique 1. Parcours et origine sociale des diplômés de Licence scientifique



% d'élève du secondaire qui a obtenu un bac S avec mention

% parmi les élèves du secondaire qui ont obtenu un bac S de jeunes dont les parents ont des capitaux culturel et économique supérieurs

Nous effectuons une première estimation avec les seuls croisements entre parcours et origine sociale (tableau 3.5), pour éviter les interactions avec d'autres variables très liées au parcours, par exemple la spécialité de formation à l'université. Les interactions seront examinées ensuite dans un modèle complet en lien avec des éléments descriptifs.

Tableau 3.5. Parcours des licenciés capitaux et facteurs de conversion individuels.

Probabilité de parcours post L3 (%) :	**Pas d'accès au M2**	**M2 en 3 ans**	**M2 en 2 ans**	**M2 en 2 ans + 1**	**Doctorat**
Part de chaque trajectoire (%)	17,7%	13,8%	47,7%	8,8%	12%
Bac S avec mention et origine sociale					
capitaux culturel et économique supérieurs	-0,03	-0,05*	-0,14***	0,15***	0,10***
capital culturel supérieur	-0,04	0	-0,11**	0,12***	0,08**
capital culturel bac et moins *(1)*	-0,09***	-0,03*	0,011	0,04**	0,12***
Bac S sans mention et autres bacs					
capitaux culturel et économique supérieurs	0,01	0	-0,07*	0,08***	0
capital culturel supérieur	-0,01	0,04	-0,067	0,03	0,02
capital culturel bac et moins	réf.	réf.	réf.	réf.	réf.
Filière sélective avant L3 (DUT, BTS, etc.) et trajectoire L3 :					
Linéaire *(2)*	-0,15***	-0,07***	0,31***	0	-0,05***
Non-linéaire	-0,13***	-0,08***	0,35**	-0,02	-0,06***
Filière non sélective et trajectoire L3 selon origine sociale :					
Linéaire					
capitaux culturel et économique supérieurs *(3)*	-0,12***	0,09**	0,09*	0	0,03
capital culturel supérieur	-0,07*	0,04	0,05	-0,01	0,02
capital culturel bac et moins	-0,04*	0,07***	-0,03	0,01	0
Non-linéaire					
capitaux culturel et économique supérieurs	-0,06*	0,03	0,05	-0,04	0,06*
capital culturel supérieur	-0,05	-0,03	0,07	0	0,03
capital culturel bac et moins	réf.	réf.	réf.	réf.	réf.
Obtention d'un concours	0,29***	-0,04**	-0,08**	-0,07***	-0,07
Année de diplôme 2008 (réf:2010)	0,10***	0	-0,11***	0	-0,03**
Année de diplôme 2009	0,02	-0,01	-0,01	0,01	0
Distance (ln) entre Univ et parents (coeff.X10)	0,03**	-0,02*	0,04*	0,01	-0,05***

Champ : 2734 diplômés de Licence générale en sciences en 2008, 2009 et 2010.
Source : enquêtes OVE réalisées en 2010, 2011 et 2012. Calculs de l'auteur.
*Les coefficients non étoilés sont non significatifs, * significatif au seuil de 10%, **5%, ***1%.*
(1) lire : Les jeunes qui ont obtenu un bac S avec mention dont le capital culturel est bac et moins (niveau d'études père et mère inférieur ou égal au bac) ont une probabilité diminuée de 9% de ne pas accéder au Master par rapport à la référence (les jeunes avec le même capital culturel, mais sans mention au bac S ou ayant un autre bac).
(2) Par rapport à la référence (parcours non linéaire, soit L3 en plus de trois ans et capital culturel bac et moins) les jeunes issus de filières sélectives (DUT, BTS) et ayant un parcours linéaire (L3 en 3 ans) ont une probabilité diminuée de 15% de na pas accéder au Master 2.
(3) Par rapport à la référence (parcours non linéaire, capital culturel bac et moins) les jeunes issus de filières non sélectives (L1, L2 universitaire) et ayant un parcours linéaire (L3 en 3 ans) ont une probabilité diminuée de 12% de ne pas accéder au Master 2.

3.1.1. Le non-accès au M2 : performances dans le secondaire versus reproduction dans le supérieur

Concernant les jeunes qui n'accèdent pas au Master 2 après la Licence, on retrouve le résultat national invoqué plus haut : la proportion de jeunes d'origine sociale supérieure est plus importante parmi les diplômés de Master et de Licence et donc logiquement, pour nos diplômés de Licence, la probabilité d'atteindre le Master décroît avec le niveau social des ascendants. Il est très important de noter que le regroupement BTS-DUT peut être sujet à caution (Orange, 2013), au sens où, même si ce sont deux filières sélectives, les publics diffèrent (BTS : plutôt bac technologique et classe populaire, DUT bac général et classes moyennes). Toutefois, les DUT dominent largement et les sortants de BTS qui poursuivent leurs études en filière scientifique ont des profils proches des sortants de DUT issus de bacs technologiques. La logique de sélectivité associée à l'obtention d'un diplôme professionnel de premier cycle (DUT-BTS) pour accéder aux filières professionnelles universitaires, en particulier les Licences professionnelles (Kergoat et Lemistre, 2014), est confortée ici pour une poursuite au-delà. Ainsi, la probabilité de ne pas accéder au M2 est significativement diminuée pour les jeunes qui sont passés par ces filières avec une différence faible entre parcours linéaires ou non en L (-15% contre -13% / réf. « non linéaire capital culturel bac et moins »). Ce résultat peut sembler paradoxal eu égard à la finalité professionnelle de ces diplômes, ces derniers s'avérant finalement particulièrement indiqués pour la poursuite d'études. En tout état de cause, les filières courtes professionnalisées (DUT-BTS) apparaissent comme une ressource possible pour certains jeunes d'origine sociale modeste pour poursuivre aux niveaux supérieurs. Ceci d'autant plus que même s'ils ne sont pas majoritaires dans ces filières sélectives, la proportion de jeunes au « capital culturel bac et moins » est comparable à celle des filières universitaires L1-L2 linéaires ou non (environ 45%, à 1% près selon la filière). La différence se situe dans les performances dans le secondaire qui ont permis l'accès aux filières sélectives à certains et pas à d'autres.

Pour les parcours non sélectifs, soit le cycle de Licence complet, avec ou sans retard (linéaire versus non linéaire), l'origine sociale apparaît nettement plus déterminante et les performances dans le secondaire peuvent être favorables aux jeunes d'origine sociale modeste. Ainsi, un Bac S avec mention diminue significativement la probabilité de ne pas accéder au M2 uniquement lorsque le capital culturel des parents est relativement faible. À nouveau, les performances scolaires dans le secondaire peuvent contrecarrer le déterminisme social. Au contraire, l'effet

des performances scolaires dans le premier cycle « généraliste » de l'enseignement supérieur, soit la L1 et L2 générale, est plus prégnant dans cette trajectoire et particulièrement renforcé par l'origine sociale. Lorsque capitaux économiques et culturels sont élevés, la probabilité de ne pas poursuivre jusqu'au M2 diminue, que le parcours soit linéaire ou non. Ainsi, les performances scolaires à l'université semblent pouvoir démultiplier les effets de hauts niveaux de capitaux hérités, puisque la diminution de la probabilité est multipliée par 2 si le parcours est linéaire en L (12% contre 6%). De la même manière, les jeunes ayant hérité d'un niveau moindre de capital culturel ont plus de chances de poursuivre leurs études jusqu'au Master 2 si le parcours dans le premier cycle généraliste est linéaire. L'argument de Sen selon lequel les « ressources » n'ont pas toujours le même effet sur les capabilités des individus est parfaitement illustré ici, en pondérant les variables par une cote sociale. Sont traduites également ici deux logiques qui ne se recoupent pas, car issues de deux sous-champs, le secondaire (bac) et le supérieur, comme Hart a pu le constater pour l'Angleterre.

Dans la trajectoire relative au non-accès au M2, il faut noter le fort pouvoir explicatif des variables de contrôle, notamment de l'obtention du concours et de l'année d'obtention de la Licence. En effet, c'est la trajectoire empruntée notamment, par les jeunes qui ont obtenu un concours de l'enseignement avant la mise en place de la réforme de la masterisation de l'enseignement (2010). Ils représentent ici 25% de la trajectoire[20] et ce sont principalement des jeunes filles (à une écrasante majorité), brillantes et/ou d'origine sociale élevée. Elles ont réussi à obtenir leur concours « directement » après la L3, leur évitant un fonctionnement alternatif rendu nécessaire par la réforme des concours de l'enseignement, soit l'obtention d''un Master. Les jeunes et en particulier les jeunes femmes peuvent donc emprunter cette trajectoire pour réaliser des fonctionnements considérés comme valorisants.

3.1.2. L'achèvement du Master 2

Deux trajectoires correspondent à l'accès au niveau Master. La première est la trajectoire typique après une L3 générale, soit l'accès au Master en 2 ans qui représente près de la moitié des cas (47,7%), voire la majorité en tenant compte des poursuites d'études au-delà (+12% +8,9%, soit 68,6%). La seconde est un accès au Master en 3 ans qui concerne plus d'un jeune sur 10 pour l'ensemble de la génération de diplômés de L, et un sur cinq si l'on ne considère que

[20] Les variables de contrôle captent cet effet spécifique et une estimation en excluant ces jeunes ne change pas les constats effectués.

ceux qui ont atteint le niveau Master. Ces cas concernent des échecs ou des validations partielles en première année de M1 ou M2.

Concernant le parcours typique, plus le capital culturel est élevé moins la probabilité d'être dans la trajectoire M2 en deux ans est forte, avec un effet quasi doublé si le jeune est détenteur d'un bac S avec mention. A priori paradoxal, ce résultat s'explique facilement : les enfants de classes supérieures sont surreprésentés parmi ceux qui poursuivent au-delà du M2. Les jeunes au capital culturel faible auront donc tendance à arrêter leurs études en M2, quand bien même leurs résultats auront été très bons dans le secondaire. Le capital culturel va donc déterminer des aspirations différentes, quand bien même les ressources sont identiques.

Pour les parcours en L, un premier constat est commun aux deux trajectoires : atteindre le M2 est plus probable avec un parcours linéaire et plus encore si l'origine sociale est élevée. Une différence fondamentale apparaît entre les deux parcours vers le Master : l'effet de la filière sélective. Tout d'abord, à nouveau, celui-ci supplante largement le fait que le parcours ait été linéaire ou non. Ensuite, la sélectivité du parcours en premier cycle conduit manifestement à une plus grande réussite en M2. Être issu d'une filière sélective augmente de plus de 30% la probabilité d'être dans la trajectoire Master en deux ans et, diminue de près de 10% la probabilité d'appartenir à celle en trois ans. Le DUT-BTS contribue donc à la poursuite d'études au-delà de la Licence générale et à la réussite en Master, mais pas à la poursuite d'études au-delà du Master.

3.1.3. Poursuivre au-delà du Master : méritocratie ou stratégie de différenciation sociale ?

La trajectoire de poursuite d'études autre que doctorat après le M2 est particulièrement illustrative d'une nouvelle stratégie de différenciation face à la montée du nombre de diplômés : la double diplomation (Bachelet et al. 2014). Elle illustre bien l'entremêlement des facteurs de conversion que sont la performance scolaire et l'origine sociale. De fait, cette trajectoire est l'apanage des jeunes ayant obtenu un bac scientifique avec mention, mais l'effet de ce parcours est nettement amplifié par l'activation des capitaux culturel et économique hérités. L'effet du capital culturel prédomine, mais il est plus important encore lorsqu'il est combiné au capital économique. Les « héritiers » ayant obtenu un baccalauréat scientifique avec mention ont ainsi 15% de chances de plus d'appartenir à cette trajectoire que les jeunes pris en référence, à savoir ceux qui n'ont pas obtenu de bac scientifique avec mention et qui ne sont pas familiarisés

socialement à l'enseignement supérieur. Ce pourcentage est de 12% pour les jeunes socialisés à l'enseignement supérieur, mais au capital économique hérité plus modeste, et de 4% pour les jeunes dont le parcours secondaire est brillant (bac S avec mention), mais l'origine sociale modeste. En revanche, il est double (8%) pour les jeunes dont les capitaux économiques et culturels sont élevés, mais qui n'ont pas obtenu un bac S avec mention. Ainsi, l'origine sociale demeure le déterminant essentiel de la stratégie de différenciation. Il est intéressant de constater que l'accès à ce parcours en lien avec l'origine sociale est surtout le fait de la performance dans le secondaire. Dans le premier cycle du supérieur, le passage par une filière sélective n'a pas d'effet significatif, de même que la linéarité de la trajectoire combinée à l'origine sociale.

La trajectoire doctorat est la trajectoire de promotion sociale pour les jeunes bacheliers scientifiques brillants sans effet discriminant de l'origine sociale, au contraire et avec même une légère faveur pour les jeunes d'origine sociale modeste par rapport aux jeunes les plus favorisés (respectivement 12% et 10% de chances en plus d'appartenance à cette trajectoire par rapport à leurs homologues sans bac S avec mention). Toutefois, on peut tempérer cette modeste faveur à la promotion sociale mâtinée de performances scolaires. En effet, le choix du doctorat n'est plus aussi valorisé par les classes supérieures qu'auparavant. On a vu que la double diplomation pouvait être préférée comme alternative à ce choix, puisque menant sans doute à des emplois plus rémunérateurs ou plus reconnus socialement. À l'appui de cette conjecture, on constate que les jeunes dont le capital économique et culturel est élevé, mais qui ne se sont pas distingués par la linéarité de leur parcours en Licence ont une probabilité supérieure (+6%) d'effectuer un doctorat, par rapport aux jeunes moins dotés socialement et ayant emprunté la même trajectoire. En d'autres termes, pour les plus performants dans le secondaire issus des classes supérieures, le doctorat apparaîtrait comme un second choix, alors qu'il serait plutôt une possibilité parmi d'autres pour les jeunes fortement dotés en capitaux culturels et économiques, mais moins performants en premier cycle. Ces conjectures sont évidemment à consolider.

3.2. Devenir des L3 selon la spécialité : des destins différenciés liés aux parcours antérieurs

3.2.1. La spécialité de formation : un déterminant du niveau atteint en fonction du capital culturel

L'origine sociale, les performances scolaires antérieures et le type de parcours après le bac déterminent aussi largement le choix de la filière et le domaine de la spécialité de formation (désigné par spécialité de formation désormais). Se produit alors une hiérarchie dans la hiérarchie des niveaux par des différenciations horizontales pour les possibilités d'accès aux niveaux d'études supérieurs notamment. La multiplication des spécialités brouillerait en quelque sorte les cartes sans jamais être amenée à les redistribuer, dès lors que celles qui offrent les meilleures opportunités sont réservées aux classes sociales supérieures (Bourdieu 1978, p.18). C'est la « démocratisation ségrégative » (Merle, 2012). Cette notion met en évidence ce que peut masquer la démocratisation quantitative ou supposée uniforme, au sens d'une augmentation généralisée des niveaux d'éducation qui, en réalité, masque des logiques internes à chaque niveau.

Tableau 3.6. La démocratisation ségrégative dans les spécialités scientifiques (%).

	Capitaux culturel et économique supérieurs	Capital culturel supérieur	Capital culturel bac et moins	Bac S avec mention	L2/L3 sélective	Parcours linéaire en L
Spécialité						
Chimie	32	24	45	68	24	44
EEA*	22	29	49	27	67	36
Écologie	34	24	41	69	12	69
Informatique	28	19	52	44	78	48
Mathématiques	36	22	42	82	32	45
Mécanique et ingénierie	30	26	44	51	92	54
Physique	35	21	44	78	27	44
STAPS	21	12	67	23	3	47
Sc. de la Terre et Environt.	39	25	37	74	33	49
Sc. de la Vie et de la Santé	33	28	39	65	21	36
Toutes	**31**	**23**	**46**	**43**	**36**	**45**

Champ : 2734 diplômés de Licence générale en sciences en 2008, 2009 et 2010.
Source : enquêtes OVE réalisées en 2010, 2011 et 2012. Calculs de l'auteur.
** Electronique, électrotechnique et automatisme*

Pour clarifier cet aspect, les spécialités sont croisées avec la cote sociale, avec le fait d'avoir obtenu un bac S avec mention, d'être passé par une filière sélective et enfin de s'être distingué par un parcours linéaire en Licence (tableau 3.6). L'objectif est également d'expliciter les interactions entre les différentes variables explicatives des filières dans l'estimation suivante. Pour l'origine sociale, 46% de l'ensemble des diplômés de Licence ont des parents dont le niveau d'études est égal ou inférieur au baccalauréat, mais les disparités sont fortes entre spécialités. Ainsi quand 67% des diplômés en STAPS sont dans cette situation, ce n'est plus le cas que de 37% des diplômés en sciences de la terre et de l'environnement. Pour ces deux spécialités, la sélectivité via le capital culturel hérité se superpose à une sélectivité associée à la performance dans le secondaire : avec 74% de bacheliers S avec mention pour sciences de la terre et de l'environnement contre seulement 23% pour STAPS. Cette homothétie n'est pas systématique, elle n'est contrecarrée néanmoins que par une autre forme de sélectivité : un parcours sélectif en premier cycle. C'est la voie empruntée par 78% des détenteurs d'une Licence en informatique qui ne se distinguent pourtant pas de la moyenne de l'échantillon quant à la part de bacheliers S avec mention (44% contre 43%). En revanche, ils sont plus nettement au-dessus de la moyenne (+6 points) pour la proportion de jeunes dont les parents ont un niveau d'études bac et moins. Ce sont donc les plus performants de la filière professionnelle (y compris dans le secondaire, 78% de mentions hors bac S). Pour autant, à nouveau il n'y a pas de généralisation possible. Pour les licenciés de mécanique et ingénierie dont la quasi-totalité est issue de filières sélectives (92%), la proportion de bac S avec mention est relativement élevée (51%) et la proportion de jeunes dont les parents n'ont pas atteint le niveau bac est proche de la moyenne ; la sélectivité dans le secondaire et le supérieur ici ne s'accompagne pas d'une possible promotion sociale intergénérationnelle.

Selon les spécialités, les facteurs de conversion que constituent les performances scolaires dans le secondaire et/ou le premier cycle du supérieur permettent alors, ou non de contrecarrer une origine sociale défavorable. Même si le lien entre linéarité des parcours et spécialités est avéré (test du Chi2), il ne semble pas toujours lié à ces autres éléments. Par exemple, on trouve des cas où la performance dans le secondaire est élevée, mais la proportion de parcours linéaires dans la moyenne. Pour mathématiques par exemple, on dénombre 82% de bacheliers S avec mention, mais 45% de parcours linéaires (pour une moyenne générale identique), en santé 65% de bac S avec mention et 36% de parcours linéaires, au contraire de l'écologie où l'on observe les mêmes proportions élevées, respectivement 69% et 69%. La non-linéarité de la trajectoire peut s'expliquer par un ensemble de facteurs qui n'ont pu être observés dans l'enquête (année

sabbatique, évènement biographique important, etc.), mais le caractère linéaire du parcours est aussi lié au mode de fonctionnement de la spécialité. En sciences de la vie et de la santé par exemple, la non-linéarité en premier cycle n'est pas surprenante, notamment en regard de tentatives pour intégrer la spécialité médecine en L.

Nous l'avons vu, la linéarité des parcours, l'origine sociale, les performances antérieures déterminent aussi fortement le destin après la Licence. Dans ce domaine, tous les facteurs de conversion vont s'entremêler avec un nouveau facteur, la spécialité de formation "choisie", bien que ce choix soit finalement partiel puisqu'étroitement dépendant du parcours et de l'origine sociale. La spécialité va interférer avec les autres déterminants du parcours post-L3 et, indépendamment de ces derniers, va influencer la poursuite d'études. Les raisons ne sont pas cette fois totalement liées aux caractéristiques des jeunes, mais à la construction sociale de ces spécialités qui échappe en partie à la logique marchande. A contrario, cette logique de marché imprègne certaines spécialités et peut influencer les stratégies des jeunes. Par exemple, la forte poursuite d'études en M2 des diplômés de Licence en informatique est aussi tirée par un marché de l'emploi favorable et inversement pour les STAPS, où la faveur du marché se situe peut-être plus au niveau L.

3.2.2. Des parcours différenciés selon les spécialités, mais des logiques d'ensemble qui demeurent

Pour des raisons d'effectifs, il est impossible de saisir toutes les interactions entre origine sociale, performance dans le secondaire, linéarité des parcours et spécialités. Les spécialités sont donc introduites dans l'estimation précédente comme variables supplémentaires (tableau 3.7). Les éléments descriptifs précédents permettront d'inférer quelques interactions. Une autre variable supplémentaire est introduite. Il s'agit du changement d'université après la L3 qui à nouveau évidemment interagit avec l'origine sociale. Les jeunes issus des milieux favorisés sont le plus enclins à la mobilité (+6 points par rapport à la moyenne), les jeunes d'origine modeste le moins (-4 points), même si 1/3 d'entre eux ont tout de même changé d'établissement au cours de leur poursuite d'études.

L'ensemble des constats dressés dans le modèle sans spécialité demeure (tableau 3.5). Si les interactions avec les spécialités diminuent certains coefficients, voire les rendent non significatifs, globalement l'effet interactif entre le type de bac et l'origine sociale et celui des parcours sélectifs dans le supérieur se maintient à des niveaux de significativité relativement élevés, au moins aux extrêmes. C'est assez logiquement dans le registre où la spécialité a le plus d'interactions que les effets sont le plus diminués, soit celui du parcours en Licence qui est, comme nous l'avons vu précédemment, très lié à la spécialité (tableau 3.6). L'essentiel des effets identifiés précédemment persiste néanmoins pour le non-accès au M2. Ne pas accéder à ce niveau est davantage probable pour les parcours généralistes linéaires, avec un effet renforcé pour les jeunes dons les capitaux culturels et économiques sont élevés. En revanche, il n'y a plus de distinction dans le parcours non linéaire selon l'origine sociale. Une raison probable est la prise en compte de l'effet spécialité STAPS. En effet, nous avons vu que dans cette spécialité, les enfants de parents au niveau bac et moins sont surreprésentés. Or, les diplômés de Licence STAPS sortent majoritairement au niveau bac + 3, de telle sorte que par rapport à la référence, écologie, la probabilité de ne pas accéder au M2 est augmentée de 25% pour STAPS, et diminuent d'autant les chances d'accès au M2 en deux ans.

Tableau 3.7. Après la Licence rôles liés des parcours, de l'origine sociale et de la spécialité.

	Pas d'accès au M2	M2 en 3 ans	M2 en 2 ans	M2 + 1	Doctorat
Femme (réf: homme)	0,04***	0	0,04*	0	-0,05***
Bac S avec mention et origine sociale					
capitaux culturel et économique supérieurs	0	-0,05*	-0,11**	0,07***	0,05*
capital culturel supérieur	-0,02	0	-0,08	0,06**	0,03
capital culturel bac et moins	-0,04*	-0,03	-0,02	0,02	0,07***
Bac S sans mention et autres bacs					
capitaux culturel et économique supérieurs	0,02	-0,01	-0,03	0,04*	-0,02
capital culturel supérieur	-0,01	0,03	-0,04	0,01	0
capital culturel bac et moins	réf.	réf.	réf.	réf.	réf.
Filière sélective avant L3 (DUT, BTS, etc.) et trajectoire L3					
Linéaire	-0,10***	-0,06**	0,16***	0,02	0
Non-linéaire	-0,08***	-0,07***	0,22***	0	-0,02
Filière non sélective avant L3 et trajectoire L3 selon origine sociale : Linéaire					
capitaux culturel et économique supérieurs	-0,11***	0,07	0,06	0	0,06*
capital culturel supérieur	-0,04	0,03	-0,02	0	0,06
capital culturel bac et moins	-0,06***	0,05	-0,04	0,02	0,03
Non-linéaire					
capitaux culturel et économique supérieurs	-0,03	0,04	-0,02	-0,02	0,06*
capital culturel supérieur	0,01	-0,02	-0,01	-0,01	0,02
capital culturel bac et moins	réf.	réf.	réf.	réf.	réf.
Spécialité					
Chimie	-0,07***	-0,08***	0,05	0,05**	0,13***
EEA	0,01	0,02	-0,18***	0,16***	0,00
Informatique	-0,12***	-0,06**	0,22***	-0,02	0,02
Mathématiques	0,00	-0,01	-0,12***	0,05**	0,05**
Mécanique et ingénierie	-0,05*	-0,05*	0,11**	0,04*	-0,03
Physique	-0,06**	-0,01	-0,19***	0,11***	0,16***
STAPS	0,25***	-0,03	-0,25***	0,00	-0,06***
Sc. de la Terre et Environnement (STE)	-0,07**	-0,08***	0,15***	0,00***	0,07**
Sciences de la Vie et de la Santé (SVS)	-0,08***	-0,10***	-0,05	0,06***	0,21***
Écologie	réf.	réf.	réf.	réf.	réf.
Changement d'établissement	-0,01	0,06***	-0,31***	0,15***	0,03***
Obtention d'un concours	0,26***	-0,07***	0,02	-0,05***	-0,04***
Année de diplôme 2008 (réf:2010)	0,11***	-0,01	-0,11***	0,01	-0,03**
Année de diplôme 2009	0,05**	-0,02	-0,03	0,01	-0,01
Distance (ln) entre Univ et parents (coeff.X10)	0,02	-0,03**	0,07***	0,01	-0,05***

Champ : 2734 diplômés de Licence générale en sciences en 2008, 2009 et 2010.
Source : enquêtes OVE réalisées en 2010, 2011 et 2012. Calculs de l'auteur.
*Les coefficients étoilés sont significatifs, * au seuil de 10%, **5%, ***1%.*

Sans trop entrer dans le détail, on peut souligner quelques particularités des spécialités en regard des parcours post-L3. Le non-accès au Master est le plus probable, au-delà des licenciés de STAPS, pour mathématiques, EEA[21] et écologie. Pour les mathématiques, le passage de concours du secondaire et les échecs expliquent en partie ce constat. Atteindre le Master 2 en deux ans et non trois est surtout probable pour les diplômés en informatique, mécanique et ingénierie, sciences de la terre (STE) et, sciences de la vie et de la santé (SVS). Or, ces spécialités ont en commun de compter une proportion élevée de bacheliers S avec mention et/ou de sortants de filière sélective en premier cycle. Ces caractéristiques sont aussi l'apanage des spécialités où s'effectue la poursuite d'étude post-Master, hors doctorat, notamment à nouveau EEA et physique. Pour l'accès au doctorat, la chimie, la physique et les sciences de la vie et de la santé dominent nettement « toutes choses égales par ailleurs », les logiques étant dans ce cas surtout liées aux disciplines.

Enfin, l'effet du changement d'établissement intervient principalement pour deux trajectoires. Le Master 2 en deux ans sans poursuite d'études s'avère nettement plus probable pour les sédentaires (+31%). À l'inverse, les mobiles ont davantage de chance de poursuivre au-delà du Master. Il est clair que réaliser le second fonctionnement va nécessiter un capital économique relativement élevé pour financer cette mobilité. Les jeunes au capital culturel faible auront donc tendance à arrêter leurs études en M2 quand bien même leurs résultats auront été brillants dans le secondaire. Le capital culturel va donc modeler des « aspirations » différentes, au sens de Hart (op.cit.) avec des ressources identiques.

3.2.3. L'effet des dispositifs d'accompagnement sur la trajectoire en second cycle universitaire et sur les inégalités

L'évaluation des dispositifs d'accompagnement ne concerne que les jeunes ayant obtenu leur Licence en 2009 et 2010. Plus de la moitié des jeunes de l'échantillon ont obtenu leur Master et sont entrés sur le marché du travail. 13% accèdent au niveau Master 2 au moment de l'enquête, 13% préparent un doctorat, 9% préparent un autre Master 2 après celui obtenu l'année précédente et enfin, 13% n'ont pas atteint le niveau Master 2 et sont pour une large part sur le marché du travail au moment de l'enquête.

[21] Electronique, électrotechnique, automatique, informatique industrielle et traitement du signal.

Si l'accès aux dispositifs dans cette université scientifique n'est pas directement et significativement impacté par l'origine sociale, il convient désormais d'évaluer l'effet des dispositifs sur la trajectoire en second cycle universitaire et de vérifier si les avantages éventuels retirés sont différents suivant l'origine sociale des diplômés de Licence. On ne peut évaluer ici que les seuls modules mis en place en Licence puisque les dispositifs spécifiques ont pu être mobilisés par les jeunes postérieurement à l'obtention de leur diplôme de Licence. Compte tenu des effectifs, nous introduisons dans la modélisation seulement la variable sur la participation au module de professionnalisation que l'on croise ensuite avec le capital culturel des parents.

D'une manière générale, la participation au module de professionnalisation n'a que peu d'effet sur la trajectoire empruntée en second cycle universitaire, toutes choses égales par ailleurs. Surtout, la participation au module bénéficie seulement aux jeunes avec un haut niveau de capital culturel qui ont une probabilité d'accès au doctorat augmentée de 4%, ce qui tend à accroître encore un peu plus les inégalités mises en évidence auparavant. En effet, l'origine sociale discrimine les poursuites d'études après la Licence entreprise par les classes supérieures puisque les jeunes « héritiers » réussissent à intégrer les parcours les plus prestigieux (double diplomation en Master, doctorat) quand bien même ils disposent d'un capital scolaire moindre en regard du parcours dans le secondaire et/ou en premier cycle du supérieur. Il semblerait que ces jeunes passés par la voie générale cherchent à se distinguer des diplômés passés par une filière sélective ou des jeunes plus modestes puisqu'on les retrouve significativement moins dans la trajectoire modale, celle du Master 2 en 2 ans. Pour les classes les plus modestes, les facteurs de conversion individuels mesurés par le capital scolaire priment pour l'obtention du Master ou l'accès au doctorat, ce dernier est par exemple conditionné à la détention d'un baccalauréat scientifique avec mention ou à une trajectoire linéaire dans la voie générale. Ainsi, l'origine sociale associée au parcours s'avère avoir un rôle différent sur la trajectoire en second cycle, selon qu'elle s'applique au parcours dans le secondaire ou dans le premier cycle du supérieur, validant la lecture de Hart sur l'existence de logiques différenciées dans le champ de l'enseignement secondaire et celui de l'enseignement supérieur.

Tableau 3.8. Effet des modules en Licence sur la trajectoire après l'obtention du diplôme.

	Pas d'accès au M2	M2 en 3 ans	M2 en 2 ans	M2 + 1	Doctorat
Femme (réf: homme)	0,04***	0	0,04*	0	-0,05***
Bac S avec mention et origine sociale					
capitaux culturel et économique supérieurs	-0,04	-0,07*	-0,08	0,11***	0,07*
capital culturel supérieur	-0,07*	0,00	-0,03	0,10**	0,00
capital culturel bac et moins (1)	-0,03	-0,02	-0,05	0,01	0,11***
Bac S sans mention et autres bacs					
capitaux culturel et économique supérieurs	-0,03	-0,01	-0,01	0,08**	-0,03
capital culturel supérieur	-0,06*	0,04	0,01	0,02	-0,01
capital culturel bac et moins	réf.	réf.	réf.	réf.	réf.
Filière sélective et trajectoire L3					
Linéaire	-0,06**	-0,06*	0,09*	0,00	0,03
Non-linéaire	-0,01	-0,07**	0,14***	-0,04	0,01
Filière non sélective et trajectoire L3 selon origine sociale :					
Linéaire					
capitaux culturel et économique supérieurs	-0,05	0,11*	-0,05	-0,02	0,09*
capital culturel supérieur	0,07	0,03	-0,16**	-0,03	0,14**
capital culturel bac et moins	-0,03	0,01	-0,05	-0,02	0,10***
Non-linéaire					
capitaux culturel et économique supérieurs	0,04	0,07	-0,12*	-0,06**	0,13**
capital culturel supérieur	0,09	-0,03	-0,10	-0,02	0,11*
capital culturel bac et moins	réf.	réf.	réf.	réf.	réf.
Spécialité					
Chimie	-0,03	-0,10***	0,08	0,02	0,12***
EEA	0,02	0,00	-0,12*	0,11**	0,02
Informatique	-0,08***	-0,08***	0,33***	-0,06***	-0,04
Mathématiques	-0,01	0,00	-0,08	0,03	0,08**
Mécanique et ingénierie	-0,06**	-0,05*	0,19***	0,00	-0,04
Physique	-0,04	0,00	-0,13**	0,05*	0,14***
STAPS	0,24***	-0,05**	-0,15***	-0,03	-0,07**
Sc. de la Terre et Environnement (STE)	-0,07**	-0,06*	0,13**	0,01	0,05
Sciences de la Vie et de la Santé (SVS)	-0,05**	-0,09***	-0,05	0,05*	0,22***
Écologie	réf.	réf.	réf.	réf.	réf.
Module pro et capital culturel sup.	-0,03	-0,01	0,01	0,00	0,04*
Module pro et capital culturel bac max	0,02	-0,01	0,00	-0,02	0,00
Pas de module pro en L	réf.	réf.	réf.	réf.	réf.
Obtention d'un concours	0,04	-0,01	0,13***	-0,07***	-0,05**
Année de diplôme 2009	0,03**	-0,01	-0,02	0,01	-0,01
Distance (ln) entre Univ et parents (coeff.X10)	0,00	-0,02	0,05**	0,03*	-0,05***

Champ : 1737 diplômés de Licence générale en sciences en 2009 et 2010.
Source : enquêtes OVE réalisées en 2011 et 2012. Calculs de l'auteur.
*Les coefficients étoilés sont significatifs, * au seuil de 10%, **5%, ***1%.*

Conclusion

Nous avons proposé dans ce chapitre un rapprochement entre Bourdieu et Sen, le second proposant une conceptualisation à même de renforcer le concept d'habitus dans sa dimension individuelle, soit en outillant les dispositions. Si l'approche de Sen permet de donner corps à l'habitus individuel, celle de Bourdieu permet de pallier une insuffisance du cadre théorique de Sen qui identifie peu les facteurs sociaux contraignants la liberté de choix, notamment car Sen laisse de côté les questions de pouvoir (Eymard-Duvernay, 2008). L'association des deux théories permet alors de penser autant les cas de reproduction sociale que de non-reproduction en examinant les déterminants des aspirations des individus.

Sur le plan empirique, nous avons mis en œuvre une suggestion de Sen. Il s'agissait, pour prendre en compte les contraintes qui pèsent sur les libertés d'action individuelles, d'appliquer des pondérations aux variables explicatives d'un phénomène social. L'opérationnalisation de ce procédé est rendue possible par l'approche « seno-bourdieusienne », les capitaux économiques et culturels pouvant pondérer les effets des différentes ressources individuelles sur les réalisations ou « fonctionnements ».

Pour des jeunes empruntant des parcours identiques dans le premier cycle du supérieur ou le secondaire, l'idéal méritocratique est souvent biaisé par des aspirations différenciées selon les capitaux économiques et culturels, majoritairement à la faveur des classes supérieures. Par exemple, dans le second cycle universitaire du supérieur, les aspirations à la poursuite d'études au-delà de la Licence sont manifestement nettement à la faveur des jeunes des classes supérieures parmi l'ensemble des jeunes qui n'ont pas de retard en Licence. En outre, les jeunes d'origine sociale favorisée sont toujours surreprésentés dans les meilleurs parcours, même s'ils n'ont pas été parmi les plus performants dans le secondaire (pas de mention et/ou de bac S). Ainsi, globalement l'habitus de classe, même combiné aux éléments de parcours, demeure un des facteurs particulièrement déterminant des aspirations, à la très nette faveur de la reproduction sociale.

Toutefois, si la reproduction domine, des jeunes d'origine sociale modeste vont poursuivre leurs études vers certains des meilleurs parcours (Master en deux ans, deux Masters, doctorat), à la condition néanmoins qu'ils aient été performants dans le secondaire ou qu'ils aient emprunté une filière sélective en premier cycle du supérieur (BTS-DUT), l'un allant souvent avec l'autre. Est-ce qu'ils échappent alors à « l'illusion biographique » (Bourdieu, 1986) ? En effet, certains

jeunes au moindre capital culturel pourraient analyser leur devenir dans le supérieur après la Licence comme la conséquence de leur performance dans le secondaire et le supérieur, si par exemple ils atteignaient le Master 2 sans retard dans le second cycle après avoir obtenu un DUT dans le premier cycle. Or, c'est de loin le destin le plus probable de tous les jeunes de cette classe à parcours et performances identiques, et ce n'est pas celui de tous les plus dotés en capital culturel. Ces derniers ont une probabilité élevée d'appartenir au nouveau parcours (Master 2 + 1) qui conduit à une double diplomation et pour lequel dominent nettement les classes supérieures. C'est une nouvelle stratégie de différenciation (de « distinction » au sens de Bourdieu) des classes supérieures qui se combine également avec une démocratisation ségrégative, soit une surreprésentation dans certaines spécialités des plus dotés. Pour ce dernier aspect, si la spécialité où la majorité des jeunes ne poursuivent pas après la Licence (STAPS) est de loin celle où dominent les jeunes d'origine sociale modeste (2/3), pour certaines spécialités, à nouveau, les performances dans le secondaire ou le passage par une filière sélective en premier cycle du supérieur peuvent contrecarrer une origine sociale défavorable.

Globalement ce sont surtout les performances dans le secondaire qui s'avèrent déterminantes sur tous les aspects. Ainsi, l'origine sociale associée au parcours s'avère avoir un rôle différent sur les aspirations dans le supérieur, selon qu'elle s'applique au parcours dans le secondaire ou dans le premier cycle du supérieur, validant la lecture de Hart sur l'existence de logiques différenciées dans ces deux sous-champs. Pour le supérieur, l'effet de la socialisation des parents à ce niveau est déterminante des aspirations des jeunes à poursuivre leurs études après la Licence.

Au final, il faut souligner les limites et perspectives de ce que donne à voir l'analyse effectuée. Pour des diplômés de Licence, les aspirations qui conduisent à certains fonctionnements (poursuite d'études ou non vers le Master 2, en deux ans trois, deux Master 2, doctorat) ont été analysées en regard de chaque type de parcours antérieurs (sélectivité, performances) et des capitaux culturels et économiques. S'il s'avère que pour chaque niveau de capital culturel, certains parcours sont dominants, une hétérogénéité subsiste néanmoins: par exemple, tous les plus performants du secondaire ne sont pas les plus performants du supérieur, quelle que soit leur origine sociale. La méthode reflète de fait des effets moyens qui s'appliquent à des étapes de parcours très divers. Selon les capitaux économiques et culturels et les éléments de parcours jusqu'à la Licence repérés dans les variables mobilisées, les aspirations des jeunes pour la suite peuvent être probabilisées. Leur habitus individuel n'est pas réductible à leur seul habitus de classe, mais bien à la combinaison de celui-ci avec des éléments de parcours qui leur sont

propres. Rappelons que l'enjeu était à la fois de mieux comprendre les déterminants de la reproduction sociale, mais également ceux de la non-reproduction, la première domine néanmoins, les parcours demeurant très liés à l'origine sociale. Les habitus sont alors un ensemble de trajectoires (Stahl, 2015), soit un singulier collectif commun à des groupes d'individus plus ou moins étendus.

Reste que l'on n'explique pas pourquoi certains jeunes disposent d'éléments favorables distinctifs dans leur classe d'appartenance, par exemple des performances élevées dans le secondaire pour un jeune d'origine sociale modeste.

À l'aide d'approches plus qualitatives, il conviendrait également d'illustrer plus en détail les déterminants des choix individuels en matière de filières qui, elles-mêmes, vont déterminer des logiques distinctes d'une spécialité à l'autre.

Chapitre 4. Les sortants sans diplôme de l'enseignement supérieur en 2010

87 000 jeunes sont sortis de l'enseignement supérieur en 2010 sans y avoir obtenu de diplôme (Calmand et al. op.cit.). Ils représentent environ 23% de l'ensemble des sortants de l'enseignement supérieur en 2010. Ce pourcentage est stable par rapport aux sortants de la Génération 2004 (Ménard, op.cit.) malgré les politiques proactives en faveur de la réussite en Licence et contre le décrochage à l'université. Une note du ministère sur la réussite en Licence parue en novembre 2016 montre une nouvelle fois la stabilité des taux mesurés à 3 ans (27%) ou à 4 ans (40%).

Depuis plus d'une décennie, le décrochage à l'université est au centre des préoccupations des politiques éducatives comme en témoigne le rapport « Réduire de moitié le décrochage étudiant » (Demuynck, 2011). En plus de loi LRU et dès 2009, plusieurs expérimentations sociales financées par le Fonds d'Expérimentation pour la Jeunesse avaient déjà pour objet la lutte contre le décrochage. Pourtant, le décrochage dans l'enseignement supérieur en France serait moins important que dans l'ensemble des pays de l'OCDE[22] (Bodin et Orange, 2013).

Cette insistance pour réduire le décrochage n'est pas sans lien avec les objectifs d'élévation du niveau d'études affichés au niveau européen. En effet, la stratégie Europe 2020 s'est fixé un objectif de 40% d'une classe d'âge diplômée de l'enseignement supérieur. En son sein, la France apparaît particulièrement ambitieuse puisque l'objectif de 50%, fixé à l'horizon 2015 par le Haut Comité Education Emploi en 2006, a été réévalué à 60% à l'horizon 2025 dans le rapport sur la Stratégie Nationale de l'Enseignement Supérieur (STRANES) publié en 2015. Ces objectifs, mais aussi plus généralement les différentes politiques pour lutter contre le décrochage, s'inscrivent dans un contexte de forte croissance des effectifs universitaires et les prévisions à l'horizon 2025[23] font supposer que cette croissance s'inscrit dans la durée.

Cette expansion universitaire dont les effets se font déjà sentir dans les universités qui sont amenées à trouver des solutions rapides (et parfois illégales) pour juguler l'afflux d'étudiants

[22] 31% dans la moyenne dans l'ensemble des pays de l'OCDE.
[23] 2 800 000 étudiants contre environ 2 500 000 en 2015, soit une augmentation de 335 000 étudiants « France, portait social, édition 2016 », INSEE.

(tirage au sort dans les filières les plus bouchées, saturation des amphis…) se conjugue à une nette dégradation de la situation des sortants sans diplôme sur le marché du travail relativement à celle des diplômés du supérieur entre 2007 et 2013 (Ménard, op.cit.). Ces évolutions participent de la sacralisation du diplôme dans les discours politiques, mais surtout légitiment de plus en plus l'accent mis sur la lutte contre le décrochage à l'université.

L'objectif de ce chapitre est de documenter plus finement le décrochage afin d'essayer d'expliquer pourquoi les politiques publiques ne parviennent pas pour le moment à endiguer le phénomène. De fait, les questions de définition et de mesure ne peuvent être éludées, mais il convient également de s'intéresser aux vertus potentielles d'un changement de paradigme dans les politiques publiques qui s'inspirerait de l'approche des capabilités (partie 1). À l'aune de ce cadre théorique, l'analyse des déterminants et de la temporalité des sorties sans diplôme de l'enseignement supérieur pour la Génération 2010 illustre le caractère protéiforme et complexe du décrochage, que l'approche par les capabilités permet de mieux saisir (partie 2). La dernière partie s'intéresse aux fonctionnements réalisés par les décrocheurs dans le système éducatif pour rendre compte de la réversibilité du décrochage et de ses déterminants sociaux.

1. Débats autour d'une problématique dont les définitions divergent

La notion de décrochage universitaire bien qu'inspirée de celle de décrochage scolaire ne comporte pas de définition légale (Dardier et al. 2013) et l'emploi du terme ne recouvre pas les mêmes réalités suivant le niveau d'analyse. Le décrochage est un phénomène difficilement mesurable et cette mesure est souvent partielle pour les universités (Gautier, 2015). À ce niveau en effet, le décrochage s'entend comme une sortie non diplômée, alors même que l'étudiant(e) peut se réorienter dans un autre établissement. Sont également qualifiés de décrocheurs les néo-bacheliers qui s'inscrivent dans l'enseignement supérieur et ne s'y réinscrivent pas l'année suivante (Lemaire, 2011). Enfin, comme dans l'enquête Génération du Céreq, ce terme recouvre les primo-sortants sans diplôme de l'enseignement supérieur non réinscrits l'année suivante. Il apparaît ainsi que le décrochage peut recouvrer des réalités extrêmement différentes selon la définition et la mesure. Nous mobilisons l'approche par les capabilités pour offrir une lecture renouvelée de ce phénomène, allant au-delà de la vision manichéenne qui gouverne généralement les actions autour de la lutte contre le décrochage.

1.1 Une vision manichéenne et prescriptive dans les politiques de lutte contre le décrochage

Le décrochage est un phénomène protéiforme, élevé au rang de « paradigme » car longtemps subsumé par le vocable de l'échec dans les politiques publiques (Bodin et Millet, 2011). Au fur et à mesure, le concept de décrochage s'est enrichi du concept de réussite. La mise en place de la LRU[24] en 2007 avec l'introduction du Plan Réussite en Licence l'entérine. Les efforts se concentrent sur les universités qui sont dotées de moyens pour mettre en place des dispositifs voués à soutenir et accompagner les étudiants pour s'orienter ou se réorienter, mais également pour préparer leur insertion professionnelle. Le défaut d'orientation y est vu comme un des principaux facteurs explicatifs du décrochage, limitant la réussite.

A posteriori, l'accent mis sur la licence apparaît justifié au regard des données de l'enquête Génération 2010. En effet, 60% des jeunes qui sortent sans diplôme de l'enseignement supérieur proviennent du premier cycle général universitaire, 30% des filières courtes professionnalisées (BTS et DUT) et environ 10% d'autres types de formations de niveau 3. Cependant et même si les sortants sans diplôme de licence constituent le plus gros flux en effectifs des primo-sortants, les données du panel des bacheliers 2008 montrent que trois années après la première inscription, c'est en BTS où la part des sortants sans diplôme est la plus importante, 17% contre 10% en licence générale (Fouquet, 2013).

Cette focalisation sur le niveau licence coïncide également avec l'augmentation des effectifs dans l'enseignement supérieur et donc de la croissance concomitante de la part des « nouveaux étudiants » (Erlich, 1998), c'est-à-dire des bacheliers professionnels et technologiques, particulièrement concernés par le décrochage en premier cycle.

Les notions de réussite et de décrochage défendues dans les textes législatifs reposent sur l'hypothèse que toute étude entreprise doit être réussie et sanctionnée par l'obtention d'un diplôme, sans tenir compte des choix et des stratégies des étudiants. En effet, « *le système d'enseignement supérieur français n'est pas construit autour de la notion de «parcours non traditionnel d'études», qui constitue un impensé à la fois des recherches sociologiques et des données statistiques sur l'enseignement supérieur* » (Charles 2015, p.97). Ainsi, l'inscription à l'université peut être légitimée par d'autres raisons que celle d'y obtenir un diplôme (Sarfati, 2013). Certaines inscriptions peuvent par exemple être motivées dans l'attente d'une réponse

[24] Loi relative aux libertés et responsabilités des universités.

pour une inscription en filière sélective (Convert, 2008), pour découvrir l'université en attendant d'affiner son projet (Beaupère et Boudesseul, 2009). Quels que soient les objectifs poursuivis, les motivations dont sont mus les jeunes à leur entrée à l'université ne convergent clairement pas toutes vers la norme édictée par les politiques publiques.

Enfin, la notion de décrochage suppose qu'il faille déjà avoir accroché (Sarfati, op.cit.). Pour la Génération 2010, 39% des sortants sans diplôme n'ont passé qu'une seule année dans l'enseignement supérieur. Les statistiques publiées par l'Université Toulouse 2 Jean Jaurès sur la réussite attestent clairement de la diversité des comportements étudiants et des rapports qu'ils entretiennent avec leurs études. La réussite y est mesurée sur la présence aux examens. Ainsi, 75% de l'ensemble des jeunes présents à la totalité des examens ont validé leur Licence 1. Rapporté à l'ensemble des inscrits, le taux de réussite n'est plus que de 36% ! Cet exemple montre que ceux qui décrochent précocement sont susceptibles d'avoir abandonné bien avant les examens de fin d'année, parfois même avant ceux du premier semestre.

1.2. Pour un nouveau paradigme : analyser le décrochage à l'aune des capabilités

Analyser le décrochage à l'aune de l'approche par les capabilités (AC) induit de changer de paradigme. En effet, « *l'approche par les capabilités ne cherche pas à prescrire des modes d'être ou de faire (…), mais à développer les libertés réelles des personnes ; l'usage qui sera ensuite fait de ces libertés relève de leur responsabilité* » (Bonvin et Rosenstein, 2015). Les libertés réelles dont il est question concernent la réalisation de fonctionnements que les individus ont des raisons de valoriser dans leur vie (Sen, 2000a). Selon Sen, « *la capabilité d'un individu peut se définir comme liberté de bien-être (celle d'améliorer son propre bien-être) et liberté d'action (celle de faire progresser tous les objectifs et valeurs qu'il souhaite promouvoir)* » (Sen 2010, p.349). L'originalité de 1'AC est la distinction entre les fonctionnements qui sont effectivement réalisés et les capabilités, c'est-à-dire l'aptitude à pouvoir réaliser différentes combinaisons de fonctionnements (Sen, 1985). Sen fonde son analyse des inégalités sur les capabilités plutôt que sur les ressources pour juger des possibilités concrètes des individus, postulant que ceux-ci requièrent des niveaux de ressources différents pour jouir des mêmes libertés (capabilités). En outre, un haut niveau de ressources n'est pas nécessairement synonyme de liberté réelle de choisir, et les fonctionnements réalisés sont tributaires des ressources disponibles et des facteurs de conversion. À la suite de Robeyns (2005), trois types de facteurs

de conversion sont généralement distingués : les facteurs de conversion individuels, sociostructurels et environnementaux. La notion de facteurs de conversion est fondamentale pour comprendre que sans facteurs adéquats et malgré un haut niveau de ressources, la liberté et les droits peuvent rester seulement formels (Bonvin et Farvaque, 2007 ; Picard et al. 2015).

Depuis plus d'une dizaine d'années, l'usage de l'AC s'est progressivement développé dans les recherches en éducation (voir notamment Saito, 2003 ; Terzi, 2004 ; Otto et Ziegler, 2006). À notre connaissance, l'approche a été peu mobilisée pour analyser le décrochage à l'université et ses concepts semblent particulièrement féconds pour mener cette analyse. Celle-ci suppose de s'intéresser à la capabilité pour l'éducation des bacheliers qui entrent dans l'enseignement supérieur, définie comme la liberté réelle d'aller au terme d'un projet d'étude qu'ils ont des raisons de valoriser. Symétriquement, ce droit à la libre poursuite d'études suppose de reconnaître la liberté réelle de ne pas en poursuivre si les coûts associés à cette poursuite sont jugés excédentaires ou si des alternatives à une poursuite d'études immédiate sont jugées préférables.

En effet, alors que les approches traditionnelles de l'éducation axent leurs efforts sur les ressources et sur les opportunités, l'approche des capabilités insiste sur la nécessaire prise en compte de la double dimension de la liberté, côté « opportunités » et côté « processus », puisque selon Sen, *« le déni de liberté affecte aussi bien les processus que les champs des possibilités »* (Sen 2003, p.32). Appliqué à la capabilité pour l'éducation, les possibilités de poursuites d'études après le baccalauréat doivent être variées et valorisantes pour que la liberté « opportunité » soit effective. La liberté processuelle induit quant à elle que les bacheliers aient pu exprimer leurs préférences et faire entendre leur voix dans le choix de la formation post-bac. La capabilité pour l'éducation est ici fondée par la capabilité à s'orienter, c'est-à-dire la liberté réelle de s'orienter dans un parcours de formation que l'on valorise. Cette liberté réelle est liée à une autre capabilité, la capabilité à aspirer (Appadurai, 2004), appréhendée ici par la capacité à avoir un ou plusieurs projets d'études et à les exprimer librement. Or, on sait que la capabilité à s'orienter est « socialement et inégalement distribuée » (Picard et al. op.cit.) à l'instar de la capabilité à aspirer ou à réaliser ses aspirations (Hart, 2012).

Les jeunes bacheliers ne jouissent donc pas tous des mêmes libertés à aspirer, à s'orienter et à réussir. Ainsi, l'étendue des fonctionnements de valeur dans l'enseignement supérieur est bornée dans les limites des espaces d'opportunités disponibles. D'une manière générale, les jeunes d'origine modeste sont ainsi plus enclins à limiter leurs aspirations scolaires dans leurs vœux

d'orientation, voire à adopter des comportements d'auto-exclusion (Nakhili et Landrier, 2010 ; Olympio, 2013). Ces comportements mettent en exergue l'importance des préférences adaptatives, soit les préférences qui résultent d'un manque de libertés ou d'opportunités. Face aux défaillances des institutions, les individus exercent leur capacité d'agent soit en prenant part au processus de participation (Voice), en se réorientant par exemple, soit en préférant la défection (Exit), dans notre exemple le décrochage de l'enseignement supérieur. Enfin, un comportement loyal (Loyalty) envers l'institution est révélateur d'un moindre pouvoir d'agir de l'individu où la liberté devient plus formelle que réelle. Les concepts d' « Exit, Voice and Loyalty » développés par Hirschman (1970) permettent d'illustrer le lien étroit entre capabilités pour l'éducation et décrochage. Dans cette optique, le décrochage apparaît plus comme un phénomène structurel et institutionnel, plutôt qu'individuel (David et Melnik, 2014).

2. Déterminants et temporalité du décrochage dans l'enseignement supérieur, une lecture en termes de capabilités

Depuis le début des années 2000, nombre de travaux se sont efforcés de mettre à jour les facteurs explicatifs du décrochage à l'université. On peut citer pêle-mêle le genre, le lieu de naissance des parents, les conditions de vie et d'étude, la motivation (Morlaix et Lambert-Le Mener, 2015), le retard dans la scolarité, etc. Dans un premier temps, nous nous intéressons à la mesure du phénomène pour la Génération 2010, en mettant l'accent notamment sur l'orientation post-bac et le concept de liberté processuelle en lien avec la capabilité pour l'éducation. Dans un second temps, nous discutons de la relation entre capabilités pour l'éducation et décrochage à l'aide d'une typologie des décrocheurs tenant compte de la temporalité du décrochage, afin d'isoler différentes modalités du décrochage.

Encadré 7 : Enquête et méthodologie

Enquête

Les données mobilisées sont issues de l'enquête Génération 2010 menée en 2013. Les 19 000 répondants sortis de l'enseignement supérieur sont représentatifs des 369 000 jeunes sortis à ce niveau en 2010 (hors IUFM). La population d'analyse dans les modèles est circonscrite aux sortants sans diplôme de l'enseignement supérieur qui sortent de licence, BTS ou DUT au nombre de 2668, représentatifs de 78 600 sortants sans diplôme, ainsi qu'aux diplômés de premier cycle (DUT, BTS, licence générale, licence professionnelle, master 1…) passés par un BTS, un DUT ou une licence au nombre de 6441 représentatifs de 130 000 diplômés, pour comparaison.

À l'aide des variables relatives au niveau d'études et à la catégorie socioprofessionnelle des parents (CSP), une cote sociale a été construite à partir du croisement des proxys du capital culturel et du capital économique des parents. La première catégorie « milieu aisé » regroupe les jeunes dont au moins un parent est cadre et diplômé de l'enseignement supérieur. La deuxième catégorie « milieu intermédiaire » correspond aux jeunes dont les parents disposent soit d'un haut niveau de capital économique, soit d'un haut niveau de capital culturel. Enfin, la troisième catégorie « milieu modeste » est celle des jeunes dont les deux parents sont ouvriers ou employés, avec un niveau d'études au maximum équivalent au baccalauréat. Selon les effectifs, des regroupements sont opérés entre les jeunes issus de milieux aisés et intermédiaires.

Méthodes d'estimation

Trois catégories de sortants sans diplôme sont mises en évidence. Elles ont été construites à l'aide d'une analyse des correspondances multiples (ACM) suivie d'une classification ascendante hiérarchique (CAH). Les apprentis ont été exclus de la classification. Les variables mobilisées sont relatives au nombre d'années passées dans l'enseignement supérieur, au niveau de sortie, au caractère subi ou non de l'orientation à travers les vœux d'orientation déclarés et l'orientation effective après le baccalauréat, les vœux d'orientation non exaucés en BTS et DUT, les raisons d'arrêt des études, l'occupation d'un emploi régulier en 2009/2010 et le nombre d'heures hebdomadaires travaillées (moins ou plus de 15h), au versement d'une bourse d'études dans le supérieur, au retard dans la scolarité, au nombre d'aides dans l'orientation reçues, au changement d'orientation et, aux aides reçues au cours de la scolarité.

Des modèles probit (effets marginaux) sont successivement réalisés pour estimer la probabilité de sortir de l'enseignement supérieur sans diplôme (tableau 4.3, population sortants diplômés et non-diplômés de premier cycle) et la probabilité d'appartenance à une des trois catégories constituées de décrocheurs plutôt qu'aux deux autres (tableau 4.4). Dans chaque modélisation, les coefficients sont exprimés en pourcentage en regard des références pour chaque série de variables.

2.1. Capabilités pour l'éducation et décrochage

La loi sur l'enseignement supérieur et la recherche promulguée en 2013 est postérieure à la sortie de l'enseignement supérieur de la Génération 2010. Néanmoins, la priorité qui y est donnée dans l'orientation des bacheliers professionnels en BTS et technologiques en DUT en premier cycle mérite qu'on s'attarde sur le lien entre capabilité à s'orienter (ici l'orientation en premier cycle), capabilité pour l'éducation (liberté réelle d'obtenir un diplôme de premier cycle) et décrochage. Dans un second temps, une modélisation économétrique est mise en œuvre afin de vérifier la significativité des différents facteurs observables pouvant expliquer le décrochage.

2.1.1. Capabilité à s'orienter et décrochage de l'enseignement supérieur

La capabilité à s'orienter induit d'une part que les bacheliers qui entrent dans l'enseignement supérieur ont pu s'impliquer dans le processus d'orientation et faire entendre leur voix. D'autre part, la liberté opportunités suppose que les possibilités de poursuite d'études qui s'offrent à eux se doivent d'être en qualité et en quantité suffisante pour que leur liberté de choisir soit réelle. Qu'en est-il au regard de l'orientation effective des jeunes de la Génération 2010 à l'entrée dans l'enseignement supérieur ?

L'affectation dans le premier cycle de l'enseignement supérieur est fonction du type de baccalauréat, de la série, de la mention et de l'origine sociale des bacheliers. Plus ces caractéristiques sont favorables et mieux les bacheliers semblent avoir pu exprimer leurs préférences et faire entendre leur voix. Au contraire des bacheliers ES et L, l'orientation en licence n'est par exemple pas majoritaire pour les bacheliers scientifiques (tableau 4.1) qui privilégient les filières les plus sélectives (DUT, PACES, CPGE). À l'exception des bacheliers ES, les bacheliers généraux qui entrent en licence sont d'autant plus nombreux quand ils n'ont pas obtenu de mention ou qu'ils sont issus d'un milieu modeste. Quant aux bacheliers professionnels et technologiques, une majorité intègre un BTS après le baccalauréat, la fréquence des entrées en DUT s'accroît pour les bacheliers technologiques lorsqu'ils ont obtenu une mention et/ou s'ils ne sont pas issus d'un milieu socio-économique modeste. Les bacheliers professionnels et technologiques qui entrent en première année de licence sont d'un niveau scolaire relativement plus faible et/ou issus de milieux sociaux plus modestes, confirmant l'inégale distribution de la « capabilité à s'orienter » mise en évidence dans la littérature (Picard

et al. 2015). La cote sociale utilisée comme proxy de l'origine socioculturelle distingue ainsi nettement la part des bacheliers professionnels sans mention qui entrent en première année de licence (un sur quatre issu d'un milieu modeste contre un sur six pour les milieux plus aisés).

Tableau 4.1. Orientation après le baccalauréat, changement d'orientation et part des sortants sans diplôme (en pourcentage).

	Orientation à l'entrée à l'université						
	Licence	**BTS**	**DUT**	**PACES**	**Autre ****	**Changt orient.**	**Sortants non dip**
Milieu favorisé* : Bac S mention	33	12	22	11	22	42	26
Bac S sans mention	41	15	18	12	14	41	36
Bac ES avec mention	55	16	17	0	12	21	30
Bac ES sans mention	56	20	12	1	11	28	41
Bac L avec mention	64	9	5	0	22	31	32
Bac L sans mention	73	8	4	0	14	26	53
Milieu modeste: Bac S mention	32	14	29	13	12	40	22
Bac S sans mention	39	18	20	12	10	36	45
Bac ES avec mention	67	15	13	0	5	21	28
Bac ES sans mention	56	23	14	0	8	24	49
Bac L avec mention	69	11	3	0	16	27	28
Bac L sans mention	79	12	2	0	7	18	59
Milieu favorisé: Bac tech mention	9	62	23	0	6	17	16
Bac techno passable	23	61	9	0	7	18	35
Bac pro mention	8	83	3	0	6	8	35
Bac pro passable	17	69	3	0	12	18	51
Milieu modeste: Bac tech mention	11	67	16	0	6	16	18
Bac techno passable	26	63	5	1	6	19	41
Bac pro mention	13	79	4	0	4	9	47
Bac pro passable	28	61	2	0	9	17	68
ENSEMBLE DES BACHELIERS	**36**	**40**	**11**	**3**	**10**	**24**	**38**

Champ : 9109 sortants non-diplômés de l'enseignement supérieur et diplômés au maximum d'un bac+4 (apprentis inclus), enquête Génération 2010.
** Milieu favorisé regroupe les jeunes issus des milieux intermédiaires et aisés.*
*** dont CPGE, etc…*
Note de lecture : 33% des bacheliers S avec mention qui sont issus de milieux favorisés sont entrés en première année de licence après le baccalauréat.

La capabilité pour l'éducation est appréhendée ici indirectement, via le fonctionnement relatif à l'obtention d'un diplôme de premier cycle, en gardant à l'esprit qu'une part de ceux qui ont décroché pouvaient avoir les capabilités, mais ont privilégié une autre alternative. L'analyse des statistiques descriptives met en lumière certains des facteurs individuels pouvant empêcher une conversion favorable du baccalauréat dans l'enseignement supérieur: le type, la série, la mention et l'origine sociale. À série de bac général donnée, la part des titulaires d'un diplôme de premier cycle est toujours supérieure pour ceux qui ont obtenu une mention au baccalauréat. Selon la mention et l'origine sociale, la part des sortants sans diplôme s'échelonne de 35% pour les

bacheliers professionnels les mieux dotés, à 68% pour les plus mal lotis. À l'évidence, les inégalités mises au jour dans les processus d'orientation sont également à l'œuvre dans les processus de décrochage. Les jeunes les plus mal lotis s'orientent moins bien et décrochent plus, ce qui pose la question des liens qu'entretiennent la capabilité à s'orienter et la capabilité pour l'éducation.

2.1.2. Préférences adaptatives et capabilité pour l'éducation

Dans cette section, nous nous concentrons sur l'orientation des bacheliers en première année de licence, et particulièrement celle des bacheliers professionnels et technologiques, pour chercher à évaluer leur liberté réelle de choix par l'intermédiaire de l'analyse des vœux d'orientation déclarés.

10% des bacheliers professionnels sans mention ne font état d'aucun vœu d'orientation post-baccalauréat[25], ils ne semblaient donc pas avoir prévu de poursuivre leurs études. Parmi l'ensemble des bacheliers professionnels qui n'avaient pas formulé de vœux pour la licence (27%, tableau 4.2), cette orientation semble clairement résulter des préférences adaptatives. Toutefois, à l'instar des bacheliers technologiques (Théophile, 2017), l'orientation en licence semble être un choix assumé par une partie des bacheliers professionnels puisque 36% ne déclarent que ce seul vœu d'orientation. Quant à ceux qui avaient à la fois formulé un vœu en BTS ou DUT et un vœu en licence (36%), il est plus difficile d'invoquer les préférences adaptatives étant donné le fait que l'on ne dispose pas de l'ordre des vœux. D'une manière générale, les données concernant l'orientation sont sujettes à caution puisque les vœux sont renseignés rétrospectivement par les répondants.

La capabilité à s'orienter est une condition nécessaire, mais pas suffisante de la capabilité à se former. Le processus d'orientation après le baccalauréat apparaît comme un moment charnière. Les faibles taux de diplomation et de réorientations des bacheliers professionnels entrés en licence (10%) mettent en exergue l'importance de l'orientation post-bac et des préférences adaptatives. Celles-ci sont néfastes sur les capabilités pour l'éducation. La restriction des choix d'orientation (liberté opportunités) limite en effet la capacité des étudiants à faire entendre leur

[25] Ce taux est au minimum 3 fois supérieur aux principaux autres baccalauréats, quelles que soient la mention et l'origine sociale.

voix (liberté processus) et participe d'une résignation à se former, empêchant dans notre exemple les bacheliers professionnels d'aspirer à d'autres possibles.

Néanmoins, la loi sur l'enseignement supérieur et la recherche promulguée en 2013 qui se focalise sur l'orientation prioritaire des bacheliers professionnels en BTS et des bacheliers technologiques en DUT ne peut résoudre le problème du décrochage, étant donné que le taux de décrochage des bacheliers professionnels en BTS demeure élevé. D'autre part, les titulaires d'un baccalauréat général demeurent largement majoritaires parmi les sortants sans diplôme de l'enseignement supérieur.

Tableau 4.2. Vœux et changement d'orientation en l. part des sortants sans diplôme selon l'orientation en premier cycle (en pourcentage).

	Entrée en L1 après l'obtention du baccalauréat					Part sorties sans diplôme	
	Orient. hors vœux	**Vœu BTS**	**Vœu DUT**	**Vœux BTS/DUT**	**Chgt. Orient.**	**Orient. L**	**Orient. BTS/DUT**
Bac général avec mention	4	7	7	12	13	39	8
Bac S sans mention	5	10	16	21	22	44	26
Bac ES sans mention	4	12	11	19	17	52	31
Bac L sans mention	4	10	5	13	11	64	23
Bac techno mention	13	38	19	41	23	57	10
Bac techno passable	11	37	15	44	22	73	25
Bac pro	27	47	17	51	10	87	42
Ensemble des bacheliers	**7**	**17**	**11**	**23**	**17**	**55**	**25**

Champ : 9109 sortants non-diplômés de l'enseignement supérieur et sortants diplômés (PHD bac+3 au maximum), enquête Génération 2010.
Note de lecture : 48% des bacheliers professionnels entrés en première année de Licence après le baccalauréat avait formulé un vœu d'orientation en BTS.

2.1.3. Déterminants du décrochage : un entremêlement des facteurs d'obstruction

Dans l'AC, la notion de facteurs de conversion est centrale pour expliquer le processus de transformation des ressources en capabilités, puis en fonctionnements. Néanmoins, l'application empirique de l'approche par les capabilités soulève des questions d'opérationnalisation. Il est en effet plus facile d'évaluer les libertés en termes de privations que les libertés elles-mêmes (Bonvin et Farvaque, op.cit.).

Une modélisation économétrique est mise en œuvre pour permettre d'identifier autant les facteurs de conversion qui participent de l'obtention d'un diplôme de premier cycle, que les facteurs d'obstruction. Pour illustrer le lien entre orientation et décrochage, nous croisons les différentes caractéristiques relatives au baccalauréat (lorsque les effectifs le permettent) avec la filière de sortie du premier cycle. Deux estimations sont réalisées en faisant varier la référence (tableau 4.3). Le parcours dans le secondaire et la voie empruntée en premier cycle sont les variables expliquant principalement le décrochage. Par exemple, les bacheliers professionnels sont ceux pour qui la probabilité de sortie sans diplôme de BTS est la plus élevée, mais ils verraient dans le même temps leurs chances de sortie sans diplôme augmenter de plus de 40% en licence générale. Pour les bacheliers généraux passés par la voie générale, les chances de décrochage augmentent pour ceux qui n'ont pas obtenu de mention (de +7% à +15% selon la spécialité).

Les résultats de la modélisation confirment par ailleurs la plupart des déterminants du décrochage mis en évidence dans la littérature, tels que le genre et le retard dans la scolarité[26]. La probabilité de décrocher est plus élevée chez les hommes (+9%) et parmi les jeunes qui accusent un retard dans leur scolarité (en 6ème ou au baccalauréat). Les estimations permettent également d'abonder dans le sens de fonctionnements différentiés par l'origine sociale à ressources égales, révélateurs d'un entremêlement des facteurs de conversion/obstruction individuels (série, mention au bac, etc.) et sociostructurels (orientation, genre, origine sociale) dans la capabilité pour l'éducation. Diverses explications ont été avancées comme le difficile apprentissage du métier d'étudiant (Coulon, 1997) et, plus généralement, la difficulté des jeunes à se conforter à la posture de l'étudiant et/ou aux exigences de l'institution (Beaupère et Boudesseul, op.cit.). Il faut ajouter à cela les déterminants structuraux persistants de la « mortalité scolaire » (Bourdieu et Passeron, 1964), plus l'origine sociale croît et plus les jeunes voient leurs chances de décrocher diminuer (-7% pour les jeunes issus d'un milieu intermédiaire, -9% pour les milieux aisés). La démocratisation de l'enseignement supérieur ne s'est donc pas accompagnée d'une démocratisation de la réussite des étudiants (Prost, 1997).

La modélisation confirme l'effet des préférences adaptatives sur le décrochage. Le risque de sortie sans diplôme s'accroît par exemple de 6% lorsque l'orientation ne correspond pas à un vœu formulé, de 14% lorsque le vœu formulé en BTS ne s'est pas concrétisé. L'effet globalement positif des réorientations met en exergue l'importance de la liberté processuelle, les

[26] A l'exception de la variable « au moins un parent né à l'étranger ».

jeunes qui ont pu éprouver leur pouvoir d'agir en se réorientant accroissent leurs chances d'obtenir leur diplôme. La bourse d'études joue également un rôle capacitant, les jeunes éligibles voient leurs chances de sortie sans diplôme se réduire. Parce qu'elle améliore les conditions de vie des étudiants et participe à lever certains facteurs d'obstruction à la réussite, par exemple un travail étudiant régulier, la bourse d'études est un instrument politique à ne pas négliger dans une optique de réduction des inégalités, en particulier concernant la capabilité pour l'éducation.

Tableau 4.3. Déterminants de la sortie sans diplôme de l'enseignement supérieur (modèles probit)

		Modèle 1	**Modèle 2**
		dF/dx	dF/dx
Homme		0,07***	0,07***
Sortie DUT :	Bac techno	-0,16***	-0,08***
	Autre bac	-0,17***	-0,08***
Sortie BTS :	Bac techno	-0,20***	-0,11***
	Bac général	-0,23***	-0,18***
	Bac pro passable	**réf.**	0,20***
	Bac pro mention	-0,09***	ns
Sortie Licence :	Bac pro	0,41***	0,54***
	Bac techno	0,17***	0,32***
	Bac général mention	-0,14***	**réf.**
	Bac S passable	-0,06**	0,07***
	Bac L passable	ns	0,13***
	Bac ES passable	-0,07***	0,06***
Classe supérieure		-0,09***	-0,09***
Classe intermédiaire		-0,07***	-0,07***
Classe populaire		**réf.**	**réf.**
Orientation hors voeux		0,06**	0,06**
Retard en 6ème (réf : pas de retard)		0,13***	0,13***
Retard au bac (hors 6ème)		0,12***	0,12***
Bourse ES		-0,04***	-0,04***
Aide scolarité		0,02**	0,02**
Refus BTS		0,14***	0,14***
Refus DUT		ns	ns
Apprentissage en 2009/2010		-0,16***	-0,16***
Aucune raison subie arrêt études		-0,09***	-0,09***
Seule autre raison		0,28***	0,28***
Pas de changement d'orientation		**réf.**	**réf.**
Chang. du L :	vers le BTS	-0,10***	-0,07**
	vers le DUT	ns	ns
Chang. du DUT :	vers la Licence	-0,09***	-0,12***
	vers le BTS	-0,10**	-0,09*
Chang. du BTS vers le DUT ou L		-0,06**	-0,09***
Chgt aut. format. :	vers BTS/DUT	-0,15***	-0,14***
	vers la Licence	-0,11***	-0,12***
Chang. PACES vers BTS/DUT ou L		0,23***	0,21***

Sources : Céreq, enquête Génération 2010, calculs de l'auteur.
*Champ : 9109 sortants non-diplômés de l'enseignement supérieur et sortants diplômés (PHD bac+3 au maximum), enquête Génération 2010.Les coefficients présentés sont les effets marginaux. Les coefficients étoilés sont significatifs, * au seuil de 10%, **5%, ***1%.*
Note de lecture : Un bachelier professionnel qui sort de licence a 41% de chances de plus de sortir non diplômé par rapport à un bachelier professionnel qui n'a pas obtenu de mention au baccalauréat et qui sort de BTS.

2.2. Le décrochage, un déficit de capabilités pour l'éducation ?

Après avoir énuméré les divers facteurs d'obstruction à l'obtention d'un diplôme, il convient désormais de discuter le paradigme de l'échec qui est associé au décrochage universitaire. Une lecture en termes de capabilités permet de questionner ce paradigme, le décrochage est-il (toujours) la manifestation d'un déficit de capabilités pour l'éducation ? La réponse à cette question est complexe. Le caractère individuel des données mobilisées ne permet pas en effet de faire état des contextes dans lesquels les situations de décrochage sont vécues par les étudiants, de leurs conditions de vie et d'études, de leur socialisation estudiantine, etc., et plus généralement de leur liberté de choix.

Afin de pouvoir esquisser quelques éléments de réponse, nous nous intéressons ici à la temporalité du décrochage puisque ses déterminants varient au cours du temps et également, selon la formation suivie en premier cycle (Gury, 2007). Ainsi, 82% des « décrocheurs » de DUT et de licence sortent de l'enseignement supérieur en 2010 sans avoir validé leur première année contre seulement la moitié en BTS. En regardant plus en détail le profil des décrocheurs suivant le diplôme, le niveau de sortie et le temps passé dans l'enseignement supérieur, on constate immédiatement que ce profil est très variant.

À l'aide d'une analyse des correspondances multiples et d'une classification ascendante hiérarchique (cf. encadré 7 et annexes 5.5 et 5.6 pour une présentation détaillée), nous avons construit une typologie des sortants sans diplôme de l'enseignement supérieur en 2010 en 3 classes permettant de mettre au jour trois formes principales de décrochage, le fait de ne pas accrocher, l'abandon et l'échec. La première catégorie fait référence à ceux qui n'ont pas accroché, ils n'ont pas dépassé le niveau bac+1 et n'ont passé pour la plupart qu'une seule année dans l'enseignement supérieur (74%). Cette catégorie, cible principale des politiques publiques, regroupe la moitié des décrocheurs. Au regard des déclarations des étudiants, les raisons choisies l'emportent sur les raisons subies, mais le décrochage peut résulter pour une part de ces décrocheurs de l'adaptation de leurs préférences puisque 25% de ces sortants sans diplôme déclarent un vœu d'orientation en BTS/DUT qui ne s'est pas concrétisé. Enfin, 63% des jeunes de cette catégorie accusaient un retard d'au moins une année au moment du baccalauréat.

La deuxième classe (29%) est celle des « accrocheurs » qui abandonnent. 75% d'entre eux ont validé leur bac+1 et sortent au niveau bac+2 ou également bac+3 pour la licence. La plupart de ces jeunes ont passé deux ou trois années dans l'enseignement supérieur. Pour cette catégorie, le

décrochage ne semble pas être la conséquence de moindres capabilités à s'orienter ou à se former puisque les décrocheurs n'ont dans l'ensemble pas subi leur orientation, et ne se sont pas orientés par défaut. Ces décrocheurs semblent avoir préféré d'autres alternatives à la poursuite d'études sans que l'on puisse invoquer un déficit de capabilités pour l'éducation. Ils justifient en outre l'arrêt de leurs études par des raisons majoritairement choisies.

La troisième classe s'intitule les « persévérants en échec », cette catégorie, la plus petite (20%), est proche de celle des « décrocheurs en errance » (Beaupère et Boudesseul, op.cit.). Malgré un retard dans la scolarité moindre en moyenne, près de 80% de ces décrocheurs n'ont pas dépassé le niveau bac+1. Ils se distinguent de ceux qui n'ont pas accroché par le temps passé dans l'enseignement supérieur (trois années et plus). L'échec est en partie ici consécutif à une orientation subie (45% des persévérants) et dans une moindre mesure, à une orientation par défaut qui fait suite à une non-concrétisation de vœux en BTS/DUT (24%) qu'un changement d'orientation n'a pas réussi à contrecarrer (85% des jeunes concernés).

Nous cherchons désormais à mettre en lumière les déterminants de l'appartenance à une de nos trois catégories de « décrocheurs » en intégrant dans une nouvelle modélisation leurs caractéristiques : genre, parcours de sortie en premier cycle, série et mention au baccalauréat, origine sociale (tableau 4.4). Les hommes ont 5% de chances en moins d'appartenir à la classe des non-accrocheurs par rapport aux femmes et 6% de chances de plus d'avoir accroché puis d'abandonner. Ce résultat conforte les résultats existants dans la littérature, les garçons décrochent plus que les filles, mais celles qui décrochent quittent plus rapidement l'enseignement supérieur (Gury, op.cit.).

Tableau 4.4. Probabilité d'appartenance à une des classes de décrocheurs (modèles probits)

	Non-accrocheurs	**Accrocheurs abandon**	**Persévérants en échec**
Part des décrocheurs	**51%**	**29%**	**20%**
	dF/dx	dF/dx	dF/dx
Homme	-0,05**	0,06***	ns
Sortie L	***réf***	***réf***	***réf***
Sortie DUT	0,16***	-0,07**	-0,08***
Sortie BTS	-0,20***	0,32***	-0,12***
Bac général mention	***réf***	***réf***	***réf***
Bac S passable	ns	-0,07**	0,07**
Bac ES passable	0,15***	-0,09**	ns
Bac L passable	0,12**	ns	-0,10***
Bac techno mention	ns	-0,09**	ns
Bac techno passable	0,18***	-0,13***	ns
Bac professionnel	0,28***	-0,19***	-0,08***
Milieu social aisé	0,06**	-0,06**	ns
Milieu social interméd.	ns	ns	ns
Milieu social modeste	***réf***	***réf***	***réf***

Sources : Céreq, enquête Génération 2010, calculs de l'auteur.
Champ : 2668 sortants non-diplômés (hors apprentissage).
*Les coefficients présentés sont les effets marginaux. Les coefficients étoilés sont significatifs, * au seuil de 10%, **5%, ***1%.*
Note de lecture : Les bacheliers ES qui n'ont pas obtenu de mention ont 15% de chances en plus de ne pas avoir accroché par rapport à un bachelier général avec mention.

3. Une réversibilité du décrochage marquée socialement

La section précédente a permis de mettre en évidence une certaine hétérogénéité parmi les sortants sans diplôme, d'une part dans leur rapport aux études et leur rapport au travail et d'autre part, dans leurs motivations et stratégies autour du parcours d'études. Vu cette hétérogénéité, il convient de ne pas se focaliser sur le seul fait de décrocher de l'enseignement supérieur. En effet, la sortie sans diplôme de l'enseignement supérieur n'est pas toujours définitive et les reprises d'études au cours des trois années qui suivent cette première sortie augmentent d'une génération à l'autre (Ménard, op.cit.). Ainsi, le décrochage dans l'enseignement supérieur apparaît de plus en plus réversible et cette réversibilité est marquée socialement (Gury et Moullet, 2007 ; David et Melnik, 2014).

Environ 1 jeune sur 3 sorti sans diplôme de l'enseignement supérieur en 2010 a repris des études entre 2011 et 2013 (date de l'enquête) ou poursuivi ses études en contrat de professionnalisation en 2010[27]. Le fait de pouvoir reprendre ses études après les avoir arrêtées une première fois atteste à la fois de dispositions différentes à l'égard des études et d'espace des possibles plus ou moins restreints. Des estimations économétriques permettent de mettre en évidence les déterminants de la reprise d'études en lien avec les inégalités et les capabilités (tableau 4.5). Les femmes reprennent plus leurs études toutes choses égales par ailleurs, ce qui traduit un effet du genre sur le rapport aux études. En outre, les chances de reprise d'études augmentent lorsque l'origine sociale s'élève, mais également suivant l'appartenance à une des catégories de décrocheurs. La sortie de l'enseignement supérieur est, par exemple, plus souvent définitive pour les jeunes qui ont abandonné, ou pour les détenteurs d'un baccalauréat professionnel (modèle 1).

Le croisement de l'origine sociale avec la classe de décrocheurs permet de mettre en exergue son pouvoir discriminant sur les stratégies de poursuite d'études et sur les aspirations (modèle 2). En effet, les jeunes qui ont quitté prématurément l'enseignement supérieur reprennent d'autant plus leurs études lorsqu'ils ne sont pas d'origine modeste. Enfin, la réversibilité du décrochage après un abandon est l'apanage des jeunes des classes supérieures, les seuls pour lesquels le coefficient n'est pas significatif.

En résumé, les données de l'enquête Génération permettent d'abonder dans le sens de fonctionnements différentiés par l'origine sociale à ressources égales, révélateurs d'un entremêlement des facteurs de conversion individuels et sociostructurels dans la capabilité à aspirer et à réaliser ses aspirations (Hart, op.cit.), mais également, dans la conversion des ressources « éducatives » en fonctionnements alternatifs dans l'enseignement supérieur après la primo-sortie. Notre approche ne résiste néanmoins pas à la critique communément admise autour des tentatives empiriques pour opérationnaliser l'approche par les capacités, il est en effet plus facile d'évaluer les libertés en termes de privations que les libertés elles-mêmes (Bonvin et Farvaque, op.cit.). De plus, le caractère individuel des données mobilisées ne permet pas de faire état des contextes dans lesquels les situations de décrochage sont vécues par les étudiants, de leurs conditions de vie et d'études, de leur socialisation estudiantine, etc. et, plus généralement, du degré avec lequel leurs choix sont contraints ou pas.

[27] Population hors champ dans l'enquête Génération

Tableau 4.5. Déterminants de la reprise d'études (modèles dprobit)

		Modèle 1	Modèle 2
	Homme	-0,08***	-0,08***
	Non-accrocheurs (1)	0,12***	
	Accrocheurs abandon	***réf***	
	Décrocheurs en échec	0,10***	
	Classe supérieure	0,10***	
	Classe intermédiaire	0,05**	
	Classe populaire	***réf***	
Non-accrocheurs :	classe sup		0,11***
	classe intermédiaire		0,09***
	classe populaire		***réf***
Accrocheurs abandon :	classe sup		ns
	classe intermédiaire		-0,11***
	classe populaire		-0,07**
Décrocheurs en échec :	classe sup		ns
	classe intermédiaire		ns
	classe populaire		ns
	Bac général avec mention	***réf***	***réf***
	Bac général sans mention : Bac S	ns	ns
	Bac ES	ns	ns
	Bac L	ns	ns
	Bac technologique : avec mention	ns	ns
	sans mention	ns	ns
	Bac professionnel : avec mention	-0,15***	-0,15***
	sans mention	-0,19***	-0,19***
	Age au bac	-0,02**	-0,02**
	Au moins un enfant	-0,20***	-0,20***

Sources : Céreq, enquête Génération 2010, calculs de l'auteur.
Champ : 2668 sortants non-diplômés (hors apprentissage).
*Les coefficients présentés sont les effets marginaux. Les coefficients étoilés sont significatifs, * au seuil de 10%, **5%, ***1%.*

(1) Les jeunes qui ont quitté l'enseignement supérieur précocement ont 12% de chances de plus de reprendre leurs études par rapport aux jeunes qui ont abandonné.

Conclusion

L'objectif de cet article était de documenter les facteurs pouvant expliquer la persistance du phénomène de décrochage dans l'enseignement supérieur. Les politiques de lutte contre le décrochage axent leurs efforts sur l'orientation post-baccalauréat et la réussite en licence. À l'aune de l'approche par les capabilités, les résultats valident l'effet de l'inégale capabilité des jeunes à s'orienter mis en évidence dans la littérature et des préférences adaptatives sur le décrochage. Ainsi, les bacheliers professionnels et technologiques qui entrent en licence sont d'un niveau scolaire moindre et/ou d'origine sociale plus modeste. En outre, ils ne se réorientent pas dans les proportions observées pour les bacheliers généraux. Pourtant, la plupart des réorientations ont un effet bénéfique sur l'obtention d'un diplôme, attestant de l'importance du pouvoir d'agir de l'étudiant dans la capabilité pour l'éducation.

Si la capabilité à s'orienter est une condition nécessaire de la capabilité pour l'éducation, le décrochage ne peut cependant se résumer à un déficit de capabilités, matérialisé par les problèmes d'orientation et d'échec. Les injonctions à s'orienter et réussir sont contrariées par les choix des étudiants. Certains abandonnent après avoir pour partie validé leur première année et le risque d'abandon augmente parmi les sortants de BTS et/ou les jeunes d'origine modeste, alors même que l'orientation a pu être choisie. D'autres, plus de la moitié des décrocheurs, quittent prématurément l'enseignement supérieur. L'effet positif de l'origine sociale sur le risque d'une sortie précoce confirme la variabilité des motivations des étudiants, ces dernières ne s'orientant manifestement pas toutes vers une réussite immédiate. Ce résultat est corroboré par l'effet de l'origine sociale sur la réversibilité du décrochage, attestant de la propension plus marquée pour les jeunes d'origine aisée à s'engager dans des parcours non linéaires. De fait, l'incidence du décrochage apparaît plus forte pour les jeunes d'origine modeste ou les bacheliers professionnels pour lesquels la sortie est souvent définitive, même si choisie.

Analyser le décrochage à l'aune de l'approche des capabilités induit de tenir compte des choix des étudiants dans l'appréhension de leur orientation scolaire et professionnelle en leur proposant des actions ciblées. Dans cette optique, la mission dédiée aux politiques de lutte contre le décrochage ne serait donc pas tant de faire réussir tous les jeunes dans l'enseignement supérieur que de les accompagner dans leurs projets, quels qu'ils soient, afin de promouvoir leurs libertés de mener une vie qu'ils ont des raisons de valoriser, objectif qui ne recoupe pas nécessairement celui d'obtenir un diplôme. À l'aune de l'approche des capabilités, la question de l'orientation post-bac est également centrale, mais diffère de la vision prescriptive des

politiques actuelles d'orientation qui tendent à vouloir encourager la réussite, tout en empiétant sur les libertés des jeunes et en restreignant leur espace des possibles. En effet, si certains jeunes font le choix assumé d'entrer dans une filière où leurs chances de réussite sont faibles, il faut leur laisser ce choix-là et les accompagner.

La mise en place en 2009 du portail Admission Post-Bac censé rationaliser l'orientation selon le niveau scolaire, la localisation géographique, etc. ne déroge pas à cet écueil. Un article récent[28] montre qu'environ 6% des bacheliers n'ont pas reçu de propositions d'affectation, ce chiffre atteignant 27% pour les bacheliers professionnels.

Il apparaît évidemment nécessaire de poursuivre et compléter les investigations sur le décrochage en lien avec l'approche des capabilités en mobilisant des données plus qualitatives, afin de mettre en exergue les choix des jeunes et documenter les alternatives potentielles qui s'offraient à eux au moment où ils ont quitté l'enseignement supérieur. Sans ces compléments et en regard de l'hétérogénéité du public et des facteurs explicatifs du décrochage, les actions prescriptives et englobantes menées sur l'orientation et la réussite risquent une nouvelle fois de montrer leurs limites.

[28] APB : 6 % des bacheliers n'obtiennent aucun de leurs vœux d'études supérieures, Le Monde, 2 décembre 2016.

Troisième partie. Parcours des diplômés sur le marché du travail : valorisation de la trajectoire universitaire et reproduction sociale dans les files d'attente

Cette troisième et dernière partie aborde l'accès à l'emploi des diplômés de l'université et offre une nouvelle occasion d'opérationnaliser l'approche seno-bourdieusienne, en orientant la focale sur les transitions entre l'enseignement supérieur et le marché du travail. On s'intéresse également ici aux dispositifs institutionnalisés dans les universités après la promulgation en 2007 de la loi relative aux libertés et responsabilités des universités (LRU) et à leurs effets sur l'accès à l'emploi des bénéficiaires. Le premier chapitre de cette partie propose un essai d'analyse globale des déterminants des parcours, du système éducatif au marché du travail à partir des données nationales de l'enquête Génération 2010. Nous appliquons de nouveau une pondération par les niveaux de capital économique et culturel des parents sur les niveaux de ressources à disposition des diplômés pour analyser à la fois les inégalités dans l'accès aux diplômes universitaires et à l'emploi, mais également pour expliquer les différences de conversion des ressources entre les individus aux différents stades de leur parcours. Sur le marché du travail, la *capability for work* est jaugée à partir des indicateurs d'insertion classiques puis à l'aune d'un indicateur composite original mêlant des éléments objectifs et les préférences individuelles.

Le second chapitre a pour objet une évaluation de la diffusion et de l'efficacité des dispositifs d'aide à destination des étudiants dans les universités qui tendent à se généraliser depuis la LRU. Ces dispositifs visent plusieurs objectifs qui se recoupent : l'accompagnement des étudiants dans leur orientation, dans la construction de leur projet professionnel, la facilitation de l'intermédiation avec le marché du travail, la préparation de l'insertion professionnelle, l'acquisition des outils et techniques de recherche d'emploi, la sensibilisation à l'entrepreneuriat et à la création d'entreprises, etc. Ces dispositifs sont premièrement évalués à l'aune de leur diffusion, mesurée par la participation suivant les diplômes, les spécialités de formation et

l'origine sociale des diplômés, et également de leur utilité. La légitimité et l'efficacité des aides est ensuite interrogée en comparant l'insertion des bénéficiaires à celle des non-bénéficiaires. Enfin, la plus-value potentielle des dispositifs universitaires est remise en perspective d'une analyse en termes d'inégalités pour évaluer s'ils peuvent permettre de réduire les inégalités à l'insertion ou au contraire, participent à la reproduction sociale.

Chapitre 5. Libertés de choix et accès des diplômés au marché du travail : un essai d'analyse globale à partir de l'enquête Génération 2010

Ce chapitre met la focale sur l'entrée dans la vie active et la conversion des titres scolaires sur le marché du travail. Nous avons montré précédemment les différences de rendements scolaires selon les capitaux économiques et culturels des parents et ainsi le rôle différentié de l'origine sociale sur la conversion des ressources éducatives sur le diplôme obtenu et la trajectoire empruntée à la sortie du système éducatif. En d'autres termes, les ressources éducatives ne donnent pas les mêmes capabilités d'atteindre différentes combinaisons de fonctionnement à cause du caractère discriminant de l'entremêlement des facteurs de conversion individuels et sociaux-structurels sur les capabilités. Qu'en est-il désormais sur le marché du travail ? Est-ce que la conversion des ressources varie selon l'origine sociale ? Est-ce que le ralentissement de la conjoncture pénalise plus fortement les jeunes les moins favorisés, à diplôme ou trajectoire dans l'enseignement supérieur donné ?

Avant de s'intéresser à l'analyse empirique, il convient de mettre en perspective théorique la pertinence d'une analyse de la transition entre l'enseignement supérieur et le marché du travail dans un contexte de file d'attente à l'aune de notre cadre analytique seno-bourdieusien. C'est l'objet de la première partie de ce chapitre. La deuxième partie de chapitre reviendra sur l'effet du parcours dans le secondaire et de la reproduction sociale sur la trajectoire dans l'enseignement supérieur, en menant une analyse similaire à celle du chapitre précédent, mais sur des données nationales issues de l'enquête Génération 2010 du Céreq. Il s'agit de vérifier si notre cadre d'analyse permet d'extrapoler les résultats obtenus au niveau local, à savoir l'effet de l'origine sociale sur la conversion des ressources, vers le niveau national. La dernière partie de ce chapitre met la focale sur l'entrée dans la vie active de la Génération 2010, pour analyser les déterminants de la *capability for work* dans un contexte de file d'attente et tenter de distinguer quels sont les ressources et les facteurs de conversion qui permettent de remonter dans la file d'attente et participent de la réalisation du bien-être via les fonctionnements réalisés.

1. Extension du cadre analytique seno-bourdieusien à l'étude de l'entrée dans la vie active

Dans un contexte mêlant élévation du niveau de diplôme et du taux de chômage entre les générations successives de sortants de l'enseignement supérieur (Ménard, op.cit.), les politiques d'expansion scolaire interrogent la capacité du marché du travail à absorber cet afflux de qualifications, mais aussi les politiques publiques de l'emploi, rendant centrale la question de leur capacité à maintenir et développer des opportunités réelles sur le marché du travail, notamment celles permettant l'accès à des emplois de qualité, pour des jeunes qui quittent l'enseignement supérieur de plus en plus nombreux. La présence de files d'attente sur le marché du travail soulève la question de la transition entre l'enseignement supérieur et le marché du travail et du rôle du diplôme sur l'accès à l'emploi. La première section de cette partie rend compte de l'apport des concepts de Bourdieu pour expliquer les différences de valorisation des diplômes sur le marché du travail et des parallèles que l'on peut établir entre le structuralisme constructiviste bourdieusien et une analyse en termes de file d'attente. La deuxième section emprunte le même cheminement, mais cette fois-ci, c'est l'approche par les capabilités qui est mobilisée pour analyser la participation et les fonctionnements sur le marché du travail. Enfin, la dernière section présente le cadre théorique unifié, les concepts d'intérêt pour l'analyse des trajectoires professionnelles et de la transition entre l'enseignement supérieur et le marché du travail.

1.1. Une lecture bourdieusienne de la conversion des titres scolaires sur le marché du travail

Le marché du travail participe également pour Bourdieu à la reproduction sociale, à l'instar du système éducatif, à des degrés divers toutefois puisque le marché du travail n'est pas un champ ni autonome en tant que tel en regard de la définition donnée par Bourdieu, ni homogène. Le marché du travail traverse en effet différents champs plus ou moins institués suivant la nature des rapports de domination où le travail n'est qu'une composante. Dans un contexte d'élévation du niveau de diplôme, Bourdieu montre comment l'origine sociale en plus d'influencer les stratégies de classement dans le système éducatif, permet de distinguer les stratégies de reclassement sur le marché du travail. C'est l'objet du premier paragraphe. Le deuxième

paragraphe s'intéresse aux liens entre les mécanismes décrits par Bourdieu et les hypothèses de la concurrence pour l'emploi dans le modèle de Thurow.

1.1.1. Expansion scolaire et conversion des diplômes sur le marché du travail

Les travaux de Bourdieu se sont intéressés aux effets de l'expansion scolaire sur la conversion du capital scolaire sur le marché du travail et, sur la mobilité sociale. Outre l'exacerbation de la concurrence pour l'accès aux diplômes, Bourdieu (1978, p.4) suggère que le « *renforcement de la dépendance entre le titre scolaire et le poste occupé* » est imputable aux effets de l'expansion scolaire. Pour Bourdieu, cette « *croissance générale et continue de la demande d'éducation* » est porteuse d'un potentiel effet de dévaluation de la valeur des diplômes dans le cas où le nombre de diplômes délivrés augmenterait plus vite que le nombre de positions auxquelles ces derniers conduisaient initialement. Une autre forme possible de dévaluation découle de la perte de « valeur distinctive » de certaines positions, liées à leur accroissement qui entraîne de façon mécanique une dévaluation de la valeur des diplômes permettant d'y accéder. Selon Bourdieu, cette dévaluation n'est clairement pas anticipée par tous influant sur les stratégies des détenteurs de diplômes dévalués:

« *Sachant que ce que garantit le titre scolaire, (…), on imagine aisément que les détenteurs de titres dévalués sont peu portés à apercevoir (…) et à s'avouer la dévaluation de titres auxquels ils sont fortement identifiés à la fois objectivement (ils sont pour une grande part constitutifs de leur identité sociale) et subjectivement. Mais le souci de sauver l'estime de soi qui incline à s'attacher à la valeur nominale des titres et des postes ne parviendrait pas à soutenir et à imposer la méconnaissance de cette dévaluation s'il ne rencontrait la complicité de mécanismes objectifs, dont les plus importants sont l'hystérésis des habitus qui porte à appliquer au nouvel état du marché des titres des catégories de perception et d'appréciation correspondant à un état antérieur des chances objectives d'évaluation et l'existence de marchés relativement autonomes ou l'affaiblissement de la valeur des titres scolaires s'opère à un rythme moins rapide* » (Bourdieu 1978, p.8).

Pour Bourdieu, les jeunes qui ne sont pas dotés du capital culturel adéquat sont les premiers concernés par la dévaluation des diplômes et par la difficulté de convertir leur capital scolaire sur le marché du travail afin d'obtenir le rendement du diplôme espéré

initialement. L'illusion biographique (Bourdieu, 1986) est amplifiée par l'effet d'hystérésis de l'habitus:

« *L'effet d'hystérésis est d'autant plus marqué que la distance au système scolaire est plus grande et plus faible ou plus abstraite l'information sur le marché des titres scolaires. Parmi les informations constitutives du capital culturel hérité, une des plus précieuses est la connaissance pratique ou savante des fluctuations du marché des titres scolaires, le sens du placement qui permet d'obtenir le meilleur rendement du capital culturel hérité sur le marché scolaire ou du capital scolaire sur le marché du travail, en sachant par exemple quitter à temps les filières ou les carrières dévaluées pour s'orienter vers les filières ou les carrières d'avenir, au lieu de s'accrocher aux valeurs scolaires qui procuraient les plus hauts profits dans un état antérieur du marché. L'hystérésis des catégories de perception et d'appréciation fait au contraire que les détenteurs de titres dévalués se font en quelque sorte les complices de leur propre mystification puisque, par un effet typique d'allodoxia, ils accordent aux titres dévalués qui leur sont octroyés une valeur qui ne leur est pas objectivement reconnue : ainsi s'explique que les plus démunis d'information sur le marché des titres, qui savent depuis longtemps reconnaitre l'affaiblissement du salaire réel derrière le maintien du salaire nominal, puissent continuer à accepter et à rechercher les assignats scolaires qu'ils reçoivent en paiement de leurs années d'études (et cela bien qu'ils soient les premiers touchés, faute de capital social, par la dévaluation des titres)* » (op.cit. pp. 8-9).

Dans le cadre analytique seno-bourdieusien qui est le nôtre, Bourdieu permet de montrer comment l'habitus contraint la réalisation des aspirations professionnelles des diplômés sur le marché du travail. Au défaut de capital culturel s'adjoint un défaut de capital social qui peuvent (l'un et/ou l'autre) empêcher certaines franges des étudiants d'obtenir le plein rendement de leurs diplômes, contribuant à renforcer les inégalités :

« *Le décalage entre les aspirations que le système d'enseignement produit et les chances qu'il offre réellement est, dans une phase d'inflation des titres, un fait de structure qui affecte, à des degrés différents selon la rareté de leurs titres et selon leur origine sociale, l'ensemble des membres d'une génération scolaire* » (op.cit. p.9).

Pour Bourdieu, d'une manière générale, le chômage ou le déclassement amène les jeunes concernés par cette expérience à réviser leurs aspirations et à adapter des stratégies adaptatives pour se reclasser, soit dans la position à laquelle le diplôme donnait accès dans l'état antérieur du marché, soit en obtenant une contrepartie jugée satisfaisante bien que l'emploi soit déclassé.

1.1.2. File d'attente et dialectique bourdieusienne

L'approche de Bourdieu n'est pas antagonique à une analyse en termes de file d'attente, telle qu'elle est proposée par Thurow (1972, 1975) malgré des ancrages disciplinaires différents. En premier lieu, les deux auteurs reconnaissent la relation étroite entre diplôme et accès au marché du travail. Selon Thurow, un contexte de file d'attente favorise l'augmentation de recrutements basés sur des critères d'adaptabilité à l'emploi, mesurés en premier lieu par le niveau de diplôme. Dans son modèle de concurrence pour l'emploi, Thurow fait l'hypothèse de la fonction de certification du système éducatif donnant accès à un statut, mesuré principalement par le salaire. Bourdieu (1978), dans ses travaux sur le déclassement, fait également le constat d'un renforcement de la correspondance entre diplôme et statut social et de la transformation morphologique des emplois, dans un contexte d'élévation du niveau de diplôme. À des degrés (évidemment) divers, les deux auteurs réaffirment également le rôle de la socialisation pour accéder au marché du travail. Pour Thurow, le diplôme ne peut en effet être considéré seul pour expliquer la position dans la file d'attente. Dans une conjoncture atone, les critères de recrutement s'élaborent sur d'autres considérations que le seul diplôme et l'origine sociale peut jouer un rôle distinctif. Thurow pointait déjà, en 1972, le coût imputable à des différences de socialisation, en intégrant les coûts liés à « *l'inculcation nécessaire des normes de la discipline industrielle et des bonnes pratiques de travail* » aux coûts de formation (p. 73). On comprend en filigrane dans ce texte, sans qu'il ne l'explicite complètement, que les pratiques de recrutement peuvent sanctionner un écart de socialisation trop important (lien habitus individuel, professionnel…), faisant varier la position dans la file d'attente aux emplois à diplôme donné. En outre, ces files d'attente ne sont pas homogènes puisque les différentes catégories d'emploi sont socialement construites (Thurow, 1975). Même si Bourdieu note un renforcement de la correspondance entre diplôme et statut social, le rôle du diplôme pour accéder à certaines positions ou statuts sociaux se différencie toutefois selon le caractère plus ou moins institué de ces positions et statuts, les « *dispositions sociales* » ayant la primauté sur les « *compétences scolairement garanties* » dans certains « *espaces peu bureaucratisés de l'espace social* ». En outre, Bourdieu (op.cit. p.14) insiste sur « *le décalage, particulièrement marqué dans certaines conjonctures et certaines positions sociales, entre les chances objectivement offertes à un moment donné du temps et les aspirations réalistes qui ne sont pas autre chose que le produit d'un autre état des chances objectives.* » En d'autres termes, une conjoncture difficile et une

origine sociale relativement modeste tendent à faire décroître les chances de réalisation des aspirations pour Bourdieu.

Les principales divergences entre les deux approches se situent plutôt dans l'analyse des causes et des effets du déclassement, en particulier sur les stratégies de reclassement. Si les deux approches mettent en exergue un plus fort déclassement chez les moins diplômés, cette relégation est liée pour Thurow à la pénurie des postes et à la concurrence accrue pour des emplois moins qualifiés, et les jeunes arbitrent entre chômage en restant dans la file d'attente initiale, et déclassement, en changeant de file d'attente. Ces effets conjugués, comme cela a été évoqué dans le chapitre 2, tendent à creuser les inégalités salariales entre niveaux de diplôme alors que les salaires tendent plutôt à converger à niveau donné.

Pour Bourdieu, la dévaluation de la valeur des diplômes renforce la « *prédétermination scolaire des chances de trajectoire professionnelle et la dépendance entre le titre et le poste* » (op.cit. p.4). Le déclassement qui résulte de la croissance du nombre de diplômés touche principalement ceux qui n'ont pas anticipé la dévaluation de la valeur de leur diplôme sur le marché du travail, et qui ne se sont également pas protégés contre les potentiels effets d'une dévaluation en surinvestissant dans les diplômes et les filières les plus rentables. Contrairement à Thurow, c'est moins le niveau que le diplôme et sa spécialité en tant que tels, ou la filière, l'école, qui vont déterminer les chances de conversion des titres scolaires à la valeur escomptée sur le marché du travail et, symétriquement, les chances de déclassement dans des positions inférieures ou également dévaluées. Ces « *transformations morphologiques* » de la structure sociale induisent différentes stratégies de reclassement pour Bourdieu et même celle de rester au chômage, à l'instar de Thurow:

« Sachant que dans les transactions où se définit la valeur marchande du titre scolaire, la force des vendeurs de force de travail dépend, si on laisse de côté leur capital social, de la valeur de leurs titres scolaires et cela d'autant plus étroitement que la relation entre le titre et le poste est plus rigoureusement codifiée (ce qui est le cas dans les positions établies, par opposition aux positions nouvelles), on voit que la dévaluation des titres scolaires sert directement les intérêts des détenteurs de postes et que si les détenteurs de titres ont partie liée avec la valeur nominale des titres, c'est--à-dire ce qu'ils garantissaient, en droit, à l'état antérieur, les détenteurs de postes ont partie liée avec la valeur réelle des titres, celle qui se détermine au moment considère dans la concurrence entre les titulaires (les effets de cette sorte de déqualification structurale venant s'ajouter à toutes les stratégies de déqualification depuis longtemps mises en œuvre par

les entreprises). Dans cette lutte d'autant plus inégale que le titre a moins de valeur relative dans la hiérarchie des titres et qu'il est plus dévalué, il peut se faire que le détenteur de titres n'ait d'autre recours pour défendre la valeur de son titre, que de refuser de vendre sa force de travail au prix qui lui en est offert, le choix de rester au chômage revêtant alors le sens d'une grève (individuelle) » (op.cit. p.9).

1.2. Approche par les capabilités et analyse de la transition vers le marché du travail

Pour l'approche par les capabilités, avoir un travail est un fonctionnement de première importance pour mener une vie décente, au-delà du seul revenu qu'il procure. Cependant, le travail est une condition nécessaire, mais pas suffisante de la liberté de bien-être et de l'achèvement du bien-être. En effet, « *le travail doit être saisi comme une activité importante peut-être première, mais au sein d'un ensemble plus large d'activités humaines dignes de valeur* » (Salais, 2009). L'approche par les capabilités invite en effet à « réencastrer » le social dans l'activité économique et le travail, en intégrant à l'analyse l'effet des trajectoires biographiques sur les trajectoires scolaires et professionnelles. Il s'agit de déterminer de quelle liberté de choix réelle (*freedom to choose*) disposent les jeunes diplômés de l'enseignement supérieur qui entrent sur le marché du travail et, la prise en compte des parcours biographiques, mais également des effets de la conjoncture (politique, économique et sociale) et du cadre institutionnel sont autant d'éléments qui permettent d'apprécier cette liberté réelle et les entraves à cette liberté.

Conformément à une lecture en termes de capabilités, les politiques publiques se devraient de garantir la gamme la plus grande d'opportunités disponibles pour l'ensemble de la population. Cela impliquerait que chaque individu soit en position de choisir parmi des opportunités ou des alternatives valorisantes. Les effets d'une conjoncture difficile sur l'entrée dans la vie active des jeunes diplômés mettent en exergue l'importance des facteurs qui permettent la conversion du titre scolaire en « *capability for work* » c'est-à-dire la liberté réelle de pouvoir accéder à un emploi que l'on a des raisons de valoriser (Bonvin, 2012). Dans un contexte de chômage élevé en effet, l'existence de files d'attente sur le marché du travail est révélatrice d'un rationnement des opportunités professionnelles disponibles plutôt que d'un accroissement aux vertus bénéfiques sur l'élargissement de la gamme des capabilités, et les taux de chômage croissants auxquels font face les nouveaux diplômés entrants sur le marché du travail restreignent les

opportunités d'emploi et d'une manière générale les capabilités. En effet pour Sen, « *le chômage ne se résume pas à un déficit de revenus que des transferts par l'Etat peuvent contrebalancer (…). Il provoque aussi d'autres effets à long terme, nuisibles pour les libertés individuelles. Entre autres, le chômage est source « d'exclusion sociale » pour certains groupes, il mine les capacités d'autonomie, de confiance en soi et même l'équilibre psychologique ou physique* » (Sen 2003, p. 37).

S'intéresser au chômage et à la *capability for work* suppose au préalable de s'intéresser à la participation au marché du travail, ce sera l'objet d'un premier paragraphe. Dans un second paragraphe, nous reviendrons sur le concept d'employabilité et sa déclinaison en compétences dans les politiques publiques de l'emploi à l'aune de l'approche par les capabilités. Le dernier paragraphe décrit les liens que l'on peut établir entre capabilités et file d'attente.

1.2.1. Participation au marché du travail et capability for work

La détention d'une activité professionnelle suppose au préalable que l'individu ait fait le choix de la participation au marché du travail. À l'inverse, la non-participation peut aussi résulter d'un choix, fruit de la confrontation des opportunités potentielles en regard des préférences d'un individu, ou de contraintes sur lesquelles l'individu n'a pas toujours de prise (Burchardt et Le Grand, 2002). Selon ces auteurs, seules certaines contraintes peuvent être surmontées, mais les coûts associés à cette participation (d'ordre financiers, sociaux ou psychologiques) peuvent s'avérer élevés voire prohibitifs pour certains individus (acquérir de l'expérience professionnelle, se former, délaisser ses responsabilités familiales ou domestiques, etc.). D'une manière générale et pour les tenants de l'AC, « *chacun pondère à sa manière les valeurs qu'il accorde à ses activités, dont le travail. Ce choix relève de sa liberté* » (Salais op.cit. p.8). La capacité des individus à choisir et agir librement en fonction des alternatives, pouvant aller à l'encontre des injonctions institutionnelles, a trait à l'une des deux « valeurs » de la justice défendues par Sen dans l'approche, la liberté opportunités ou la liberté processuelle. Sans possibilité réelle de choix entre des alternatives valorisantes, point de liberté processuelle et la liberté substantielle reste purement formelle (Bonvin et Farvaque, 2007 ; Picard et al. 2015). D'autre part et en mettant l'emphase sur la capacité d'action de l'individu, l'approche par les capabilités prône la nécessaire complémentarité entre liberté positive et liberté négative. C'est plutôt la liberté négative, que l'on peut définir par « *l'absence d'entraves à l'action* »

(Zimmermann 2011, p.11), qui est promue généralement dans les politiques publiques. La liberté positive, soit la liberté d'accès aux moyens d'agir (op.cit.), en est que trop souvent absente. Or, la capacité de l'individu en tant qu'acteur de sa vie et des fonctionnements qu'il réalise (sa capacité d'agent), se fonde et prospère de la liberté positive qui lui est laissée et dont les institutions seraient sensées se porter garantes dans une société œuvrant pour une justice sociale « capacitante ».

L'approche par les capabilités attache une importance majeure au processus de délibération et à la prise de l'individu sur les actions entreprises. Dans cette optique, la participation au marché du travail des jeunes doit être analysée en regard des alternatives potentielles qu'un individu peut avoir des raisons de valoriser en choisissant l'inactivité (s'occuper de ses enfants, reprendre une formation ou des études, prendre une année sabbatique…). Ces formes d'inactivité peuvent être jugées d'autant plus valorisantes lorsque les alternatives à la participation au marché du travail le sont peu elles-mêmes : par exemple occuper un emploi stressant, déclassé, mal rémunéré, avec des horaires de travail compliquées, situé loin du domicile familial ou tout simplement être en situation de chômage dans l'attente de trouver un emploi. Les travaux de Burchardt et Le Grand (2002) ont montré que la non-participation au marché du travail des femmes, dans les cas qui ont pu être distingués, résultait dans des proportions semblables d'un choix ou d'une contrainte.

D'une manière générale, l'influence exercée par le niveau d'éducation sur l'ensemble capabilité d'un individu se répercute sur les fonctionnements réalisés à la sortie de l'enseignement supérieur, et notamment l'accès au marché du travail et l'accès à l'emploi. Par exemple, l'obtention d'un niveau de diplôme élevé limite les reprises d'études et les retours en formation en début de vie active. En outre, un niveau de diplôme élevé offre une protection relative contre les risques de situations d'emploi précaires. Capabilités pour l'éducation et capabilités pour le travail sont ainsi étroitement reliées, mais l'intensité de ce lien peut varier dans un contexte de file d'attente. En effet, le niveau du taux de chômage des diplômés de l'enseignement supérieur entrant sur le marché du travail en période de crise, freine la conversion et la valorisation des diplômes.

À l'aune de l'approche des capabilités, la place jouée par le travail dans l'achèvement de la liberté de bien-être met en exergue la problématique de la qualité de l'emploi. Les vertus dont se pare le travail aux dires des associations de patronat contrastent avec des analyses anciennes qui ont pu être menées sur le travail dans la littérature, même si évidemment elles ne sont pas

transposables. Pour Marx en effet, le travail est de l'ordre de la nécessité et source d'aliénation et d'exploitation du travailleur qui loue sa force de travail à la classe bourgeoise dominante. Dans les études classiques, le travail est également désutile. Depuis, la littérature sur le travail au sens large a considérablement évolué, questionnant le rapport au travail et la satisfaction au travail des individus[29], et prolonge la vision classique et englobante du travail. Pour les théoriciens des capabilités, la *capability for work* suppose à la fois qualité de l'emploi et qualité du travail (Zimmermann, 2011). C'est sur ce postulat que reposent les principales distinctions entre les capabilités et la notion d'employabilité.

1.2.2. Employabilité VS capabilités

En réponse aux tensions sur le marché du travail, en particulier aux difficultés rencontrées par les jeunes, le développement de l'employabilité est au cœur des stratégies économiques et sociales pour assurer et maintenir la compétitivité de l'Europe dans les échanges internationaux. Du côté du système éducatif, la hausse du niveau d'éducation et la professionnalisation des diplômes sont vues comme les réponses adéquates afin de relever le défi de l'employabilité (Korolitski et Lichtenberger, 2012). Du côté du marché du travail, la flexicurité s'est progressivement imposée comme un leitmotiv dans le paysage institutionnel et politique. Les principes qui régissent cette articulation entre flexibilité et sécurité dans les réformes qui sont menées sur le marché du travail sont ainsi résumés par la Commission européenne (2007) : « *des emplois plus nombreux et de meilleure qualité* ». La promotion et le développement des compétences sont au cœur de ces politiques tournées vers l'employabilité. Néanmoins, les moyens de cette conciliation entre flexibilité du travail et sécurité pour le salarié ne font pas consensus et les « *désaccords sur la méthode sont profonds* » (Zimmermann 2011, p.1). Ces désaccords résultent de conceptions divergentes de l'employabilité et des moyens de la promouvoir. La littérature distingue généralement deux conceptions principales (Bonvin et Farvaque, 2007). La première qui s'inspire des fondements de la théorie du capital humain a trait à *l'employabilité d'initiative*. Cette conception met la focale sur l'employabilité individuelle et la responsabilité de l'individu comme garant de sa propre employabilité, via l'acquisition, par le biais de la formation, des compétences demandées par le marché du travail. L'employabilité d'initiative renvoie essentiellement à une vision instrumentale de

[29] Voir notamment les nombreux travaux d'Andrew Clark en économie.

l'employabilité, tournée vers la productivité et la croissance économique, dans laquelle le travailleur doit s'adapter aux besoins des entreprises.

La seconde conception est celle de l'employabilité interactive ou encastrée, portée par les théoriciens des marchés transitionnels du travail, en particulier Bernard Gazier. Selon ce dernier, « *l'employabilité, c'est la capacité à demeurer autonome dans un développement de carrière, la capacité à intéresser successivement plusieurs employeurs, à changer de voie, à forger son itinéraire professionnel* » (Gazier 2003, p.9). Cette conception de l'employabilité est considérée comme proche de la notion d'adaptabilité de Thurow (Lemistre, 2015). Dans cette conception, la responsabilité du développement de l'employabilité individuelle incombe conjointement aux individus, aux entreprises et à l'Etat. Si cette version de l'employabilité fait également du développement des compétences individuelles son objectif, elle se différencie par la prise en compte du rôle des facteurs de conversion institutionnels, c'est-à-dire de la responsabilité sociale des entreprises et des institutions dans l'accès à la formation et à la qualification des individus (Bonvin et Farvaque, op.cit.).

Les politiques en faveur des compétences et de l'employabilité ont été vertement commentés dans la littérature sur les capabilités. L'usage de l'approche des capabilités dans le champ de la gestion et du management s'est développé au fil des années, d'où la confusion qui est faite parfois entre les capabilités et les compétences. Ces deux notions se différencient par la place qui est laissée au pouvoir d'agir de l'individu. En effet, « *la prise en compte de la latitude d'action des personnes amène à déplacer l'analyse de la stricte notion de compétences vers celle, plus large, de capacités. La démarche compétences, telle qu'elle est mise en œuvre par les entreprises tend d'abord à satisfaire des besoins de flexibilité et d'adaptabilité et, ainsi, à promouvoir une conception essentiellement instrumentale de l'employabilité* » (Corteel et Zimmermann 2007, p.26). Pour Salais (2009, p.3), « *la compétence est un concept de nature individualiste, la capacité se réfère à l'individualité sociale de la personne (…). La capacité s'inscrit dans une logique de développement, d'accomplissement de la personne* ».

L'approche par les capabilités offre un cadre d'analyse pertinent permettant une lecture critique de ces différentes conceptions de l'employabilité afin d'en identifier les principales limites. Une des limites de l'employabilité d'initiative est son insistance sur les seuls facteurs de conversion individuels, alors que la réalisation de fonctionnements valorisés est soumise à une combinaison adéquate des conditions externes et internes (Salais, 2009). En outre, l'employabilité d'initiative ignore l'aspect processus de la liberté c'est-à-dire la liberté effective de pouvoir choisir entre des

alternatives valorisantes. L'employabilité interactive même si elle tend à tenir compte de l'ensemble des facteurs de conversion ne fait pas plus de cas de la dimension processuelle de la liberté puisque la vision et le contenu des formations sont essentiellement inspirés par les besoins du marché du travail en cherchant à favoriser l'adaptabilité à l'emploi (Bonvin et Farvaque, op.cit.). D'une manière générale, « *le concept d'employabilité orienté sur les compétences (competence-oriented employability) ne se préoccupe que de considérations individuelles alors que le développement et la réalisation des compétences nécessitent un certain stock de connaissances, un certain niveau d'agence et de reconnaissance. En particulier, le niveau d'agence et la reconnaissance des compétences dépendent largement des contextes institutionnels et des opportunités qu'ils offrent* » (Ziegler et al. 2015).

La conception de l'employabilité défendue par les tenants de l'AC prône une plus grande responsabilité sociale des différents acteurs impliqués dans l'éducation et la formation, que ce soient les universités pour l'enseignement supérieur (Boni et Walker, 2013b) ou, les entreprises pour la *capability for work* et/ou le développement professionnel (Otto et al. 2009 ; Zimmermann, 2011). Il s'agit ici d'arriver à concilier la liberté négative traditionnellement promue par les politiques d'employabilité et la liberté positive. L'AC « *reformule ainsi le problème de la sécurité et de la responsabilité en l'arrimant à la question de la liberté et du collectif* » (Zimmermann 2011, p.110) et se démarque de la vision de l'employabilité qui anime les politiques de l'emploi « *où l'on ne permet pas aux individus de choisir leur mode de vie ou leur insertion professionnelle, en leur demandant plutôt d'adapter leurs préférences aux opportunités existantes dans leur environnement social* » (Bonvin 2009, traduction de l'auteur).

L'approche par les capabilités reconnaît la valeur instrumentale et intrinsèque des capabilités, en particulier les capabilités pour l'éducation et pour le travail (Watts, op.cit.). Ainsi, l'éducation même si elle joue un rôle critique dans la conversion des ressources potentielles et des opportunités en capacités réelles et effectives d'accéder à un emploi valorisant, ne se borne pas seulement à cette seule fonction d'employabilité. En effet, les individus bénéficient de l'éducation bien plus que de la simple acquisition de capital humain à des fins productives (Boni et Walker, op.cit.). Le système éducatif en général participe à la construction de l'individu comme citoyen, en le mettant notamment en capacité d'agir, de faire entendre sa voix et ainsi de participer à la délibération et au processus démocratique. L'éducation en effet joue à la fois un rôle de ressource, de capabilité et de facteurs de conversion (Otto et Ziegler, 2006). Ce rôle de l'éducation (ou de la formation) présuppose qu'il ne peut être limité à un simple outil instrumental pour les stratégies centrées sur l'emploi et sur la croissance économique.

1.2.3. Capabilités et file d'attente

Il nous semble opportun, une nouvelle fois, de lier les approches théoriques, ici autour de l'offre et de la demande de travail. On a montré dans les chapitres précédents les raisons pour lesquelles l'approche par les capabilités se démarquait de la théorie économique standard. La confrontation avec la théorie de Thurow (1972, 1975), côté demande, permet de situer la genèse des choix individuels, en les confrontant à une analyse du marché du travail dans un contexte de chômage élevé. Ces deux approches mettent en avant deux visions de l'éducation largement différentes, mais qui ne sont pas non plus totalement antagoniques. Quand la concurrence s'exerce sur l'emploi plutôt que sur les salaires, ce ne sont pas « *les individus qui cherchent un emploi, mais plutôt les emplois qui cherchent des individus* » (Thurow, 1975), des individus avec un certain profil, certifié par le niveau d'éducation atteint. Selon Thurow, plus les différences anticipées sur les coûts de formation sont minimes et plus la sélection des candidats à l'emploi par les entreprises peut s'opérer finalement sur des critères subjectifs. La question qui se pose empiriquement pour Thurow est le poids que les employeurs accordent au signal envoyé par le niveau d'éducation relativement à d'autres critères (ces critères pouvant varier suivant les entreprises ou le segment du marché du travail). Nous faisons l'hypothèse ici que ce sont les capabilités internes (Nussbaum, op.cit.) ou les S-capabilités (Gasper, 2002) qui d'une part déterminent la position des individus dans la file d'attente et que, d'autre part, un accroissement des capabilités permet de remonter la file d'attente. En effet, ce sont les caractéristiques (les capabilités) des travailleurs qui fondent la sélection opérée par les employeurs. Si Thurow aborde la qualité de l'emploi principalement par le biais du salaire, nous souhaitons étendre son analyse à une conception moins restreinte tout en conservant les principes de son raisonnement, à savoir que c'est la distribution des emplois, pouvant être approchée par les notions de capabilités externes de Nussbaum ou de O-capabilities de Gasper, qui détermine la distribution des emplois valorisés et valorisants pour les individus (le salaire chez Thurow). En effet, la distribution des différents niveaux d'éducation n'influence en rien celle des emplois ou des salaires d'où le rôle limité de l'éducation selon Thurow. Si Thurow reconnaît toutefois à l'instar de l'AC que les bénéfices de l'éducation vont bien au-delà des seuls agrégats économiques, les politiques publiques en faveur d'une hausse du niveau d'éducation lui semblent vaines pour résoudre les problèmes économiques, sociaux et politiques.

Du point de vue de l'approche par les capabilités, le rôle joué par l'éducation est autrement moins limité. En effet et pour l'AC, l'éducation a à la fois une valeur intrinsèque et

instrumentale (Saito, 2003). Le niveau d'éducation atteint par un individu fonde non seulement sa capacité à agir, mais également sa liberté de choisir entre les différents objectifs qu'il poursuit, notamment sur le marché du travail. Ainsi, la durabilité et la sécurité des parcours professionnels seraient conditionnées par le niveau d'agence des individus, au-delà des seules opportunités disponibles (Zimmermann, 2011). Si l'éducation est un des fondements principaux de la capabilité for work sinon le principal, les fondements théoriques du modèle de concurrence pour l'emploi nous invitent à nuancer son pouvoir transformatif en fonctionnements valorisés d'autant plus lorsque les emplois « décents » disponibles sur le marché du travail sont contingentés.

La théorie de la file d'attente permet de donner une assise contextuelle et théorique à l'entremêlement des facteurs de conversion (voir notamment Walker, 2006 et 2013 : Michel-Schertges, 2015). Ainsi, l'obtention d'un emploi « décent » c'est-à-dire d'un emploi que l'on a des raisons de valoriser est un fonctionnement qui requiert une combinaison adéquate des différents facteurs de conversion. En effet, « *un seul facteur suffit rarement à fonder la capacité d'une personne qui résulte plutôt de l'interaction entre différents facteurs* » (Zimmermann 2011, p.194) pour réaliser les fonctionnements escomptés. En d'autres termes, l'éducation appréhendée comme facteur de conversion (Otto et Ziegler, op.cit.), même si elle accroît la palette des opportunités potentielles disponibles pour un individu, est une condition nécessaire, mais pas suffisante de l'achèvement du bien-être via les fonctionnements réalisés sur le marché du travail.

1.3. L'approche seno-bourdieusienne pour comprendre les différences de conversion des diplômes sur le marché du travail

Il convient de rappeler ici que mener une analyse à l'aune des théories de Bourdieu et de Sen induit de privilégier une domination de la structure sur les libertés individuelles, et le chapitre précédent a cherché à montrer que ce cadre théorique s'avérait particulièrement pertinent dans l'analyse des déterminants des trajectoires dans l'enseignement supérieur. Qu'en est-il pour l'analyse des trajectoires professionnelles sur le marché du travail ?

Nous faisons l'hypothèse que l'origine sociale pondère également l'effet des ressources éducatives sur les fonctionnements réalisés sur le marché du travail, et les libertés de choix

d'accéder à un emploi que l'on a des raisons de valoriser. Il s'agit désormais de s'intéresser aux déterminants de la *capability for work*, en tentant de construire, à l'instar de Grundmann et al. (2011) une sociologie des capabilités personnelles et des fonctionnements réalisés pour illustrer les libertés de choix. À diplôme donné, les différences de conversion sur le marché du travail mettent en exergue l'existence de *capability gap* c'est-à-dire que certains individus ont plus de libertés de choisir et/ou de mener une vie valorisante (Leßmann et al. 2011). En effet, comme le rappelle Sen (1985), les fonctionnements potentiels réalisés par les individus sont totalement soumis à leur place dans la société et au sein de leur famille. La relative incomplétude sociologique de l'approche (Zimmermann, 2008) justifie selon nous de doter notre cadre théorique des fondements nécessaires à une analyse empirique en termes de capabilités et d'inégalités. La sociologie de Bourdieu, parce qu'elle intègre les structures et les individus dans l'analyse des pratiques, semble offrir les fondements les plus cohérents et les plus flexibles (Schäfer, 2011) pour expliquer l'effet de cette « place » occupée dans la société sur la différenciation des fonctionnements réalisés sur le marché du travail. Selon Bourdieu (1996, p.89) en effet, « *la liberté de jeu laissée aux agents est la condition de leur contribution à leur propre exploitation*. » En effet, « *le problème de la liberté n'est pas séparable de celui du pouvoir. Plus les personnes sont en position de pouvoir, plus elles jouissent de libertés positives, et inversement. (…) En d'autres termes, la liberté n'est pas un état, mais un processus façonné par des rapports de force et de pouvoir* » (Zimmermann 2011, p.11). La légitimité de notre cadre d'analyse seno-bourdieusien tient là un de ses principaux fondements, d'autant plus lorsque l'on s'intéresse à la façon dont les capabilités se construisent et se développent à l'intersection des tensions entre les dispositions produites par l'habitus et, les opportunités et contraintes qui émanent des conditions économiques et sociales (Schäfer, op.cit.).

1.3.1. Agence, facteurs de conversion et préférences adaptatives. Une lecture seno-bourdieusienne

La sociologie bourdieusienne apparaît particulièrement féconde pour illustrer et compléter analytiquement les concepts d'agence, de facteurs de conversion et de préférences adaptatives telles qu'ils sont proposés dans l'AC en les situant à la fois dans un contexte de file d'attente et de segmentation du marché du travail. Une conjoncture économique difficile éprouve la capacité d'agent des individus (ce qu'ils sont effectivement en capacité d'être et de faire), et les facteurs de conversion jouent un rôle critique sur les fonctionnements atteints. Selon Bergström (2012), leur significativité souligne l'encastrement social de la capacité d'agence d'un individu. En d'autres termes, le pouvoir d'agir (l'agence) n'est généralement pas une caractéristique individuelle donnée, mais est plutôt largement structuré par l'éducation et la gamme des opportunités offertes par les dispositifs institutionnels (Ziegler et al. 2015). Selon ces auteurs, les facteurs de conversion sociaux et institutionnels peuvent ainsi être considérés comme des combinaisons structurées socialement des opportunités et des trajectoires de vie potentiellement atteignables. L'ensemble des opportunités et des trajectoires potentielles constitue selon Gasper (2002) les « O-Capabilities[30] ». La notion de « S-Capabilities[31] » renvoie quant à elle la capacité d'agent de l'individu, soit aux facteurs de conversion individuels, et peut être rapprochée des trois états du capital culturel décrits par Bourdieu (Otto et Ziegler, 2006). Pour que la liberté des individus soit substantielle ou réelle, ces deux notions sont nécessairement complémentaires, dans le sens où les fonctionnements potentiels dépendent à la fois des opportunités disponibles et de la capacité d'agent de l'individu. C'est sur cette question qu'une analyse à l'aune de Sen et Bourdieu prend tout son sens, notamment dans l'optique d'une analyse empirique où il s'agit d'expliquer et d'illustrer analytiquement l'entremêlement des facteurs de conversion.

Ainsi, l'étendue des fonctionnements de valeur sur le marché du travail est bornée par le degré avec lequel les individus sont libres d'agir, dans les limites des espaces d'opportunités entrouverts par leur habitus. Le concept de préférences adaptatives, les préférences qui s'adaptent aux manques de libertés ou d'opportunités, trouve un écho dans la notion de choix raisonnable telle qu'avancée par Bourdieu et Passeron (1970). Reformulée à l'aune de notre cadre analytique, la définition des préférences adaptatives apparaît moins restrictive. En effet, en plus de s'adapter aux conditions sociales et économiques, les préférences sont également

[30] O pour Option et Opportunity.
[31] S pour Skills ou Substantive.

encastrées dans un schème de dispositions propres à un individu de par sa socialisation et par ses expériences dans les différents champs de l'espace social. L'usage du contrefactuel de la notion de préférences adaptatives permet d'appréhender ce que les individus seraient capables de faire s'ils n'étaient pas contraints de s'adapter aux circonstances qu'ils rencontrent (Watts, 2011). Dans ses travaux sur les effets de l'expansion scolaire sur la valorisation des diplômes sur le marché du travail, Bourdieu donne une assise théorique aux stratégies de classement et de reclassement opérées par les diplômés qui ne parviennent pas à « *obtenir le plein rendement de leur titre* ». Les préférences adaptatives seraient une conséquence de ce décalage entre les aspirations, contribuant à « l'illusion biographique », et les chances objectives de réalisation. De façon étonnamment analogue, Sen (2006) établit également un lien entre les préférences adaptatives et ce qu'il nomme « *l'illusion de la destinée culturelle* » pour décrire la résignation et l'acceptation des individus occupant une position relative désavantageuse dans l'espace social. « *Bornée par les limitations de la perception en lien avec leur capital culturel, les étudiants qui semblaient pourtant adéquatement qualifiés, mais qui proviennent des milieux traditionnels sont moins enclins d'avoir les opportunités d'effectuer des choix informés et réflectifs au sujet de ce qu'ils sont potentiellement capables de faire en regard de leur niveau de capital académique ; ils peuvent ainsi adapter leurs préférences et considérer qu'intégrer une grande école est un objectif hors d'atteinte* » (Watts 2012, traduction de l'auteur). Les comportements tels l'autosélection ou l'autoexclusion en sont des manifestations, dans l'enseignement supérieur comme sur le marché du travail.

1.3.2. Champ, capability for work, capital symbolique et inégalités

L'intérêt de mêler Sen et Bourdieu réside dans la prise en compte des inégalités existant entre les individus aux différentes étapes charnières du parcours d'études et du parcours professionnel. Comme cela a été évoqué dans le chapitre précédent, les individus ne sont pas égaux dans leur capacité à formuler des aspirations d'une part (Hart, op.cit), et d'autre part, dans leur capacité à réaliser leurs aspirations. Si le marché du travail n'est pas un champ autonome dans la dialectique bourdieusienne, au contraire du système éducatif, cela ne veut pas dire pour autant que le rôle de l'origine sociale sur la conversion des ressources tend à s'atténuer dans la transition entre l'enseignement supérieur et le marché du travail. Toutefois, les inégalités de capabilités sur le marché du travail doivent être réévaluées à la lumière des différences de valeur

que les individus attribuent aux fonctionnements qu'ils réalisent ainsi qu'à leur mode de vie ; ces différences de perception émanent des dispositions et en particulier du capital culturel. S'il est admis que les préférences adaptatives restreignent l'espace des libertés individuelles, la question sous-jacente est celle de pouvoir distinguer les choix consécutifs à une privation de libertés, de ceux qui permettent d'élargir la gamme des capabilités. C'est là toute la complexité de l'application empirique de l'approche par les capabilités, que les concepts développés par Bourdieu peuvent faciliter et clarifier. Il s'agit ici de prendre en compte les effets de la « discipline sociale » (Sen, op.cit.) sur la valeur qui est attribuée aux fonctionnements réalisés ou potentiellement réalisables sur le marché du travail. Watts (2011) met ainsi en garde contre le danger analytique d'attribuer systématiquement des préférences adaptatives aux individus qui disposent du moins de ressources. Selon l'auteur, le risque est de fausser l'analyse des inégalités de capabilités. C'est une des raisons pour lesquelles il ne faut pas confondre ressources et capabilités. Conformément à l'hypothèse de multi-réalisabilité des capabilités, un jeune, même s'il est diplômé de l'enseignement supérieur, est libre de privilégier d'autres moyens que son diplôme dans sa recherche du bien-être. La « discipline sociale » évoquée par Sen fait que certains individus font des choix objectivement sous-optimaux (Watts, 2011), des choix raisonnables au sens de Bourdieu et Passeron (op.cit.), car les individus ne peuvent désirer ce dont ils n'ont pas conscience ou ne peuvent percevoir (Nussbaum, op.cit.). En se gardant d'une lecture uniquement déterministe, c'est sur ce point que l'habitus permet d'éclairer les pratiques et les aspirations et ainsi d'appréhender quels fonctionnements professionnels valorisés et valorisants pour tel ou tel groupe social. Derrière l'effet du capital culturel se cache en effet celui du capital symbolique. Bourdieu montre que les jeunes issus des milieux les plus aisés tendent à avoir des aspirations professionnelles plus élevées, en cherchant à atteindre des positions professionnelles particulièrement reconnues socialement, appartenant aux segments du marché du travail les plus imprégnés de la dynamique des champs.

Pour Bourdieu en effet, « *l'homogénéité des dispositions associées à une position et leur ajustement apparemment miraculeux aux exigences inscrites dans la position sont le produit d'une part des mécanismes qui orientent vers les positions des individus d'avance ajustés, soit qu'ils se sentent faits pour des postes comme faits pour eux – c'est la « vocation » comme adhésion anticipée aux destins objectifs qui est imposée par la référence pratique à la trajectoire modale dans la classe d'origine-, soit qu'ils apparaissent comme tels aux occupants de ces postes- c'est la cooptation fondée sur l'harmonie immédiate des dispositions – et d'autre*

part, de la dialectique qui s'établit, tout au long d'une existence, entre les dispositions et les positions, entre les aspirations et les réalisations » (1979, p.123).

À l'aune de Sen et Bourdieu, l'analyse des inégalités de capabilités induit donc de tenir compte à la fois de l'hétérogénéité des individus et de leurs préférences, mais également de leurs dispositions pour estimer la valeur des fonctionnements réalisés ou potentiellement réalisables.

2. Ressources « capabilisantes » et place des parcours d'études dans la reproduction sociale

Avant de s'intéresser aux fonctionnements réalisés sur le marché du travail, nous nous intéressons aux trajectoires des diplômés de l'enseignement supérieur dans l'ensemble du système éducatif (secondaire et supérieur). Il s'agit notamment de vérifier si les résultats obtenus dans le chapitre précédent dans une université scientifique sont sensibles au type de données mobilisées en menant le même type d'analyse au niveau national, mais cette fois pour l'ensemble des diplômés de l'université à partir de la licence générale, quelle que soit la spécialité de formation. Pour ce faire, nous mobilisons les données de l'enquête Génération 2010 du Céreq.

<u>Encadré 8 :</u> Les variables « capabilisantes » de l'enquête Génération 2010

L'enquête Génération 2010 permet de développer au niveau national l'analyse des trajectoires menée dans le chapitre 3 en intégrant des variables d'intérêt pour notre approche. En effet, de nombreuses variables « capabilisantes » sont disponibles dans le questionnaire Génération 2010 pour caractériser les choix opérés par les jeunes. Ces variables ont trait aux ressources à disposition des étudiants au cours de leur scolarité et peuvent donc permettre de caractériser leur liberté réelle ou leur emprise sur les choix effectués dans le parcours éducatif et, les trajectoires qu'ils empruntent dans l'enseignement supérieur.

Premièrement, on peut citer le système de bourses qui peut être appréhendé comme une ressource mobilisable supplémentaire, notamment par les jeunes issus des familles les plus modestes financièrement, cette aide étant renseignée à chaque phase importante de la scolarité (collège, lycée, enseignement supérieur). D'autres variables de ressources en cours de scolarité sont mobilisables telles que les aides et soutiens scolaires reçus. Ces aides sont déclinées suivant leur nature : cours particuliers ou d'un soutien scolaire payant, prépa privée pour concours ou examen, aide régulière de quelqu'un de l'entourage. Ces différentes aides peuvent permettre de documenter un potentiel effet sur les capabilités selon la nature des aides reçues.

Deuxièmement, l'enquête Génération 2010 permet de renseigner les dynamiques de l'orientation des jeunes à travers les vœux d'orientation opérés après le baccalauréat et l'orientation finalement effectuée. L'orientation sera considérée comme subie si la formation effectuée après le baccalauréat ne correspond pas aux vœux déclarés par les étudiants dans l'enquête. Dans une optique « capabilités », les aides dans l'orientation peuvent être reliées à la typologie de Hart sur les aspirations et notamment, des effets différentiés de ces aides sur les aspirations selon la nature des interlocuteurs intervenant dans l'orientation des jeunes. En effet, les aspirations des jeunes en relation avec les membres de la famille ou les enseignants peuvent être co-construites, guidées et même parfois conflictuelles. Cette façon dont les aspirations sont générées, conjointement aux facteurs qui les favorisent ou les entravent selon les étudiants, peuvent avoir un effet sur la capacité d'agence d'un individu à réaliser ses aspirations (Hart, 2012). Dans l'enquête Génération 2010, les personnes ressources dans l'orientation identifiées dans le questionnaire sont: un professeur, un conseiller d'orientation du lycée ou de l'université, un autre intervenant de l'orientation (Cité des Métiers, Chambre de commerce, point information jeune, etc.), vos parents ou quelqu'un de votre famille, un ami, et enfin, « aucun de ces interlocuteurs ».

Enfin, pour le côté système éducatif, la variable « raison d'arrêt des études » est mobilisée pour documenter le caractère subi ou choisi de la fin des études. En effet, la raison d'arrêt des études est considérée comme subie si les jeunes ont arrêté leurs études pour raisons financières et/ou parce qu'ils ont été refusés dans une formation ou parce que la formation n'existait pas à proximité. La raison d'arrêt des études peut également être mobilisée pour illustrer les modes d'allocations aux emplois et aussi la qualité de l'emploi, d'une façon « détournée » cependant, puisque ces raisons peuvent être combinées aux variables subjectives sur l'emploi et/ou sur la situation professionnelle pour distinguer les fonctionnements valorisés et valorisants des autres (quelle que soit la qualité objective de l'emploi, avec l'hypothèse que les emplois considérés comme objectivement de moindre qualité peuvent être tout de même valorisants pour ces jeunes suivant leur origine sociale).

Un ensemble d'indicateurs relatifs à l'environnement familial peuvent permettre d'expliquer en partie certains choix, côté éducation et côté emploi, en termes de libertés réelles. Les indicateurs sur l'environnement familial permettent de savoir si le jeune est fils ou fille unique, du nombre de frères et sœurs ce qui permet de reconstruire le rang dans la fratrie. En effet, certaines études ont pu montrer les effets du nombre de frères et sœurs et du rang dans la fratrie sur l'achèvement

des études (Henri-Panabière, 2010). Difficile néanmoins de mobiliser ces variables pour renseigner les choix et la liberté réelle.

2.1. Les trajectoires universitaires des diplômés du L au D et caractéristiques des étudiants

Sur le modèle du chapitre 3, cinq trajectoires principales sont distinguées parmi les jeunes diplômés universitaires de la Génération 2010 des niveaux Licence Master et Doctorat (hors Licence professionnelle). Toutefois et contrairement aux données précédentes provenant d'une université scientifique, les jeunes auxquels on s'intéresse ici sont tous sortis la première fois de l'enseignement supérieur la même année. Ils sont observés à l'issue de leur sortie de l'enseignement supérieur alors que précédemment, la période d'observation commençait dès l'obtention de la Licence. Les caractéristiques des jeunes de chaque trajectoire sont présentées dans les tableaux 5.1 et 5.2.

1. Trajectoire Licence générale et insertion immédiate (12%)

La première trajectoire identifiée est la trajectoire qui regroupe une des plus petites parts de jeunes. Ces derniers sortent de l'enseignement supérieur en 2010 immédiatement après l'obtention de leur Licence générale. Ils représentent 12% de l'échantillon. La surreprésentation de certaines variables dans cette trajectoire montre qu'une part non négligeable des jeunes a rencontré des obstacles en cours de scolarité les empêchant de prolonger leur parcours au-delà de la Licence. En effet, les jeunes de cette première trajectoire sont plus concernés par un arrêt des études subi (36% contre 22% pour l'ensemble de l'échantillon), par un retard dans la scolarité au moment du baccalauréat (33% contre 21%). De plus, les bacheliers S souvent qualifiés comme les "meilleurs" bacheliers sont sous-représentés dans cette trajectoire, contrairement aux bacheliers technologiques et professionnels, mais également aux bacheliers littéraires. En outre, à type ou série de bac donné, la part des détenteurs d'une mention appartenant à cette trajectoire est toujours inférieure à celle des bacheliers qui n'en ont pas obtenu. La spécialité de formation est également clivante, les "sciences dures" sont sous-représentées dans cette trajectoire, au contraire des diplômés en Arts-Lettres-Langues et Sciences humaines et sociales. Concernant l'origine sociale des jeunes de cette trajectoire, on note une surreprésentation des jeunes issus des classes populaires (un jeune sur 3 ans cette

trajectoire contre un jeune sur 4 pour l'ensemble de la population) et une sous-représentation des jeunes issus des classes les plus favorisées (27% contre 37% pour l'ensemble).

2. Trajectoire Licence générale et décrochage en Master 1 ou 2 (19,7%)

La deuxième trajectoire concentre 19,7%% de notre population. Les jeunes de cette trajectoire ont poursuivi leurs études après l'obtention de la Licence générale sans arriver pour autant jusqu'à l'obtention du Master. On retrouve parmi ces jeunes la plupart des caractéristiques de la trajectoire d'insertion immédiate après la Licence même si les écarts observés entre cette trajectoire et l'ensemble sont de moindre ampleur (arrêt des études majoritairement subi +12 points contre +14 points dans la trajectoire 1, part des jeunes d'origine populaire +6 points contre +8 points, part des jeunes d'origine aisée -8 points contre -10 points).

3. Trajectoire Master et insertion immédiate (42%)

Parmi les diplômés de l'université de la Génération 2010 qui sortent à partir du niveau Licence, la trajectoire modale est celle des jeunes qui ont obtenu leur Master et qui entrent immédiatement sur le marché du travail (42%). Les proportions de bacheliers scientifiques qui n'ont pas obtenu de mention et de bacheliers ES avec mention dans cette trajectoire sont supérieures aux moyennes observées pour l'ensemble de la population. La part des jeunes passés par une filière courte professionnalisée est également nettement supérieure (27% contre 20% dans l'ensemble de la population). Ce résultat rejoint la thèse émise par Gautier (2016), le passage par une filière professionnalisée au niveau 3 participe à la sécurisation des parcours éducatifs.

4. Trajectoire Master et poursuite d'études (double Master ou échec en doctorat...) (16,8%)

La trajectoire Master et poursuite d'études, à l'instar du chapitre, est révélatrice des stratégies de distinction opérées par les étudiants et leur famille. Cette trajectoire qui concerne ici près d'un jeune sur cinq est composée pour près de moitié de jeunes d'origine sociale favorisée c'est-à-dire cumulant un haut niveau de capital culturel et économique hérité. Toutefois, cette trajectoire regroupe a fortiori également des jeunes qui ne sont pas allés au terme des études dans lesquelles ils s'étaient engagés après l'obtention de leur Master. Ainsi, eu égard aux différences de champ de l'enquête Génération qui ne s'adresse qu'à des sortants, cette trajectoire, si on la compare à celle construite dans l'enquête menée au niveau local (chapitre 3), est susceptible de regrouper des proportions plus importantes de jeunes qui ont décroché de leur poursuite d'études

par choix ou par contrainte. En témoigne la part des raisons d'arrêt des études majoritairement subies qui est ainsi supérieure à la part mesurée dans la trajectoire précédente. Plusieurs faits marquants caractérisent cette trajectoire. Premièrement, les titulaires d'un baccalauréat général qui n'ont pas obtenu de mention sont légèrement sous-représentés, quelle que soit la série. Deuxièmement, ils ont en outre bénéficié en comparaison de l'ensemble de la population, d'un peu plus de l'ensemble des ressources relatives au soutien scolaire au cours de leur parcours éducatif (aide dans la scolarité, prépa privée, cours particulier, aide de l'entourage). Enfin et surtout, les diplômés scientifiques sont sous-représentés dans cette trajectoire. Cette trajectoire de distinction semble celle privilégiée par les diplômés en Droit-Economie--Gestion pour lesquels les possibilités de poursuite en doctorat sont plus restreintes.

5. Trajectoire diplôme doctorat (9,6%)

La trajectoire qui mène à l'obtention d'un doctorat (9,6%) est aussi une trajectoire « distinctive » pour les diplômés de l'université, mais nos résultats obtenus au niveau local montrent que c'est aussi une trajectoire de promotion sociale pour les jeunes d'origine sociale modestes qui entreprennent des études scientifiques. De façon peu surprenante, une large majorité des docteurs sont diplômés dans ce domaine de spécialité. La spécialité du diplôme est un des principaux facteurs distinguant la trajectoire précédente de la trajectoire doctorat. En effet, on observe dans cette trajectoire les mêmes proportions (élevées) de jeunes d'origine sociale favorisée et également des proportions similaires de jeunes qui ont bénéficié des différentes formes de soutien au cours de la scolarité. Néanmoins, la part des jeunes d'origine modeste y est nettement inférieure (15% contre 21% dans la trajectoire de poursuite d'études après le Master). Les principales autres caractéristiques qui distinguent cette trajectoire de la précédente sont la très faible proportion d'arrêts subis des études (4%) et la surreprésentation des jeunes qui sont docteurs, mais également parents (37% contre 13% pour l'ensemble de l'échantillon).

Tableau 5.1. Caractéristiques sociodémographiques et trajectoires de sortie de l'enseignement supérieur en 2010.

	Licence	Licence +	Master	Master +	Doctorat	TOTAL
Homme	33	36	41	37	49	**39**
Un des parents étrangers	26	27	28	35	34	**29**
Fils unique	9	10	9	12	11	**10**
Premier enfant fratrie	35	36	38	36	38	**37**
Deuxième enfant	32	31	36	32	34	**34**
Troisième enfant et plus	24	23	18	19	17	**20**
Bac S avec mention	10	12	17	19	43	**18**
Bac S sans mention	16	18	23	13	20	**19**
Bac ES avec mention	11	11	14	14	4	**12**
Bac ES sans mention	18	20	15	13	2	**15**
Bac L avec mention	11	9	8	12	6	**9**
Bac L sans mention	15	13	7	8	3	**9**
Bac techno/pro	17	12	11	7	3	**10**
Origine sociale favorisée	27	29	37	47	48	**37**
Origine sociale intermédiaire	39	41	40	32	37	**38**
Origine sociale modeste	33	31	23	21	15	**25**
Père ou mère	10	16	8	10	37	**13**
Un enfant	9	13	7	8	23	**10**
Deux enfants et plus	1	4	1	2	14	**3**

Source : enquête Génération 2010. Calculs de l'auteur.
Champ : diplômés de Licence générale, Master et Doctorat soit 7007 individus représentatifs d'environ 103 000 individus (plus haut diplôme à la sortie de l'enseignement supérieur en 2010, hors doctorat santé).
Note de lecture : 33% des jeunes de la trajectoire Licence sont des hommes

Tableau 5.2. Caractéristiques sociodémographiques et trajectoires de sortie de l'enseignement supérieur en 2010.

	Licence	Licence +	Master	Master +	Doctorat	TOTAL
Retard en 6ème	2	4	2	2	2	**3**
Retard au bac (mais pas en 6è)	33	24	23	14	2	**21**
Boursier collège	7	7	5	5	5	**5**
Boursier lycée	10	11	8	8	7	**9**
Boursier ES	49	48	43	37	33	**43**
Aide scolarité	39	44	37	46	46	**41**
Cours particulier	20	22	22	24	24	**22**
Prépa privée	7	13	7	13	16	**10**
Aide entourage	26	25	21	27	26	**24**
Raison subie arrêt études	36	34	17	22	4	**22**
Filière pro 1er cycle	19	14	27	16	8	**20**
Orientation subie 1er cycle	14	16	11	11	12	**13**
Spécialité PHD : Sciences	21	21	27	21	71	**28**
Droit-Economie-Gestion	32	28	39	44	10	**34**
Arts-Lettres-Langues et SHS	46	51	34	35	18	**38**

Source : enquête Génération 2010. Calculs de l'auteur.
Champ : diplômés de Licence générale, Master et Doctorat soit 7007 individus représentatifs d'environ 103 000 individus (plus haut diplôme à la sortie de l'enseignement supérieur en 2010, hors doctorat santé).
Note de lecture : 49% des jeunes de la trajectoire Licence ont obtenu une bourse au cours de leurs études dans l'enseignement supérieur.

2.2. Analyse des déterminants des trajectoires, le poids de l'origine sociale sur la conversion des ressources du secondaire dans le supérieur

Tableau 5.3. Probabilité d'appartenance à une trajectoire (modèle multinomial, rapport de risques relatifs)

Réf : Trajectoire Master	**Licence gale**	**Licence +**	**Master +**	**Doctorat**
Homme	0.760***	0.792***	0.923	1.070
Bac S mention et origine sociale fav	1.296	0.926	2.226**	4.351***
origine sociale défav	0.900	0.934	1.543	2.810***
Bac S sans mention et orig. sociale sup	1.203	0.862	1.002	0.913
origine sociale interméd. (réf : orig. modeste)	0.885	1.010	0.998	0.976
Bac ES/L avec mention et orig. fav.	1.511	1.414	2.385***	0.826
origine sociale défav	1.440	1.532**	1.581*	0.669
Bac ES/L sans mention et orig. fav.	2.123***	2.119***	1.668*	0.347***
origine sociale défav	1.656**	1.903***	1.623*	0.319***
Bac technologique ou professionnel	2.413***	2.073***	1.439	0.644
Orientation subie	1.347**	1.319**	0.511***	0.266***
Retard au bac	1.324***	1.140	0.843	0.870
Boursier ES et origine sociale supérieure	0.377***	0.688	1.317	1.019
origine sociale interméd.	0.646**	0.946	1.085	0.996
origine sociale modeste	0.800	1.282	1.388	0.967
Non-boursier ES et origine sociale sup	0.384***	0.696*	1.261	1.107
origine sociale interméd. (réf : modeste)	0.654**	1.050	1.116	1.193
Cours particuliers et origine sociale fav	1.190	1.448**	1.041	1.206
origine sociale défavorable (réf : modeste)	0.740**	0.823*	0.954	0.950
Aide entourage et origine sociale fav	1.284	0.979	1.138	1.035
origine sociale défavorable (réf : pas d'aide))	1.231	1.416***	1.285*	1.060
Arrêt études majoritairement subi	2.403***	2.415***	1.449***	0.142***
Filière pro à Bac +2 : origine sociale sup	0.512***	0.541***	0.371***	0.381***
origine sociale interméd.	0.674**	0.363***	0.611***	0.508***
origine sociale populaire (réf : voie générale)	0.526***	0.397***	0.623**	0.668

Source : enquête Génération 2010. Calculs de l'auteur.
Champ : diplômés de Licence générale, Master et Doctorat soit 7007 individus représentatifs d'environ 103 000 individus (plus haut diplôme à la sortie de l'enseignement supérieur en 2010, hors doctorat santé).
*Les coefficients étoilés sont significatifs, * au seuil de 10%, **5%, ***1%.*
Variables non reproduites : nombre d'aides dans l'orientation, emploi régulier en 2010.
Modalités non reproduites : retard bac nsp, autre type de bac.
Pour des raisons d'effectifs, les modalités origine sociale intermédiaire et populaire sont parfois regroupées en une seule modalité : origine sociale « défavorisée ».

Dans cette section, la capabilité pour l'éducation est appréhendée par la trajectoire de sortie de l'enseignement supérieur. La modélisation économétrique s'intéresse aux déterminants de l'appartenance à une des cinq trajectoires universitaires présentées précédemment. Nous cherchons également à vérifier si les résultats obtenus au niveau local dans une université scientifique (avec une méthodologie d'enquête différente) sont potentiellement extrapolables au niveau national et, en particulier, ce qui concerne le poids imputable à l'origine sociale sur la conversion du capital scolaire et donc sur les capabilités pour l'éducation entre l'enseignement secondaire et l'enseignement supérieur.

Les fonctionnements réalisés dans l'enseignement supérieur sont d'abord conditionnés par le niveau de ressources scolaires du secondaire (Tableau 5.3). Ainsi, les estimations économétriques montrent que l'obtention d'un Master apparaît comme un horizon difficilement dépassable pour les bacheliers professionnels et technologiques qui ont significativement plus de chances d'appartenir aux deux trajectoires Licence plutôt qu'aux trajectoires Master et à la trajectoire Doctorat (réf : Bac S sans mention, origine sociale modeste, trajectoire Master et sortie immédiate). La probabilité de sortie entre le niveau Licence et Master est également significativement supérieure pour les bacheliers ES et L s'ils n'ont pas obtenu de mention, ces derniers ont également significativement moins de chances d'appartenir à la trajectoire Doctorat. Cependant et en regard de la référence, la trajectoire de poursuite d'études après le Master semble beaucoup plus prisée par les bacheliers ES et L qui, quelles que soient la mention et l'origine sociale, ont plus de chances de poursuivre après le Master plutôt que de chercher à s'insérer dès l'obtention du diplôme.

À l'instar du chapitre précédent pour les données locales, l'effet de l'origine sociale démultiplie l'effet d'un haut niveau de ressources dans le secondaire. Ainsi, une bonne performance dans l'enseignement secondaire a d'autant plus d'effet sur l'appartenance aux trajectoires les plus prestigieuses quand elle est couplée à une origine sociale aisée. Pour les bacheliers S avec mention issus de milieux aisés par exemple, le rapport de risque relatif associé à l'appartenance à la trajectoire Doctorat plutôt qu'à la trajectoire d'insertion immédiate après le Master est de 4,35 contre 2,81 pour leurs homologues issus de milieux intermédiaires et modestes. Pour la trajectoire Master et poursuite d'études, seuls les bacheliers scientifiques avec mention issus des classes les plus favorisées ont une probabilité d'appartenance significativement supérieure (rapport de 2,23). Ces résultats confirment une fois de plus que la capacité d'agent de l'individu, loin d'être aléatoirement et équitablement distribuée, est encastrée socialement (Bergström, op.cit.). Quel que soit le mode d'appréhension de l'agence dans la littérature sur les capabilités

(S-Capabilités, facteurs de conversion individuels, capabilités internes), le niveau d'agence de l'individu peut être évalué à l'aune du stock de capital culturel détenu par l'individu, sous les trois formes décrites par Bourdieu (Otto et Ziegler, 2006). Ainsi, les dispositions des individus façonnées par leur habitus, soit le capital culturel incorporé, différencient l'acquisition de titres scolaires supplémentaires à stock de capital culturel institutionnalisé initial égal (les diplômes, ici le baccalauréat et la mention), en supposant toutefois que le stock de capital culturel « objectivé » est constant étant donné son caractère inobservable dans les données Génération. Ces dispositions ont d'autant plus d'influence qu'elles opèrent dans des espaces sociaux caractérisés par des rapports de pouvoir et de domination notamment symboliques, soit des champs dans la dialectique bourdieusienne. Dans le cadre analytique seno-bourdieusien proposé par Hart (2012), le lien entre facteurs de conversion et dispositions est rendu possible par sa conceptualisation dynamique des aspirations permettant d'expliquer des fonctionnements différentiés entre les sous-champs que sont l'enseignement secondaire et l'enseignement supérieur, autant dans la formation des aspirations que dans leur réalisation.

À cet égard, l'effet du genre dans la modélisation est particulièrement éclairant. Même si les jeunes femmes ont globalement de meilleurs résultats scolaires que les jeunes hommes, leurs chances d'appartenance à une des deux trajectoires "Licence" plutôt qu'à la trajectoire d'insertion immédiate après l'obtention d'un Master sont significativement plus importantes que celles des hommes. L'effet du genre sur la capabilité pour l'éducation (approchée ici par le niveau d'études atteint à la sortie de l'enseignement supérieur) illustre d'une part, l'influence des aspirations ou des dispositions et donc de l'habitus sur les pratiques (plus tard sur les stratégies de reconversion) et d'autre part, le rôle des préférences adaptatives sur la liberté de choix. L'effet du genre sur les aspirations scolaires a d'ailleurs été souligné à de nombreuses reprises dans la littérature (voir notamment Baudelot et Establet, 1992 ; Duru-Bellat, 2004). Les différences de fonctionnements atteints peuvent ainsi être imputables à des préférences ou des aspirations différentiées et donc à des conceptions divergentes de ce qu'est un parcours d'études valorisant et/ou, à des facteurs de conversion sociaux-structurels ou environnementaux qui ne seraient pas favorables aux femmes, malgré un stock de ressources pour l'éducation supérieur. La question sous-jacente ici concerne le lien qui unit ces deux facteurs explicatifs.

Il s'agit alors d'identifier les contraintes possibles, mais également les ressources qui pèsent sur les aspirations ou les dispositions et qui participent à la reproduction sociale dans les parcours d'études ou, au contraire, promeuvent une certaine forme de démocratisation « universitaire ». Au niveau des contraintes pesant sur les capabilités, l'orientation subie peut constituer une

première piste explicative à une sortie « précoce » de l'enseignement supérieur et surtout un frein à la démocratisation en regard des inégalités à l'œuvre dans les processus d'orientation (Picard et al. 2015). Plus le diplôme s'élève à la sortie de l'enseignement supérieur et moins les diplômés n'ont eu à déplorer une orientation subie après le baccalauréat. Le retard au bac pénalise fortement les jeunes dans leurs libertés d'atteindre un haut niveau d'études, les jeunes concernés ont plus de chances de sortir avec une simple Licence plutôt qu'un simple Master. D'une manière générale, la sortie du système éducatif au niveau Licence est plus souvent contrainte par des raisons subies par les jeunes plutôt que par de réels choix. C'est également le cas dans la trajectoire Master et poursuite d'études relativement à la trajectoire-type puisqu'on y retrouve en plus des doubles diplomations réussies, des tentatives infructueuses notamment en doctorat.

Le passage par une filière professionnalisée fait baisser la probabilité de retrouver dans une trajectoire autre que celle du Master et entrée immédiate sur le marché du travail. Le rôle des filières professionnalisées est à interroger puisqu'elles permettent plus que n'importe quelle formation générale de faciliter l'accès à la trajectoire-type. Les filières professionnalisées courtes participeraient donc là encore à une sécurisation des parcours éducatifs des jeunes (Gautié, 2016), en leur garantissant un accès au Master alors que cet accès est plus contraint pour les jeunes passés par la voie générale. Il est important de noter que les bac+2 qui poursuivent leurs études sont très majoritairement issus d'un DUT. Or, l'accès à la filière professionnelle à bac+2 est sélectif, de sorte que nombre de bons étudiants l'intègrent avec d'emblée le souhait de poursuivre leurs études, particulièrement en DUT. Ce passage en cours de cursus par des diplômes professionnels participe alors d'une stratégie de sécurisation des parcours, ces diplômes garantissant une employabilité en cours d'études, au cas où les diplômes plus élevés envisagés pour la suite ne pourraient être obtenus. Dans ce contexte, les diplômes professionnels ne reflètent pas une seconde chance, pourtant souvent mise en avant, pour des jeunes qui seraient moins en phase que d'autres avec les exigences académiques universitaires. Ils figurent à l'inverse plutôt des filières sélectives drainant des populations déjà employables au vu de leur parcours scolaire et de leur comportement d'orientation stratégique au sein du système éducatif.

La pondération des ressources par l'origine sociale ne produit pas toujours d'effets dans les estimations, mais lorsqu'ils sont avérés, c'est à la faveur des jeunes qui ont déjà le plus haut niveau de ressources relatif. Le système d'enseignement supérieur semble donc reproduire les schèmes mis en évidence par Bourdieu et surtout, souligne le rôle prégnant de l'habitus sur la

formation des aspirations dans le secondaire lorsqu'on le couple à la performance au baccalauréat.

L'effet de la bourse sur la trajectoire à la sortie du système éducatif n'est pas avéré notamment pour les classes populaires puisque les boursiers ont une probabilité supérieure de décrocher après l'obtention de la Licence plutôt que d'obtenir le Master. Au contraire, les cours particuliers au cours de la scolarité profitent aux jeunes d'origine les plus modestes en faisant baisser la probabilité de sortir avec comme plus haut diplôme une Licence plutôt qu'un Master. Pour les jeunes plus aisés, ceux qui ont suivi des cours particuliers ont une probabilité plus grande de décrocher après l'obtention de la Licence. On peut faire l'hypothèse que ce ne sont pas les meilleurs élèves des classes supérieures qui ont suivi des cours particuliers. L'aide de l'entourage n'a pas d'effet sur l'appartenance à une trajectoire pour les jeunes d'origine aisée tandis que leurs homologues plus modestes, la probabilité est multiplié par 1,4 de décrocher après la Licence et de 1,3 d'appartenir à la trajectoire Master et poursuite d'études, plutôt qu'à la trajectoire-type Master.

3. Reproduction sociale sur le marché du travail ou libertés dans les files d'attente

Si on a montré précédemment que la conversion des ressources éducatives issues du secondaire en capabilités dans l'enseignement supérieur tendait à se différencier selon l'origine sociale, l'objet de cette partie est de poursuivre l'analyse en s'intéressant désormais à la transition entre le système éducatif et le marché du travail. On interroge ici d'une part la nature des liens entre les capabilités pour l'éducation et les capabilités pour le travail et d'autre part, l'effet de l'origine sociale sur la conversion des ressources en fonctionnements professionnels valorisés et sur la valeur attribuée aux fonctionnements réalisés.

Dans la première section, nous cherchons premièrement à distinguer les facteurs qui permettent de remonter dans la file d'attente pour l'emploi (paragraphe 1) et d'écourter le temps passé dans la file d'attente (paragraphe 2). La valeur associée aux fonctionnements réalisés sur le marché du travail sera estimée à partir d'indicateurs objectifs de qualité de l'emploi (salaire, stabilité de l'emploi, déclassement ; paragraphe 3). Dans une deuxième section, la valeur associée aux fonctionnements est réévaluée à l'aune de la perception qu'ont les diplômés de leur emploi et,

de leurs aspirations professionnelles futures. Cette analyse est rendue possible par la construction d'un indicateur composite de qualité de l'emploi mêlant variables objectives et subjectives. À l'aide des différentes catégories d'emploi constituées à partir de l'indicateur composite, nous cherchons ensuite à mettre en exergue les déterminants de l'appartenance à chacune des catégories et en particulier, l'effet combiné de la trajectoire de sortie et de l'origine sociale.

3.1. Des indicateurs pour caractériser les files d'attente

Tableau 5.4. Situation des diplômés universitaires à l'égard du marché du travail en 2013 (en pourcentage)

	Taux d'emploi	Taux de chômage	Taux d'inactivité
Trajectoire Licence	**62**	**14**	**28**
Origine modeste	63	16	25
Origine intermédiaire	65	12	26
Origine aisée	57	16	32
Trajectoire Licence +	**77**	**14**	**11**
Origine modeste	76	16	9
Origine intermédiaire	79	12	11
Origine aisée	74	16	12
Trajectoire Master	**83**	**13**	**4**
Origine modeste	81	15	5
Origine intermédiaire	84	13	4
Origine aisée	84	12	4
Trajectoire Master +	**85**	**11**	**4**
Origine modeste	78	20	3
Origine intermédiaire	87	8	6
Origine aisée	87	8	4
Trajectoire Doctorat	**89**	**9**	**3**
Origine modeste	84	15	1
Origine intermédiaire	88	8	4
Origine aisée	91	7	2
TOTAL	**80**	**13**	**8**
Origine modeste	77	16	9
Origine intermédiaire	81	11	9
Origine aisée	82	11	8

Source : enquête Génération 2010. Calculs de l'auteur.
Champ : diplômés de Licence générale, Master et Doctorat soit 7007 individus représentatifs d'environ 103 000 individus (plus haut diplôme à la sortie de l'enseignement supérieur en 2010, hors doctorat santé).
Note de lecture : 62% des jeunes de la trajectoire Licence et insertion sont emploi au moment de l'enquête.

3.1.1. File d'attente pour l'accès à l'emploi en 2013

Tableau 5.5. Les déterminants de l'emploi à la date de l'enquête (modèles dprobit, effets marginaux)

	Ensemble	**Femme**	**Homme**
	dF/dx	dF/dx	dF/dx
Traj L et origine sociale supérieure	-0,24***	-0,17***	-0,34***
origine sociale interméd.	-0,17***	-0,13**	-0,25***
origine sociale populaire	-0,15***	-0,13***	-0,18***
Traj L + et origine sociale supérieure	-0,12***	ns	-0,21***
origine sociale interméd.	ns	ns	ns
origine sociale populaire	ns	ns	-0,10**
Traj M et origine sociale supérieure	ns	ns	ns
origine sociale interméd.	ns	ns	ns
origine sociale populaire	**réf**	**réf**	**réf**
Traj M + (et origine sociale supérieure)	(ns)	(ns)	ns
origine sociale interméd. (inférieure)	ns	(ns)	-
(origine sociale populaire)	(ns)	-	-
Traj D et origine sociale supérieure	0,06*	0,08**	ns
origine sociale interméd.	0,07**	0,07*	ns
origine sociale populaire	ns	ns	ns
Spé PHD sciences* (homme)	(0,04***)	ns	0,06***
(Spé PHD sciences femme)	(ns)	-	-
Spé PHD DEG* (homme)	(ns)	ns	0,04**
(Spé PHD DEG femme)	(ns)	-	-
(Spé PHD SHS homme)	(ns)	-	-
Filière professionnalisée à Bac +2	0,02*	ns	0,03*
Emploi régulier en 2010 : (orig. soc. sup)	(0,08***)	0,06***	0,05***
(origine sociale interméd.)	(0,06***)	-	-
(origine sociale populaire)	(ns)	-	-
Module(s) préparation à l'insertion : origine sociale sup	0,04*	ns	ns
origine sociale interméd.	0,04**	ns	0,04*
origine sociale populaire	ns	ns	ns
Stage en lien total et origine sociale sup	0,07***	0,08***	0,04*
origine sociale interméd.	ns	0,06***	ns
origine sociale populaire	ns	0,04*	ns
Stage en lien partiel	ns	ns	ns
Parent d' (au mois) un enfant	ns	-0,04*	(0,04*)
Parent de deux enfants et plus	-0,04*	-0,08**	

Source : enquête Génération 2010. Calculs de l'auteur.
Champ : diplômés de Licence générale, Master et Doctorat soit 7007 individus représentatifs d'environ 103 000 individus (plus haut diplôme à la sortie de l'enseignement supérieur en 2010, hors doctorat santé).
*Les coefficients étoilés sont significatifs, * au seuil de 10%, **5%, ***1%.*

Note de lecture : Les jeunes de la trajectoire Licence d'origine sociale dite supérieure ont 24% de chances de moins d'occuper un emploi que les jeunes de la trajectoire Master d'origine modeste.

Dans l'optique des capabilités, le fait d'occuper un emploi est un fonctionnement important en tant que tel en regard de la privation réelle de libertés et la vulnérabilité auxquelles peuvent conduire le chômage (Sen, op.cit.). En effet, l'emploi apporte les conditions matérielles à la satisfaction des besoins primaires et l'accès à un revenu qui participe à l'achèvement d'une vie satisfaisante. À l'aune des capabilités, la détention d'un revenu est également une condition nécessaire, mais néanmoins pas suffisante de la liberté de bien-être. Une analyse économétrique peut permettre de mettre en évidence les facteurs de conversion qui priment pour atteindre ce fonctionnement et surtout évaluer si la conversion des ressources éducatives, appréhendée ici par la trajectoire empruntée avant la sortie de l'enseignement supérieur, se différentie suivant l'origine sociale des jeunes conformément aux postulats de Bourdieu.

La trajectoire éducative empruntée avant la sortie de l'enseignement supérieur qui nous permet d'approcher les facteurs de conversion individuels est un facteur explicatif important de l'emploi à la date de l'enquête. Les chances d'accès à l'emploi sont diminuées pour les jeunes qui entrent sur le marché du travail dès l'obtention de la Licence générale de 15% pour les jeunes d'origine populaire à 24% pour les jeunes d'origine aisée par rapport aux jeunes d'origine populaire de la trajectoire Master pris en référence (Tableau 5.5).

D'une manière générale, les jeunes d'origine sociale aisée des trajectoires Licence avec ou sans poursuite d'études ont significativement moins de chances d'occuper un emploi que leurs homologues directs des classes « populaires » de la même trajectoire. Ce résultat au premier abord surprenant fait écho aux résultats du chapitre 3 dans les parcours éducatifs, sur les différences de liberté des jeunes d'atteindre des fonctionnements alternatifs dans un espace des possibles borné par l'origine sociale qui conditionne également les préférences et leur adaptabilité face aux alternatives potentielles. Ici, ces jeunes titulaires d'une Licence semblent privilégier une situation alternative à l'emploi à la date de l'enquête quand bien même leur origine sociale leur donne plus de libertés de convertir leurs ressources à niveau d'études donné. Ainsi, les résultats obtenus sur les deux trajectoires Licence traduisent un rapport au travail différent suivant le milieu d'origine et, l'accès à l'emploi à l'issue de la première sortie de l'enseignement supérieur est un fonctionnement plus valorisé par les jeunes des milieux modestes parmi les sortants qui n'ont pas atteint le niveau Master. Selon Reay (2016), nombre de jeunes des milieux modestes ont parfaitement intégré le fait que, dans un contexte d'inflation

des titres scolaires, l'obtention d'un emploi était conditionnée à celle d'un diplôme de l'enseignement supérieur quand un diplôme du secondaire pouvait suffire autrefois. Ainsi, ces jeunes sont d'autant plus enclins que les jeunes des milieux aisés à entrevoir l'éducation reçue dans l'enseignement supérieur comme un moyen de décrocher un bon emploi plutôt que comme une fin en soi. Ces résultats sont corroborés par les statistiques descriptives (tableau 5.4). En effet, les différences dans les taux d'emploi entre les jeunes des milieux modestes et aisés s'expliquent par des niveaux d'inactivité supérieurs pour les jeunes des milieux favorisés, plutôt que par des différences dans les taux chômage.

On peut ainsi faire l'hypothèse que l'on vérifiera plus tard dans ce chapitre que les jeunes d'origine aisée préfèrent des fonctionnements alternatifs à l'obtention d'un emploi qui ne les satisferait pas et qu'ils jouissent de plus de libertés d'attendre de trouver un emploi satisfaisant leur permettant d'obtenir le rendement maximal de leur diplôme. À l'autre extrémité, les jeunes des milieux modestes auraient une propension plus importante à accepter des emplois de moindre qualité parce qu'ils n'ont, d'une part, pas les mêmes contraintes et d'autre part, dans une optique bourdieusienne et en regard de leur habitus, parce qu'ils attacheraient moins d'importance au fait que l'emploi apporte peu de reconnaissance sociale. Les raisons de valoriser un emploi (*capability for work*) se différencieraient donc pour partie suivant le niveau de contraintes qui pèse sur les capabilités et la capacité d'agent des jeunes qui sortent de l'enseignement supérieur.

Les effets mis en évidence pour l'ensemble de la population se différencient également selon le genre. En effectuant la même estimation pour les femmes et les hommes, on constate immédiatement que l'effet de la spécialité de formation sur l'accès à l'emploi n'est significatif que pour les hommes (+6% pour les spécialités scientifiques, +4% pour Droit-Economie-Gestion), à l'instar du passage par une filière professionnalisée à Bac+2 (+2%). Parallèlement, l'obtention d'un doctorat n'a d'effet sur l'accès à l'emploi que pour les femmes et, seulement si celles-ci ne sont pas issues d'un milieu social modeste (référence : trajectoire Master, origine sociale modeste). Ces résultats montrent s'il était encore besoin de le faire que la conversion des ressources en fonctionnements varie non seulement selon l'origine sociale, mais également selon le genre. Ainsi, les femmes et les hommes d'une part et les jeunes diplômés d'origine aisée, intermédiaire ou modeste d'autre part ne jouissent pas des mêmes capabilités d'occuper un emploi 30 mois après la sortie de l'enseignement supérieur, différences que l'on peut expliquer autant par le poids de l'origine sociale et du genre sur la conversion des ressources que sur les préférences et la liberté « opportunités » et « procédurale ». En outre, les variables de

ressources (emploi régulier, stage en lien total, module de préparation à l'insertion), une fois déclinées pour chaque modalité de l'origine sociale n'ont aucun effet significatif pour les jeunes d'origine modeste sur l'accès à l'emploi.

Tableau 5.6. Chômage et/ou inactivité au moment de l'enquête

	Multinomial		**Dprobit**
Réf : en emploi en 2013	Chômage	Inactivité	Halo[1]
Homme	ns	0.811**	ns
Au moins un parent né à l'étranger	ns	ns	ns
Trajectoire Licence (réf : Traj Master)	ns	4.656***	0,17***
Trajectoire Licence +	ns	1.965***	0,03**
Trajectoire Master +	0.726**	1.413*	ns
Trajectoire Doctorat	0.550***	0.644*	-0,07***
Origine sociale supérieure	0.714***	1.275*	-0,02*
Origine sociale inter. (réf : modeste)	0.646***	ns	-0,03***
Spécialité PHD : Sciences	0.774**	0.815*	-0,04***
Droit-Economie-Gestion (réf : SHS)	ns	0.757**	-0,03**
Filière professionnalisée à Bac +2	ns	0.575***	-0,03**
Emploi régulier en 2010.	0.639***	0.701**	-0,06***
Module(s) préparation à l'insertion	ns	0.727***	-0,03**
Stage en lien total	ns	0.742***	-0,02**
Stage en lien partiel avec la formation	ns	ns	ns
Age de l'individu en 2010	1.090***	0.840***	ns
Parent d'au moins un enfant	ns	1.363**	ns

Source : enquête Génération 2010. Calculs de l'auteur.
Champ : diplômés de Licence générale, Master et Doctorat soit 7007 individus (plus haut diplôme à la sortie de l'enseignement supérieur en 2010, hors doctorat santé).
*Les coefficients correspondent au rapport de risque relatif pour le modèle multinomial, aux effets marginaux dans le cas du dprobit : * p<0.10, ** p<0.05, *** p<0.01.*
(1) Probabilité d'être au chômage ou inactif.
Note de lecture : Les jeunes de la trajectoire Doctorat ont un rapport de risque de 0,55 d'être au chômage plutôt qu'en emploi à la date de l'enquête, relativement aux jeunes de la trajectoire Master.

Il n'est pas possible d'estimer la probabilité d'être au chômage ou inactif à la date de l'enquête, en croisant, suivant les modèles précédents, la trajectoire de sortie de l'enseignement supérieur avec la cote sociale pour toutes les trajectoires, compte tenu des effectifs de chômeurs (n=789) et d'inactifs (n=540). Nous allons donc tout d'abord procéder plus classiquement en juxtaposant les variables dans la modélisation présentée dans le tableau 5.6. Il s'agit d'un modèle multinomial mesurant la probabilité d'être au chômage ou inactif plutôt qu'en emploi à la date

de l'enquête. La valeur des coefficients correspond au risque de rapport relatif d'être dans une situation de chômage ou d'inactivité plutôt qu'en emploi en 2013.

La détention d'un simple Master plutôt que d'une Licence quelle que soit la trajectoire empruntée (sortie immédiate ou poursuite) ne permet pas de se protéger plus efficacement contre le risque de chômage. Seule une trajectoire de poursuite d'études après le Master entraîne une diminution de la probabilité d'être au chômage plutôt qu'en emploi à la date de l'enquête. Les docteurs ont ainsi près de deux fois moins de chances d'être au chômage en comparaison des jeunes qui sont entrés directement sur le marché du travail après l'obtention de leur Master. Toutes choses égales par ailleurs, le risque de chômage en 2013 est corrélé à l'origine sociale des jeunes et toute origine sociale autre qu'une origine modeste diminue significativement la probabilité de se trouver dans la file d'attente pour l'emploi. À l'instar de l'enseignement supérieur, l'origine sociale participe également de phénomènes de reproduction sociale, concernant cette fois l'accès à l'emploi sur le marché du travail. À caractéristiques égales, les jeunes d'origine modeste sont toujours les plus pénalisés et la conversion du diplôme en emploi apparaît plus difficile pour ce public, traduisant l'effet de l'origine sociale comme un élément pondérant le niveau des ressources éducatives et donc, jouant un rôle de facteur de conversion pour sortir de la file d'attente. Outre les travaux de Bourdieu, l'effet de l'origine sociale sur l'accès à l'emploi était déjà esquissé dans les travaux de Thurow, considérant que le milieu d'origine pouvait devenir un critère de différenciation lors de recrutements, à caractéristiques scolaires données. Toutefois, le rôle protecteur de la spécialité de formation contre le risque de chômage, passé sous silence par Thurow n'est ici avéré que dans le premier modèle multinomial où la variable de genre est juxtaposée. Les jeunes issus des filières scientifiques ont une probabilité inférieure à celles des Sciences humaines et sociales d'être dans une situation de chômage à la date de l'enquête.

Les résultats des estimations sur la probabilité d'être inactif plutôt qu'en emploi offrent un tout autre panorama. Une situation d'inactivité en 2013 apparaît nettement plus probable pour les jeunes des trajectoires Licence, en particulier pour ceux qui sortent et qui entrent sur le marché dès l'obtention de leur diplôme (rapport de risques relatif=4,69) et, dans une moindre mesure, pour les jeunes de la trajectoire de poursuite d'études après le Master. Pour les jeunes des deux trajectoires Licence, une part non négligeable des situations d'inactivité est consécutive à des périodes de formation ou de reprise d'études. En outre et relativement aux détenteurs d'un Master entrés immédiatement dans la vie active, seule l'obtention d'un doctorat à la sortie de l'enseignement supérieur diminue le risque d'inactivité à la date de l'enquête. Le rôle de la

spécialité de formation est également avéré sur la probabilité d'inactivité. Les détenteurs d'un diplôme scientifique ou en Droit-Economie-Gestion ont une moindre probabilité d'être inactifs plutôt qu'en emploi à la date de l'enquête (références : Sciences humaines et sociales). Cependant et si l'on croise la spécialité avec le genre (Annexe 5.1), l'effet de la spécialité n'est significatif que pour les hommes (référence : femme et spécialité SHS). De plus et à caractéristiques égales, les jeunes d'origine sociale aisée ont plus de chances d'être inactifs que les jeunes issus de milieux modestes. Au sens des capabilités, l'inactivité peut être perçue comme le fonctionnement résultant de libertés positives ou négatives, positives lorsque l'alternative à l'emploi ou à la recherche d'emploi est pleinement assumée et valorisante (enfants, reprise d'études, année sabbatique), négatives quand l'inactivité est consécutive à une situation d'exclusion sociale ou de trop grande vulnérabilité à l'égard de l'emploi. Conformément aux arguments développés par Thurow et Bourdieu, la file d'attente pour l'emploi matérialisée par le taux de chômage relativement élevé sur le marché du travail des sortants de l'enseignement supérieur de la Génération 2010 (12%) amène les jeunes diplômés à effectuer des choix et donc, à arbitrer entre emploi (surtout lorsque celui-ci n'est pas celui escompté), chômage et inactivité suivant la valeur accordée à chacune de ces situations et le niveau des contraintes, notamment financières, auxquelles ils doivent faire face. Ainsi, la présence de files d'attente sur le marché du travail offre un exemple concret de la pertinence du concept de préférences adaptatives développé dans l'approche des capabilités et les travaux de Bourdieu fournissent des pistes d'explication à l'hétérogénéité observée dans les estimations selon l'origine sociale via les stratégies de « reclassement » opérées par les jeunes. En effet, les jeunes issus des milieux aisés, les plus enclins à l'inactivité, se différencient par une aversion au chômage qui semble plus importante que leurs homologues issus de milieux sociaux plus modestes. À l'aune de l'approche des capabilités, cette plus grande aversion est la conséquence de l'hétérogénéité des préférences et/ou également la traduction des inégalités dans les capabilités qui profitent aux jeunes les mieux dotés de par leur milieu social, quel que soit le versant de la liberté envisagée (opportunités ou procédurale).

Si le modèle multinomial a permis de mettre en exergue des effets différenciés des variables suivant la situation rencontrée par les jeunes à la date de l'enquête, la dernière estimation mobilisée ici s'intéresse à la probabilité d'être dans le halo du chômage (situation de chômage ou d'inactivité) afin de déterminer quels effets l'emportent pour des variables telles que l'origine sociale et, la spécialité de formation suivant que celle-ci soit déclinée ou non selon le sexe de l'individu. Concernant l'origine sociale, les effets mis en évidence sur le chômage sont

supérieurs de telle sorte qu'un milieu d'origine modeste accroît la probabilité d'être éloigné de l'emploi en 2013. Quant à la spécialité de formation, les spécialités en sciences et en DEG font décroître le risque de se trouver dans une situation éloignée de l'emploi dans le modèle où la variable de genre est juxtaposée (cf. Annexe 5.1). Dans ce modèle croisant la spécialité du diplôme et le genre, l'effet de la spécialité du plus haut diplôme obtenu à la sortie de l'enseignement supérieur n'est significatif que pour les seuls hommes détenteurs d'un diplôme scientifique.

3.1.2. Durée dans la file d'attente : temps d'accès au premier emploi, nombre de mois au chômage

Plus que la situation à la date de l'enquête, les indicateurs de durée fournissent des informations dynamiques pertinentes pour caractériser le temps passé dans les files d'attente pour l'accès à l'emploi (tableau 5.7). Les indicateurs utilisés ici sont le nombre de mois passés au chômage depuis la sortie de l'enseignement supérieur et le temps d'accès au premier emploi. Ces indicateurs dynamiques nous servent à tenter de mettre à jour les déterminants des S-Capabilités et des O-Capabilités (Gasper, op.cit.) afin d'entrevoir les difficultés que peuvent rencontrer les sortants de l'enseignement supérieur pour convertir leur diplôme sur le marché du travail et d'expliquer leurs choix. Les régressions réalisées sont des modèles tobits et procèdent de la même manière que les estimations précédentes sur l'emploi ou sur les trajectoires dans l'enseignement supérieur, c'est-à-dire en croisant lesdites trajectoires avec le milieu social dont sont issus les jeunes (mesuré par le capital économique et culturel des deux parents).

Tableau 5.7. File d'attente, durée du chômage et temps d'accès au premier emploi (modèles tobit)

	Nombre de mois passés au chômage	Temps d'accès au 1er emploi en nb de mois[1]
Au moins un parent né à l'étranger	-1.467*	-
Traj L et origine sociale supérieure	-4.336***	ns
origine sociale interméd.	-2.310*	ns
origine sociale modeste	ns	2.087**
Traj L + et origine sociale supérieure	-4.144***	ns
origine sociale interméd.	-3.293***	ns
origine sociale modeste	ns	ns
Traj M et origine sociale supérieure	ns	ns
origine sociale interméd. (réf : origine modeste)	ns	ns
Traj M + et origine sociale supérieure	-4.960***	-1.504*
origine sociale interméd.	-4.443***	ns
origine sociale modeste	ns	ns
Traj D et origine sociale supérieure	-6.919***	-2.420***
origine sociale interméd.	-4.431***	ns
origine sociale modeste	-3.286***	ns
Spé PHD Sciences homme	ns	ns
Spé PHD Sciences femme	ns	ns
Spé PHD DEG homme	ns	0.923*
Spé PHD DEG femme	ns	ns
Spé PHD SHS homme (réf : SHS femme)	1.317**	ns
Emploi régulier en 2010 : origine sociale sup	-8.187***	-9.570***
origine sociale interméd.	-6.611***	-8.633***
origine sociale modeste	-6.969***	-10.24***
Stage en lien total et origine sociale sup	1.473**	-
origine sociale interméd.	ns	-
origine sociale populaire	ns	-
Stage en lien partiel	ns	-
Age de l'individu en 2010	0.466***	ns
Passage par une filière pro à Bac +2 origine sociale supérieure	-	ns
origine sociale interméd.	-	ns
origine sociale modeste	-	-1.622**
sigma	-7.199***	ns
Constant	12.49***	8.987***

Source : enquête Génération 2010. Calculs de l'auteur.
Champ : diplômés de Licence générale, Master et Doctorat soit 7007 individus (plus haut diplôme à la sortie de l'enseignement supérieur en 2010, hors doctorat santé).
*Les coefficients étoilés sont significatifs, * au seuil de 10%, **5%, ***1%.*
(1) hors apprentis pour tape.

À l'exception du doctorat, la trajectoire de sortie de l'enseignement supérieur n'a aucun effet sur le nombre de mois passés au chômage pour les jeunes d'origine modeste (référence : origine modeste et trajectoire Master et entrée immédiate dans la vie active). En outre, si le milieu d'origine ne distingue pas significativement le nombre de mois passés au chômage pour les jeunes de la trajectoire Master et entrée immédiate, ce n'est plus le cas pour toutes les autres trajectoires lorsque les jeunes proviennent d'un milieu intermédiaire ou aisé. En effet, la probabilité de connaître une durée importante de chômage au cours des trois premières années de vie active décroît significativement avec le milieu social d'origine, d'autant plus pour les jeunes les plus aisés, sans que l'on constate de grandes variations dans les coefficients entre les trajectoires (hors doctorat). Toutefois, ces résultats traduisent autant des effets liés à l'inactivité (mis en évidence précédemment) dans les trajectoires L que des effets liés à l'emploi pour les trajectoires Master poursuite et Doctorat. L'effet du stage sur la durée de chômage est également à mettre en exergue puisque les jeunes originaires de milieux aisés, lorsque le dernier stage correspondait totalement à la spécialité de formation, passent plus de temps au chômage au cours des trois premières années de vie active, mais ont également plus de chances d'occuper un emploi en fin de période. Là encore, ces jeunes se démarquent par leurs pratiques sur le marché du travail. Ils restent plus longtemps dans la file d'attente, mais y remontent également plus rapidement. Le stage semble donc plutôt mobilisé par les jeunes des classes aisées pour accéder à un certain type d'emploi plutôt que pour éviter des périodes de chômage trop importantes.

Concernant le temps d'accès au premier emploi, les résultats diffèrent en particulier parce que les situations d'inactivité ne sont pas prises en compte dans les temps d'accès au premier emploi. Seules quelques modalités du croisement entre le milieu d'origine et la trajectoire empruntée dans l'enseignement supérieur sont significatives et les modalités concernées soulignent une fois encore, le poids de l'origine sociale dans la conversion du parcours universitaire en emploi sur le marché du travail. En regard de la référence (trajectoire M et origine modeste), seuls les jeunes d'origine modeste de la trajectoire L pâtissent de temps d'accès au premier emploi significativement supérieurs. À l'autre extrême de la hiérarchie sociale, seuls les jeunes des milieux les plus aisés des trajectoires les plus prestigieuses (Master et poursuite d'études et, Doctorat) connaissent des transitions plus rapides vers le marché du travail, profitant de temps d'accès à l'emploi significativement écourtés. Les résultats obtenus montrent les différences dans l'étendue des libertés dont bénéficient les sortants de l'enseignement supérieur sur le marché du travail et traduisent des inégalités de capabilités latentes qu'on ne peut saisir (et combattre) qu'en tenant compte de l'entremêlement des facteurs

de conversion, en particulier du poids exercé par le milieu d'origine. Enfin, on notera l'effet capacitant pour les jeunes d'origine modeste du passage par une filière professionnalisée dans le supérieur court sur le temps d'accès à l'emploi. Cet effet est d'autant plus notable pour ces jeunes, souvent cantonnés à la queue de la file d'attente, que l'on mesure le nombre de mois passés au chômage au cours des trois premières années de vie active ce soit au niveau de la durée ou le temps d'accès au premier emploi (docteurs inclus).

3.1.3. File d'attente et qualité de l'emploi objectif : salaire, déclassement, stabilité de l'emploi

Les déterminants du salaire

Une régression sur le logarithme du revenu horaire est réalisée en tenant compte du biais de sélection à l'aide d'une procédure de type Heckman (1979). Les résultats de l'estimation confortent ceux obtenus précédemment, permettant de mettre une nouvelle fois en évidence l'entremêlement des facteurs de conversion, cette fois sur les niveaux de rémunération atteints (tableau 5.8). Les jeunes issus d'un milieu modeste qui ne sont pas détenteurs au minimum d'un diplôme de Master pâtissent de rémunérations inférieures de 17% pour la trajectoire Licence et poursuites à plus de 20% pour la trajectoire Licence simple. Pour les jeunes d'origine modeste, l'appartenance aux deux trajectoires les plus prestigieuses (Master et poursuite et, Doctorat) ne permet pas d'augmenter significativement les niveaux de rémunération. Pour les jeunes issus d'un milieu intermédiaire ou aisé, le rendement salarial du parcours d'études varie suivant la trajectoire empruntée à l'université. Premièrement, l'obtention d'une Licence plutôt qu'un Master ne pénalise pas les jeunes d'origine aisée sur leurs niveaux de rémunération. Les jeunes issus d'un milieu intermédiaire de la trajectoire Licence et poursuite perçoivent quant à eux des salaires inférieurs d'environ 15%. Deuxièmement et aux niveaux supérieurs, seule l'obtention d'un doctorat offre un gain salarial significatif, +16% pour les jeunes issus des milieux aisés contre +12% pour les milieux intermédiaires.

À l'instar des modèles précédents, la spécialité de formation différencie les fonctionnements atteints sur le marché du travail. À caractéristiques égales, les spécialités scientifiques et en Droit-Eco-Gestion sont les plus rémunératrices. Dans ce dernier domaine de spécialités, le

surplus salarial observé pour les hommes est légèrement supérieur (+11% contre +8% pour les femmes, référence SHS femme).

Tableau 5.8. Déterminants du niveau de salaire (logarithme du revenu horaire en euros).

	Ln revenu/h
Traj L et origine sociale supérieure	-0.0915
origine sociale interméd.	-0.0626
origine sociale populaire	-0.209***
Traj L + et origine sociale supérieure	-0.0617
origine sociale interméd.	-0.153***
origine sociale populaire	-0.167***
Traj M et origine sociale supérieure	0.0221
origine sociale interméd.	-0.0421
Traj M + et origine sociale supérieure	0.0519
origine sociale interméd.	-0.00924
origine sociale populaire	0.0134
Traj D et origine sociale supérieure	0.157***
origine sociale interméd.	0.117**
origine sociale populaire	0.0446
Spé PHD sciences homme	0.0708**
Spé PHD sciences femme	0.0709**
Spé PHD DEG homme	0.106***
Spé PHD DEG femme	0.0751**
Spé PHD SHS homme	-0.00967
Age en 2010	0.0135**
Ile-de-France	0.145***
Constant	2.177***
Equation de sélection	
Traj L	-0.0547
Traj L +	0.0618
Traj M +	0.107*
Traj D	0.135**
Emploi régulier en 2010	0.209***
Age en 2010	-0.0201**
Habite en couple à la date de l'enquête	0.194***
Accès au premier emploi via le stage	0.118***
Constant	1.078***
athrho	-1.827***
lnsigma	-0.107***

Source : enquête Génération 2010. Calculs de l'auteur.

Champ : diplômés de Licence générale, Master et Doctorat en emploi en 2013 et ayant déclaré un salaire soit 5655 individus.
*Les coefficients étoilés sont significatifs, * au seuil de 10%, **5%, ***1%.*

Capabilités, file d'attente et segmentation du marché du travail : une approche par la stabilité de l'emploi et le déclassement

Les données Génération permettent de de distinguer quatre modalités pour mesurer les déterminants de la stabilité de l'emploi, le CDI, les emplois de fonctionnaire, l'emploi à durée indéterminée (EDI) soit le regroupement entre ces deux derniers éléments, et l'emploi non-salarié. Les statistiques descriptives ont montré précédemment que les taux de CDI étaient supérieurs pour les jeunes d'origine modeste pour l'ensemble de l'échantillon, et également à trajectoire donnée (à l'exception du doctorat). Dans une moindre mesure toutefois, on retrouve cette tendance pour l'EDI, mais surtout pour les deux trajectoires Master où les écarts entre catégories sociales sont au minimum de 6 points dans la trajectoire Master « simple » et de 4 points dans la trajectoire Master et poursuite d'études.

Afin de vérifier la significativité des écarts mesurés dans les statistiques descriptives, nous réalisons un modèle logit multinomial mesurant la probabilité d'être en emploi à durée déterminée ou au chômage en 2013 plutôt qu'en emploi à durée indéterminée. En raison d'effectifs insuffisants dans les trajectoires de poursuite d'études, les variables de trajectoires et d'origine sociale sont juxtaposées dans les estimations. En outre, la prise en compte du chômage permet de neutraliser un potentiel effet de sélection lié à l'occupation d'un emploi à la date de l'enquête. Toutes choses égales par ailleurs, la stabilité du contrat de travail est corrélée avec la trajectoire empruntée dans l'enseignement supérieur, l'origine sociale, et la spécialité du plus haut diplômé déclinée selon le sexe de l'individu (tableau 5.9). L'introduction des situations de chômage dans les estimations modifie quelque peu les effets escomptés de l'origine sociale entrevus dans les statistiques descriptives (cf. tableau 5.4). En effet, les jeunes d'origine aisée ont ainsi significativement moins de chances d'être en EDD plutôt qu'en EDI, en comparaison des jeunes issus des milieux modestes. Ainsi, la pénalité liée à l'effet de l'origine sociale sur la conversion du parcours universitaire pour l'accès à un emploi stable pour les jeunes les plus modestes perdure en tenant compte du chômage toutes choses égales par ailleurs.

Une trajectoire de poursuite d'études après le master diminue la probabilité d'occuper un EDD plutôt qu'un EDI (réf : trajectoire M), au contraire des trajectoires Licence « simple » et Doctorat pour lesquelles les chances d'occuper un emploi à durée déterminée sont

significativement augmentées. Ce résultat sur le doctorat n'est pas nouveau puisqu'une majorité de docteurs s'orientent vers des carrières dans le secteur public où la stabilisation dans l'emploi est d'une part plus longue du fait de la réalisation d'expériences postdoctorales et d'autre part, dépendante de l'obtention d'un concours. À caractéristiques égales, la spécialité de formation offre des perspectives de carrière différentiées, les chances de stabilisation dans l'emploi sont d'autant plus élevées pour un diplômé en Sciences ou en Droit-Economie-Gestion et l'effet de la spécialité est démultiplié par le genre, en faveur des hommes. Les estimations mettent ainsi en évidence le rôle de la spécialité de formation et du genre comme facteurs de conversion de la trajectoire universitaire en emploi stable sur le marché du travail, conformément à l'analyse bourdieusienne.

Tableau 5.9. Déterminants de la situation sur le marché du travail (modèle multinomial)

réf: EDI	**EDD**	**Chômage**
Au moins un parent né à l'étranger	0.918	1.219**
Traj L (réf : Traj M)	1.222*	1.254
Traj L +	0.883	0.956
Traj M +	0.723***	0.640***
Traj D	1.281**	0.603***
Origine sociale aisée	0.821**	0.735***
Origine sociale intermédiaire	0.980	0.690***
Spé PHD sciences homme	0.600***	0.731**
Spé PHD sciences femme	0.848*	0.826
Spé PHD DEG homme	0.449***	0.802
Spé PHD DEG femme	0.602***	0.842
Spé PHD SHS homme	0.942	1.283*
Age de l'individu en 2010	1.000	1.079***

Source : enquête Génération 2010. Calculs de l'auteur.
Champ : diplômés de Licence générale, Master et Doctorat en emploi ou au chômage en 2013 soit 6467 individus.
*Les coefficients étoilés sont significatifs, * au seuil de 10%, **5%, ***1%.*
*Variables omises : emploi régulier*origine sociale, filière pro*origine sociale*

Distribution des emplois et déclassement

Encadré 9 : Différentes mesures possibles du déclassement à partir de l'enquête Génération

Quatre mesures du déclassement peuvent être produites à partir de l'enquête Génération. La première est une mesure subjective du déclassement, le jeune sera considéré comme déclassé s'il estime être employé en dessous de son niveau de compétences. La deuxième mesure du déclassement est la mesure dite normative. Elle s'inspire des travaux de Lemistre (op.cit.) qui proposent une correspondance actualisée de la norme Affichard (1981) entre niveaux de diplôme et niveau de qualification. La troisième mesure s'intéresse à la correspondance entre niveau de sortie (obtention du diplôme ou non) et niveau de qualification de l'emploi. Enfin, la dernière mesure est une autre mesure subjective du déclassement. Le jeune sera considéré comme déclassé si le niveau de diplôme requis selon lui pour occuper l'emploi est inférieur à celui qu'il détient.

Dans cette section, nous privilégions, les deux premières mesures du déclassement. Il s'agit en effet de confronter les mesures objectives et subjectives pour illustrer la *capability for work*. Ainsi, la troisième mesure qui raisonne en termes de niveau de diplôme apparaît moins pertinente à l'aune de notre cadre théorique, puisque l'on cherche à mettre en évidence l'effet du diplôme et de la trajectoire de sortie de l'enseignement supérieur sur la *capability for work*.

La présence de files d'attente sur le marché du travail rend plus complexe l'accès à l'emploi, en particulier à un emploi « décent » pour les jeunes qui sortent de l'enseignement supérieur toujours plus nombreux. Dans cette section, nous nous intéressons au lien entre formation et emploi à travers l'analyse des déterminants du déclassement à l'aune du cadre analytique seno-bourdieusien. Il est ainsi ici question de la valorisation pour les jeunes en regard du niveau de qualification de l'emploi.

Deux modèles multinomiaux sont réalisés pour estimer la probabilité d'occuper un emploi déclassé plutôt qu'un emploi adéquat à la date de l'enquête, en tenant compte cette fois-ci encore des situations de chômage. La première mesure du déclassement est la mesure normative que l'on peut également qualifier d'objective. La deuxième mesure est une mesure subjective et prend en compte l'opinion des jeunes diplômés sur leur capacité à occuper l'emploi. Dans la première estimation (Tableau 5.10), l'effet de la trajectoire à l'université est prégnant sur la probabilité d'occuper un emploi déclassé, les jeunes de la trajectoire sont ceux pour qui l'accès à un emploi en correspondance avec leur niveau de formation est le moins probable. Ainsi, les jeunes issus des trajectoires Licence ont plus d'opportunités d'accéder à emploi de niveau intermédiaire que les jeunes issus de la trajectoire Master d'accéder à un emploi de niveau-cadre. Le rôle du Master comme facteur de conversion ne suffit ici à fonder à lui seul la capabilité d'accès à l'emploi-cadre. Toutes choses égales par ailleurs, la conversion favorable apparaît également largement dépendante de l'origine sociale (à la défaveur des jeunes des

milieux modestes), du genre et de la spécialité de formation. Ces résultats confirment l'effet différentié des ressources selon l'origine sociale sur les fonctionnements atteints sur le marché du travail et s'inscrivent dans une logique bourdieusienne. Les jeunes d'origine modeste seraient les premiers concernés par la « dévaluation » de leur diplôme de Master.

Les résultats de la deuxième estimation donnent du grain à moudre au débat sur la dévaluation des diplômes. En effet, si les jeunes des trajectoires de poursuite d'études après la Licence et le Master sont objectivement moins déclassés que les jeunes de la trajectoire Master, ils ne sentent pas moins déclassés subjectivement. C'est même le contraire pour les jeunes de la trajectoire Licence qui ont plus de chances de se sentir déclassés. L'effet différentié de la trajectoire de sortie sur les mesures de déclassement objective et subjective pourrait traduire une potentielle variabilité dans le contenu des emplois, à niveau de qualification égal. En effet, les diplômés de Master font parfois état d'un déclassement déguisé sur le marché du travail, pour qualifier les compétences de cadre attendues sur des postes de niveau intermédiaire (Beaupère et al. 2016). D'une manière générale, le nombre de variables significatives est nettement moindre dans cette deuxième estimation et lorsqu'elles le sont, les différences de probabilité sont nettement diminuées par rapport aux références. Ainsi, l'origine sociale n'a aucune influence sur le déclassement subjectif toutes choses égales par ailleurs. Ce résultat traduit l'hétérogénéité des préférences et surtout leur encastrement social dans le sens où, à caractéristiques égales, les jeunes n'accordent pas la même valeur aux fonctionnements qu'ils atteignent suivant leur milieu social d'origine. Au sens de Bourdieu, l'habitus contraint la réalisation des aspirations professionnelles et influe sur les stratégies de reclassement opérées sur le marché du travail. Les jugements peuvent en outre être influencés par les difficultés rencontrées pour accéder aux différents segments (nombre de mois passés au chômage, temps d'accès au premier emploi), amenant les jeunes à réviser plus ou moins fortement leurs aspirations en particulier les jeunes issus de milieux modestes. En effet, il a été montré précédemment qu'au sein d'une même trajectoire, ces jeunes pâtissent de durées de chômage et d'accès à l'emploi plus longues.

Tableau 5.10. Déclassement objectif et subjectif (modèles multinomiaux).

	Déclassement normatif			**Déclassement subjectif**	
réf: Emploi adéquat	E déclassé	Chômage		E déclassé	Chômage
Traj L (réf : Traj M)	0.701***	0.995		1.391***	1.256
Traj L +	0.248***	0.631***		1.114	0.997
Traj M +	0.681***	0.593***		0.959	0.675***
Traj D	0.103***	0.311***		0.513***	0.424***
Origine sociale aisée	0.506***	0.772		0.941	0.899
Origine sociale intermédiaire	0.637***	0.554***		0.900	0.604***
Spé PHD sciences homme	0.512***	0.755**		0.869	0.859
Spé PHD sciences femme	0.762**	0.827		0.839*	0.863
Spé PHD DEG homme	0.742**	0.943		1.019	1.039
Spé PHD DEG femme	1.018	1.025		1.144	1.063
Spé PHD SHS homme	0.983	1.282*		1.234*	1.390**
Age de l'individu en 2010	0.984	1.078***		1.037**	1.098***

Source : enquête Génération 2010. Calculs de l'auteur.
Champ : diplômés de Licence générale, Master et Doctorat en emploi ou au chômage en 2013 soit 6467 individus.
*Les coefficients étoilés sont significatifs, * au seuil de 10%, **5%, ***1%.*
*Variables non reproduites : emploi régulier*origine sociale, filière pro*origine sociale, stage en lien total*origine sociale, stage en lien partiel, participation à un module de professionnalisation*origine sociale*

En conclusion de cette section, nous abordons la segmentation sur le marché du travail via la construction d'un indicateur mêlant stabilité de l'emploi et déclassement objectif. Quatre situations d'emploi sont ainsi distinguées : l'EDI adéquat, l'EDI déclassé, l'EDD adéquat et l'EDD déclassé. On cherche ainsi à distinguer les fonctionnements les plus valorisants objectivement (EDI adéquat), des moins valorisants (EDD déclassé) pour mesurer l'impact de l'agence sur la durabilité et la sécurité des parcours (Zimmermann, 2011) et plus généralement sur la *capability for work*.

Les estimations dans le Tableau 5.9 mesurent la probabilité d'être dans une autre situation que celle d'occuper un emploi stable en correspondance avec le niveau de diplôme à la date de l'enquête. À l'instar des estimations précédentes, la détention d'un simple Master ne suffit à fonder la capabilité d'accès à ce type d'emploi. En comparaison, les jeunes issus de la trajectoire Master et poursuite d'études profitent d'un risque nettement moins élevé de se trouver dans n'importe quelle autre situation d'emploi. À l'aune des capabilités, les opportunités de convertir leur parcours universitaire en un emploi objectivement valorisant apparaissent plus nombreuses pour les jeunes qui poursuivent leurs études après l'obtention d'un Master. Les détenteurs d'un doctorat bénéficient également d'une liberté « opportunités » étendue d'accéder à un poste de

niveau-cadre, mais pas nécessairement à un emploi stable après trois années de vie active. Pour les jeunes de la trajectoire Master et poursuite, la poursuite d'études participe de la durabilité et de la sécurité de leur parcours professionnel. Par rapport aux détenteurs d'un « simple » Master, ces jeunes ont toujours moins de chances d'être dans une situation d'emploi à la date de l'enquête autre qu'un emploi stable et objectivement adéquat, c'est-à-dire non-déclassé. Au niveau de diplôme inférieur, les jeunes de la trajectoire Licence et poursuite d'études ont également moins de chances d'être objectivement déclassés qu'ils soient en EDI ou EDD. Les résultats des estimations suggèrent le caractère nécessaire, mais insuffisant du facteur de conversion représenté par le diplôme et la trajectoire de sortie de l'enseignement supérieur sur la *capability for work*. L'obtention d'un emploi décent, ici approché par la stabilité du contrat de travail et du niveau de l'emploi, est aussi fonction du niveau d'agence des individus (Zimmermann, op.cit.), de la spécialité de formation et du genre. Premièrement, cette assertion sur le niveau d'agence est vérifiée dans les estimations en considérant les effets de l'origine sociale[32] sur les différentes situations d'emploi, à trajectoire universitaire égale. Ce résultat conforte une lecture bourdieusienne de l'effet de l'origine sociale sur la conversion du capital scolaire pour obtenir le rendement escompté du parcours universitaire sur le marché du travail, effet révélateur du décalage plus ou moins grand selon le milieu d'origine entre les aspirations professionnelles nées de l'achèvement du parcours universitaire et la capacité à réaliser ses aspirations, en fonction des possibilités offertes sur le marché du travail. Si l'origine sociale est constitutive du niveau d'agence des individus (S-capabilités), elle impacte indirectement l'étendue des O-capabilités puisque les opportunités de conversion favorable offertes sur le marché du travail varient selon la spécialité de formation en faveur des spécialités scientifiques notamment, les plus sélectives socialement.

[32] incluant le capital culturel hérité

Tableau 5.11. Qualité de l'emploi objective (modèle multinomial).

Réf : EDI adéquat	**EDI déclassé**	**EDD adéquat**	**EDD déclassé**	**Chômage**
Au moins un parent né à l'étranger	1.045	1.106	0.657**	0.839
Traj L (réf : Traj M)	0.782	1.527***	0.867	1.162
Traj L +	0.259***	1.084	0.249***	0.649***
Traj M +	0.640***	0.692***	0.573***	0.533***
Traj D	0.0995***	1.233	0.123***	0.334***
Origine sociale aisée	0.371***	0.723*	0.574**	0.688**
Origine sociale intermédiaire	0.455***	0.921	0.911	0.541***
Spé PHD sciences homme	0.463***	0.589***	0.388***	0.630***
Spé PHD sciences femme	0.729**	0.805**	0.682**	0.768*
Spé PHD DEG homme	0.691**	0.488***	0.473***	0.751*
Spé PHD DEG femme	1.033	0.603***	0.650***	0.865
Spé PHD SHS homme	0.783	0.979	1.214	1.274
Age de l'individu en 2010	0.980	1.013	1.001	1.084***

Source : enquête Génération 2010. Calculs de l'auteur.
Champ : diplômés de Licence générale, Master et Doctorat en emploi ou au chômage en 2013 soit 6467 individus.
*Les coefficients étoilés sont significatifs, * au seuil de 10%, **5%, ***1%.*
*Variables non reproduites : emploi régulier*origine sociale, filière pro*origine sociale, stage en lien total*origine sociale, stage en lien partiel, participation à un module de professionnalisation*origine sociale*

3.2. La qualité de l'emploi à l'aune du cadre analytique seno-bourdieusien

En changeant le curseur sur les libertés individuelles plutôt que sur le seul critère d'utilité, c'est-à-dire en tenant compte de l'hétérogénéité des préférences adaptatives des individus et de leur adaptabilité aux différentes situations et contextes qui jalonnent les parcours de vie, l'analyse de la qualité de l'emploi à l'aune du cadre analytique seno-bourdieusien se démarque de la vision « normative » de ce qu'est un « bon » emploi dans la littérature ou dans les différentes directives européennes. Il s'agit en effet dans cette section de mobiliser un indicateur tenant compte de la « voice » des salariés (paragraphe 1) pour pouvoir analyser les facteurs de conversion discriminants l'appartenance à une des différentes catégories.

3.2.1. Indicateurs composite de la qualité de l'emploi à l'aune de l'approche des capabilités

Pour mesurer la double valeur du travail, objective et subjective, et pour tenter d'approcher ainsi la « valeur » des fonctionnements atteints par les jeunes diplômés sur le marché du travail, nous construisons à l'aide d'une analyse en composantes multiples un indicateur composite de qualité d'emploi mêlant variables objectives et subjectives.

Pour les variables objectives, le contrat de travail, le niveau de qualification de l'emploi et le salaire sont mobilisés. L'enquête Génération 2010 permet également d'utiliser un certain nombre de variables ayant un lien (plus ou moins étroit) avec les capabilités, pour illustrer la qualité de l'emploi ou la situation à la date de l'enquête avec des variables subjectives et des variables contextuelles permettant d'objectiver les fonctionnements réalisés en termes de capabilités. Les variables subjectives questionnent le rapport au travail des diplômés à l'angle de la réalisation professionnelle que permet leur emploi, du sentiment d'être employé à leur niveau de compétences, de l'opinion sur leur niveau de rémunération, sur le souhait de rester dans l'emploi et sur la recherche d'un autre emploi. Les jeunes diplômés sont également interrogés sur leurs perspectives professionnelles, ce qui va permettre de tenter de distinguer leurs aspirations, contextualiser leurs choix et hiérarchiser leurs priorités. Ainsi, le questionnaire permet de savoir si la situation du jeune lui convient ou non, quelle que soit celle-ci, quelles sont ses priorités actuelles (trouver ou conserver un emploi stable/améliorer la situation professionnelle/ménager sa vie hors travail) et s'il est optimisme quant à son avenir

professionnel. Ensuite, des questions sont posées sur ses projets à moyen terme à savoir s'il envisage de se mettre à son compte, s'il envisage de quitter la région dans les 5 ans, s'il envisage de changer de métier dans les 5 ans.

D'une manière générale, les statistiques descriptives permettent de montrer que, plus l'emploi est stable, plus les niveaux de salaires et qualifications élevées et plus le ressenti par rapport au travail s'améliore (Tableau 5.12). Néanmoins, on ne peut ignorer les « exceptions » qui ne sont pas quantité négligeable et donnent tout son sens à la construction d'un indicateur alternatif de qualité de l'emploi pour évaluer des fonctionnements qui tiennent compte de la « voice » des salariés. Ainsi, les jeunes en CDI déclarent autant ne pas se réaliser professionnellement que l'ensemble des salariés (13,3% contre 13,5%) et, également dans les mêmes proportions, ne pas souhaiter rester dans l'emploi (environ 17%). En outre, 20% des jeunes qui occupent des emplois de cadre se sentent employés en dessous de leur niveau de compétences et, 16% des jeunes dans le quatrième quantile des salaires s'estiment plutôt mal payés. De l'autre côté de la hiérarchie et inversement, des conditions de travail objectivement moins bonnes au regard des indicateurs satisfont une part, plus ou moins minoritaire selon les cas, des jeunes diplômés du L au D. D'un côté par exemple, près de la moitié des jeunes dans le premier quantile de salaire s'estiment plutôt bien voire très bien payé, de l'autre 35% des ouvriers ou employés qualifiés déclarent se réaliser pleinement au niveau professionnel, etc. Ces divers exemples illustrent une nouvelle fois la pertinence de l'approche des capacités dans sa prise en compte de l'individu et de ses choix pour caractériser les fonctionnements atteints et ainsi, ne pas décréter partialement que tel fonctionnement est de valeur ou non quand celui-ci n'a pas été soumis au jugement de l'individu concerné.

Tableau 5.12. Ressenti à l'égard de l'emploi selon le contrat de travail, le niveau de salaire et le niveau de l'emploi (en pourcentage).

	Réalisation professionnelle			**La situation convient**		**Souhait de rester dans l'emploi**			**Volonté de changer de métier**	
	Tout à fait	Plutôt	Non	Oui	Non	Longtemps	Un moment	Non	Oui	Non
Fonctionnaire	62	32	6	90	10	38	53	8	21	79
CDI	45	41	13	80	20	15	67	17	39	61
CDD	48	34	17	66	34	22	60	18	42	58
Contrat aidé	10	68	22	48	53	3	62	35	89	11
Autre contrat	53	33	13	65	34	24	60	13	39	61
Intérim	33	30	37	39	61	16	48	36	53	47
1er quantile	29	38	33	51	49	15	54	30	53	47
2e quantile	43	41	15	74	25	20	64	16	38	62
3e quantile	51	39	10	79	21	22	63	15	35	64
4e quantile	59	34	5	88	12	21	67	12	33	67
Cadre, catégorie A	57	34	7	84	16	23	64	13	30	70
Profess. Intermédiaire, cat B	41	43	17	71	29	17	64	19	44	55
Employé/ouvrier qualif.	35	37	28	72	28	22	55	23	45	54
Employé/ouvrier non qualif.	23	40	36	54	45	9	59	31	61	39
Autre	58	28	13	87	13	40	59	0	27	73
TOTAL	**48**	**38**	**14**	**77**	**23**	**20**	**63**	**17**	**38**	**62**

Source : enquête Génération 2010. Calculs de l'auteur.
Champ : diplômés de Licence générale, Master et Doctorat en emploi en 2013.

Tableau 5.13. Qualité de l'emploi et trajectoires universitaires

	Qualité de l'emploi			
Trajectoire	Les carriéristes	Les satisfaits	Les précaires	Les déclassés
Trajectoire Licence	7	21	41	31
Trajectoire Licence et poursuite d'études	13	29	34	24
Trajectoire Master	34	19	28	17
Trajectoire Master et poursuite d'études	37	20	25	17
Trajectoire Doctorat	39	37	13	12
Total	**29**	**23**	**28**	**19**

Source : enquête Génération 2010. Calculs de l'auteur.
Champ : diplômés de Licence générale, Master et Doctorat en emploi salarié en 2013 soit 5360 individus.

Après une analyse en composantes multiples et une classification ascendante hiérarchique[33], quatre classes principales d'emploi émergent[34] (tableau 5.13).

1. Les carriéristes en demande de mobilité malgré les meilleures conditions de travail (salaire, niveau de qualification...) (29,3% en pondéré)

2. Les satisfaits qui se réalisent professionnellement et qui ne souhaitent pas changer, bonnes conditions de travail (23,2%)

3. Les précaires (CDD, déclassés) qui cherchent à stabiliser leur situation, mais qui se réalisent tout de même professionnellement (28,3%)

4. Les déclassés qui cherchent à changer d'emploi dès que possible (moins bonnes conditions de travail, pas de réalisation pro...) (19,2%)

La première classe correspond aux jeunes en demande de mobilité malgré de meilleures conditions de travail et que l'on dénommera les « carriéristes » sans supposer toutefois que les velléités de mobilité ne soient toutes imputables à des perspectives de carrière. Les raisons de mobilité peuvent en effet être nombreuses, rapprochement de conjoint, familial, ou liées à l'emploi et de tous ordres. Nos jeunes « carriéristes » occupent à plus de 90% un emploi stable, perçoivent une rémunération moyenne de 2500 euros mensuels et sont cadres pour 88% d'entre eux. Néanmoins, même s'ils estiment plutôt se réaliser professionnellement, ils entrevoient de

[33] Cf. Annexe 5.4 et 5.5.
[34] Les indépendants ont été retirés de l'analyse.

changer de métier (36%) ou de changer de région (52%) et souhaitent ainsi rester seulement « un moment » dans leur emploi.

La deuxième classe issue de la classification regroupe des jeunes qui se réalisent pleinement professionnellement (92%) et disposent de bonnes conditions de travail même si elles ne sont pas aussi élevées que dans la première classe. 70% occupent un emploi stable, 34% étant fonctionnaire, ils perçoivent un revenu moyen de 1970 euros. 66% des jeunes de cette classe occupent des emplois-cadres et 24% des emplois de profession intermédiaire. Ils s'estiment par ailleurs un peu moins employé en dessous de leur niveau de compétences que les jeunes de la première classe (7% contre 14%). En outre, nos jeunes que l'on qualifiera de « satisfaits » souhaitent rester longtemps dans cet emploi (74%) et ne pas changer de métier.

La troisième classe correspond aux jeunes qui occupent des emplois plus « précaires », mais qui estiment tout de même se réaliser professionnellement (31% tout à fait et 65% plutôt). Par précaires, il faut entendre ici des emplois qui ne sont pas tous stables (40%) et/ou les jeunes ont le sentiment d'être employés en dessous de leur niveau de compétences (30%) et/ou s'estiment plutôt mal rémunérés, le revenu moyen mensuel s'élevant à 1535 euros. En outre, une part importante des jeunes ont des aspirations au changement et envisagent de changer de métier à l'avenir, même si pour le moment ils souhaitent rester dans leur emploi.

La dernière classe est celle des jeunes qui s'estiment très largement employés en dessous de leur niveau de compétences (77%). Cette situation ne leur convient pas (83%), ils ne se réalisent pas professionnellement (62%), ne souhaitent pas rester dans leur emploi (66%) et cherchent même à changer de métier (75%). Pourtant, certains de ces jeunes occupent des emplois stables (52%) ou sont cadres ou professions intermédiaires (29% et 41%) quand d'autres sont objectivement déclassés (30% ouvriers ou employés). Les jeunes de cette dernière classe perçoivent en outre le niveau de revenu mensuel moyen le plus bas, 1455 euros.

3.2.2. Qualité de l'emploi, aspirations professionnelles et reproduction sociale : quelle valorisation de la trajectoire universitaire ?

L'indicateur de qualité de l'emploi construit ici permet de prendre en compte la qualité de l'emploi et la qualité du travail à travers les ressentis exprimés, qui donnent également à voir les

différentes aspirations professionnelles des jeunes après trois années passées sur le marché du travail.

Les estimations du tableau mettent en exergue l'effet de pondération exercé par l'origine sociale sur la conversion des ressources, ici la trajectoire de sortie de l'enseignement supérieur, en *capability for work*. En prenant en référence la catégorie des carriéristes et la modalité des jeunes d'origine modeste de la trajectoire Master simple, l'effet du Master sur la *capability for work* apparaît ici bien réel pour les jeunes d'origine modeste. En effet, ceux des trajectoires Licence ont toujours plus de chances d'appartenir à une catégorie autre que carriériste et en particulier, « précaires » et « déclassés ». Le rapport de risque relatif est particulièrement élevé pour les jeunes de la trajectoire Licence « simple » pour ces deux dernières catégories (>8). Au niveau supérieur et toujours parmi les jeunes d'origine modeste, l'appartenance à la trajectoire Doctorat plutôt que Master simple étend encore l'espace des possibilités d'accéder à un emploi que les jeunes ont des raisons de valoriser et préserve les détenteurs d'un Doctorat de situation d'emploi précaires et/ou déclassées. Par contre, poursuivre ses études après le Master n'a aucun effet sur la *capability for work* pour ces jeunes.

Par rapport aux jeunes issus de milieux modestes, une origine sociale supérieure distingue significativement les fonctionnements atteints sur le marché du travail, à trajectoire de sortie de l'enseignement supérieur donnée. Ainsi, les jeunes issus de milieux aisés parviennent à atteindre des niveaux de fonctionnement qui ne sont pas différents de ceux des jeunes d'origine modeste avec un stock de ressources éducatives inférieur. C'est le cas par exemple des jeunes de la trajectoire Licence et poursuite d'études et, dans une moindre mesure toutefois, de ceux de la trajectoire Licence où seule la probabilité d'appartenance à la catégorie des « précaires » plutôt que des carriéristes est significativement augmentée. Au sein de la trajectoire Master simple, le risque d'appartenance à la catégorie « déclassés » est moindre pour les jeunes des milieux intermédiaires et aisés.

Aux niveaux supérieurs, l'effet de la trajectoire universitaire sur les probabilités estimées est d'autant plus important quand l'origine sociale s'élève. Les jeunes des milieux aisés ont ainsi au moins deux fois de chances d'être dans une catégorie autre que carriériste. Au niveau Doctorat, si la détention d'un doctorat plutôt qu'un Master ne distingue pas les carriéristes des satisfaits, elle diminue le sentiment de « précarisation » ou de « déclassement » à l'égard de l'emploi, les coefficients des rapports de risque relatif témoignant de la hiérarchisation sociale (respectivement 0,155 et 0,191 pour les jeunes des milieux aisés concernant les catégories

« précaires » et « déclassés », 0,261 et 0,222 pour les jeunes des milieux intermédiaires et, 0,313 et 0,347 pour les jeunes des milieux modestes).

Si les estimations du tableau 5.14 permettent de mettre à jour, à l'instar du système éducatif, des phénomènes de reproduction sociale sur les fonctionnements atteints sur le marché du travail, l'effet de l'origine sociale opère également sur les aspirations professionnelles des jeunes. En effet, les aspirations tendent à s'élever avec le niveau de diplôme et traduisent l'effet des dispositions individuelles, structurées par l'habitus et différentiées par le niveau de diplôme. Quand l'origine sociale décroît, les jeunes détenteurs d'une licence ont une tendance croissante à se satisfaire de leur situation professionnelle plutôt que d'envisager des perspectives de carrière. Au niveau Master, l'effet de l'origine sociale est également avéré sur les velléités de carrière, plus importantes pour les jeunes issus d'un milieu aisé (sans que les coefficients ne soient toujours significatifs). Plus l'origine sociale s'élève et moins les jeunes ont tendance à se satisfaire de leur situation, quand bien même ils encourent toujours objectivement et subjectivement moins de risques de « précarisation » ou de déclassement dans l'emploi.

Tableau 5.14. Les déterminants de la qualité de l'emploi (modèle multinomial, rapport de risques relatifs). Trajectoire de référence : traj M et origine sociale populaire. Catégorie d'emploi de référence : les carriéristes en demande de mobilité.

Réf : Les carriéristes en demande de mobilité	**Les satisfait(e)s**	**Les précaires**	**Les déclassé(e)s**
Au moins un parent né à l'étranger	0.587***	0.591***	0.776**
Traj L et origine sociale supérieure	1.330	2.548*	2.267
origine sociale interméd.	2.175*	2.720**	2.419*
origine sociale modeste	6.238***	8.266***	8.349***
Traj L + et origine sociale supérieure	1.502	1.277	0.996
origine sociale interméd.	2.709**	2.379**	1.710
origine sociale modeste	3.009***	2.295***	2.817***
Traj M et origine sociale supérieure	0.567	0.590	0.476*
origine sociale interméd.	0.636	0.563	0.482*
Traj M + et origine sociale supérieure	0.416**	0.266***	0.346***
origine sociale interméd.	0.543	0.348***	0.233***
origine sociale modeste	1.009	1.136	0.843
Traj D et origine sociale supérieure	0.752	0.155***	0.191***
origine sociale interméd.	0.979	0.261***	0.222***
origine sociale modeste	1.311	0.313***	0.347***
Spé PHD sciences homme	0.364***	0.256***	0.273***
Spé PHD sciences femme	0.528***	0.504***	0.455***
Spé PHD DEG homme	0.318***	0.191***	0.295***
Spé PHD DEG femme	0.361***	0.347***	0.377***
Spé PHD SHS homme	0.505***	0.573***	0.531***
Passage par une filière pro à Bac +2 et origine sociale supérieure	1.233	1.248	1.395
origine sociale interméd.	0.891	1.099	1.227
origine sociale populaire	0.658*	0.577**	0.443***
Age de l'individu en 2010	0.981	1.023	1.029
Parent d'un enfant	1.492***	1.254*	0.959
Parent de deux enfants et plus	1.378*	1.213	1.624**

Source : enquête Génération 2010. Calculs de l'auteur.
Champ : diplômés de Licence générale, Master et Doctorat en emploi salarié en 2013 soit 5360 individus.
*Les coefficients étoilés sont significatifs, * au seuil de 10%, **5%, ***1%.*
*Variables non reproduites : emploi régulier*origine sociale, participation à un module de professionnalisation*origine sociale, stage en lien total avec la formation*origine sociale, stage en lien partiel*

Conclusion

L'objet de ce chapitre était de prolonger l'analyse seno-bourdieusienne à l'étude des transitions entre l'enseignement supérieur et le marché du travail. Les libertés dont disposent les diplômés de l'université d'accéder à des fonctionnements valorisés sont restreintes par les opportunités disponibles sur le marché du travail, restrictions illustrées par des taux de chômage et de déclassement relativement importants. Ce contexte de file d'attente et de segmentation tend à exacerber la concurrence pour l'emploi sur le marché du travail et la concurrence pour l'accès aux diplômes dans l'enseignement supérieur, qui se traduit par une élévation généralisée du niveau de diplôme. L'analyse de Bourdieu apparaît dans un tel contexte plus complémentaire qu'antagonique à celle de Thurow. Dans un contexte d'expansion scolaire, la convergence entre niveau de diplôme et statut social incite les employeurs à privilégier des critères d'adaptabilité à l'emploi. Selon Thurow, ces critères sont fondés principalement sur le niveau de diplôme détenu alors que pour Bourdieu, la sélection va plutôt s'opérer sur le type de diplôme et sa spécialité, renforçant les inégalités sociales. Au sens des capabilités, les jeunes diplômés de l'enseignement supérieur ne jouissent donc pas des mêmes capabilités dans la file d'attente pour l'accès à un emploi valorisant.

Les données de l'enquête Génération 2010 confirment les résultats obtenus dans le chapitre précédent, l'origine sociale pondère l'effet des ressources du secondaire (baccalauréat et mention) sur la trajectoire de sortie de l'enseignement supérieur. L'agence contraint ici autant les aspirations issues du secondaire que la capabilité à réaliser ses aspirations dans l'enseignement supérieur (Hart, op.cit.), en particulier pour l'accès aux trajectoires identifiées comme les plus prestigieuses. Les jeunes issus des milieux aisés y sont toujours plus présents et symétriquement le sont moins dans les trajectoires Licence, à type de baccalauréat et mention donnés. Le genre agit également à la fois sur les aspirations et comme facteur de conversion. En effet, les femmes valorisent des trajectoires moins ambitieuses alors même qu'elles disposent d'un niveau de ressources supérieur. Il n'est cependant pas toujours aisé de distinguer ce qui relève d'un choix assumé de ce qui résulte de préférences adaptatives. Les estimations économétriques permettent tout de même d'identifier certaines contraintes qui participent d'une sortie au niveau Licence plutôt que Master telles que l'orientation subie, le retard au baccalauréat ou des raisons subies d'arrêt des études. Au contraire, certaines variables ont un effet capacitant sur la trajectoire de sortie, c'est le cas par exemple d'un passage par une filière professionnalisée en premier cycle sur la trajectoire Master simple.

Sur le marché du travail, la conversion du diplôme et de la trajectoire de sortie de l'enseignement supérieur en *capability for work* peut être estimée à partir de nombreux indicateurs. Une fois encore, l'origine sociale, mais aussi le genre pondèrent l'effet des ressources sur les fonctionnements atteint. Si les jeunes de la trajectoire Licence simple et dans une moindre mesure ceux de la trajectoire Licence et poursuite d'études (pour les seuls jeunes issus d'un milieu aisé) sont significativement moins en situation d'emploi à la date de l'enquête, cela s'explique surtout pas une probabilité supérieure d'être en inactivité, mais pas au chômage. Cet effet, d'autant plus important que le milieu social d'origine s'élève, traduit des aspirations professionnelles différenciées qui se matérialisent par une plus grande propension à concevoir l'inactivité comme une alternative au chômage ou à l'occupation d'un emploi qui n'offrirait pas le rendement escompté initialement. À l'autre extrémité, l'obtention d'un doctorat accroît significativement les chances d'accès à l'emploi, excepté pour les jeunes issus d'un milieu modeste. D'une manière générale, le halo du chômage (chômage et inactivité) concerne principalement les jeunes diplômés les moins dotés qui ne disposent pas de certains facteurs de conversion (trajectoire, origine sociale, spécialité de formation, filière professionnalisée, module de préparation, stage en lien avec la formation, etc.). Le cadre analytique seno-bourdieusien en mettant l'accent sur l'encastrement des capabilités individuelles et l'effet de l'entremêlement des facteurs de conversions sur la *capability for work* est ici légitimé.

Les pénalités subies par les jeunes diplômés de l'université sont dépendantes de leur niveau d'agence (les S-capabilités) que l'on peut approcher par un proxy croisant trajectoire et milieu social d'origine. Toutefois, les estimations sur des indicateurs dynamiques tels que la durée de chômage ou le temps d'accès au premier emploi mettent en exergue la prépondérance du capital culturel incorporé plutôt que du capital institutionnalisé sur les temps de conversion.

D'une manière générale, l'origine sociale différencie les fonctionnements réalisés sur le marché du travail pour les diplômés en emploi en 2013, à l'instar du genre et de la spécialité de formation. Au niveau de la rémunération, la détention d'un Master plutôt qu'une licence offre un rendement salarial supérieur aux jeunes les moins dotés, mais pas les poursuites d'études au-delà du Master. Ce surplus salarial disparaît dès lors que la comparaison est effectuée avec les détenteurs d'une licence issus d'un milieu aisé. De plus et à caractéristiques, les jeunes issus d'un milieu aisé ont toujours plus de chances d'occuper un emploi stable, tout comme les détenteurs de diplôme dans les spécialités scientifiques et de Droit-Economie-Gestion. Pour les spécialités, l'effet est plus important pour les hommes que pour les femmes. Concernant le déclassement, l'appartenance à la trajectoire Master et insertion ne suffit pas à protéger les

jeunes issus d'un milieu modeste du déclassement (mesure normative). L'effet des préférences adaptatives se vérifient sur la mesure subjective puisque ces derniers ne se considèrent pas plus déclassés que les jeunes issus d'un milieu intermédiaire ou favorisé ; les jeunes n'attribuent donc pas les valeurs aux fonctionnements réalisés suivant leur milieu social d'origine.

Enfin, ce chapitre s'est proposé d'analyser la conversion de la trajectoire de sortie de l'université à l'aide d'un indicateur composite de qualité de l'emploi intégrant les indicateurs objectifs précédents auxquels ont été ajoutés des indicateurs sur le ressenti, les préférences et les aspirations des diplômés. Les résultats confirment le rôle joué par les préférences adaptatives sur le ressenti et les aspirations. Les aspirations professionnelles ont tendance à s'élever avec le niveau de diplôme mais se différencient selon l'origine sociale, conformément aux hypothèses de l'approche seno-bourdieusienne tandis que la satisfaction décroît avec l'origine sociale à caractéristiques égales quand bien même les jeunes des milieux aisés encourent un moindre risque de précarisation ou de déclassement dans l'emploi.

Chapitre 6. Des dispositifs universitaires pour diminuer la reproduction sociale à l'insertion ?

La hausse du niveau de chômage des jeunes est un argument souvent mobilisé pour légitimer des politiques publiques à la faveur des jeunes. Or, le chômage dans l'enseignement supérieur s'accroît. Par exemple pour les deux générations de diplômés du supérieur en 2004 et 2010, trois ans plus tard (en 2007 et 2013) les taux de chômage des sortants de Licences générales, professionnelles et de Master s'accroissent passant respectivement de 11,6%, 5,1% et 6,3% à 13,8%, 9,9% et 11,9% (Ménard, op.cit.).

Au-delà d'une supposée inadaptation des formations initiales aux besoins du marché du travail, dans un pays réputé « adéquationniste » (Charles, 2014), les difficultés d'insertion des jeunes sont souvent parfois imputées à leur absence de préparation au marché du travail[35]. L'adéquationnisme, c'est supposé qu'une formation d'une spécialité donnée sera particulièrement bien valorisée dans un emploi de même spécialité, ce qui pousse à des politiques de professionnalisation des contenus de formation, par exemple la création des Licences professionnelles. L'opérationnalisation de la mise en relation « adéquate » entre formations et emplois passe alors par les dispositifs d'orientation ou de préparation au projet professionnel, ainsi que nombre de dispositifs destinés à développer et faire mieux connaître à l'employeur potentiel les compétences individuelles. On peut citer par exemple des initiatives françaises dans ce domaine adossées à des dispositifs européens : le supplément au diplôme qui présente le contenu de la formation et les compétences acquises[36], les démarches e-portfolio[37], directement portées par la logique européenne de sécurisation des parcours individuels.

[35] Une situation qui peut s'analyser comme une conséquence d'un adéquationnisme ancré aussi bien dans les politiques publiques que dans les représentations des jeunes, et qui les conduiraient à peu se soucier de leur insertion à venir en cours d'études (Delès, 2016).

[36] Le supplément au diplôme est directement inspiré du dispositif européen Europass, voir notamment la circulaire n°2006-202 DU 8-12-2006 du Ministère de l'Education nationale (Direction Générale de l'Enseignement Supérieur).

[37] Un e-portfolio est une collection d'informations numériques décrivant et illustrant l'apprentissage ou la carrière d'une personne, son expérience et ses réussites. C'est un espace privé et son propriétaire a le contrôle complet de son accès, comment, qui et quand. Le contenu des e-portfolios et les services associés peuvent être partagés avec d'autres pour : accompagner les validations des acquis de l'expérience ; compléter ou remplacer des examens ;

Ces dernières sont toutefois moins adéquationnistes que leur traduction française. L'approche adéquationniste est critiquée notamment, car les formations délivrent des compétences transversales qui permettent de s'adapter à nombre d'emplois. Une bonne formation n'est donc pas nécessairement une formation adéquate, au sens de la spécialité, mais peut-être une formation qui ouvre le plus grand champ des possibles. De fait, d'une part la majorité des jeunes en France ne travaillent pas dans leur spécialité de formation (Giret, Lopez, Rose, 2005) et d'autre part, travailler hors de sa spécialité de formation n'est pas nécessairement pénalisant (Bruyère et Lemistre, 2010). De plus, les évolutions constantes sur le marché du travail inviteraient davantage à raisonner en termes d'adaptabilité au marché plutôt que d'adéquation en spécialité. Ainsi, l'objectif des politiques européennes et leurs traductions nationales est l'employabilité des individus qui repose sur l'ensemble des compétences acquises. Le parcours de formation initiale doit donc être valorisé dans son ensemble pour assurer cette employabilité et les diplômes doivent être déclinés en compétences. C'est la proposition du cadre européen des certifications (EQF European Qualifications Framework) qui décrit et hiérarchise les contenus de diplômes en sept niveaux et trois catégories (skills, knowledge, et competence). Il est relayé en France par la mise à jour de la nomenclature des diplômes et leur inscription – y compris récemment les diplômes universitaires - au Répertoire national des certifications professionnelles (RNCP), et la mise en place du supplément au diplôme à l'université, notamment. La question de la professionnalisation dans l'enseignement supérieur tend alors vers une conception plus large qui englobe les notions d'employabilité et de compétences tant professionnelles que sociales (Gayraud, Soldano, Simon-Zarca, 2011). En moins de dix ans, les conditions qui vont conduire à impliquer plus fortement les universités dans le devenir professionnel de leurs formés vont être réunies. En France, ce mouvement se traduit par la réorganisation de l'offre de formation selon la logique LMD. Dans le même temps, l'idée selon laquelle les formations supérieures générales doivent aussi développer l'employabilité des étudiants se diffuse. Lutter contre l'échec en Licence par une meilleure information sur les filières post-bac, développer un rapprochement durable de l'université avec les milieux économiques, améliorer le taux d'insertion en Licence et Master en préparant les étudiants à s'insérer sur le marché du travail, sont autant d'injonctions que l'on retrouve dans divers rapports (Hetzel, 2007, par exemple).

---

réfléchir sur son apprentissage ou sa carrière ; accompagner le développement de la formation professionnelle continue, planifier l'apprentissage ou la recherche d'un travail.

C'est dans ce contexte que la loi relative aux libertés et aux responsabilités des universités (LRU), promulguée en 2007, a inscrit l'orientation et l'insertion professionnelle comme une des missions prioritaires des universités. Dans cette perspective, on fait l'hypothèse que « *préparer son insertion professionnelle suppose l'acquisition et la maîtrise de ressources informationnelles et relationnelles* », de plus l'inégale répartition de ces ressources selon l'origine sociale des étudiants légitimerait une intervention publique pour « *doter les plus démunis de telles ressources* » (Rose, 2014). Dans cette optique, des dispositifs pour accompagner les jeunes dans leur orientation et à la préparation de leur entrée sur le marché du travail ont été intégrés aux cursus universitaires. Par ailleurs, les services dédiés déjà existants ont été consolidés – c'est le cas des Services Universitaires d'Information (SUIO) ou des services des stages – et d'autres ont été créés comme les bureaux d'aide à l'insertion professionnelle (BAIP).

Ces évolutions participent d'une même logique destinée à sécuriser l'ensemble des parcours individuels, du parcours d'études au parcours professionnel. Ainsi sont apparus dans le système de formation des modules aux objectifs jusqu'alors surtout réservés aux intermédiaires du marché du travail, qu'il s'agisse de la réalisation du CV, de l'intermédiation avec les employeurs, ou encore de la réalisation du bilan de compétences. Ces modules ont pour objectif de faciliter la transition vers le monde professionnel, au moment de l'insertion, mais aussi en cours d'études (stages, emploi étudiant).

L'enquête Génération 2010 intègre pour la première fois un module de questions qui permet d'étudier la diffusion de ces dispositifs parmi les sortants de l'enseignement supérieur interrogés, et également leur ressenti quant à leur utilité.

Avant de dresser à partir de cette source un état des lieux de la diffusion de ces dispositifs suivant les différents niveaux et spécialités, et d'examiner les déterminants de la participation à ces dispositifs, la première partie rappelle les enjeux de l'évaluation de tels dispositifs. La seconde partie porte sur les effets des aides universitaires en interrogeant autant leur efficacité à l'insertion que leur potentielle contribution au renforcement ou à la limitation des inégalités.

1. Les aides de l'université pour l'insertion : quelles finalités pour quel public ?

1.1. Les enjeux de l'évaluation des dispositifs universitaires pour l'insertion des jeunes

L'objectif de cette sous-section est de proposer une courte synthèse du cadre analytique seno-bourdieusien qui souligne les enjeux d'une évaluation des dispositifs mis en œuvre à l'université dans un contexte de file d'attente.

En effet, tel que cela a été présenté en introduction, il semblerait que l'intérêt et la légitimité de l'intermédiation de l'université pour le marché du travail soient peu contestables, compte tenu notamment du chômage croissant des jeunes. Or, les dispositifs universitaires privilégient une certaine lecture de la problématique de la formation des étudiants et de leur insertion professionnelle (Beaupère et al. 2014). Leur finalité réside dans l'ajustement et la valorisation des compétences acquises par les jeunes à celles requises par les employeurs. Cette logique économique et marchande, dite de l'offre et inspirée de la théorie du capital humain, semble être la seule lecture envisagée pour problématiser et résoudre les questions d'entrée dans la vie active des jeunes diplômés. Toutefois, le rôle du système éducatif pour qualifier les individus sur le marché du travail interroge, notamment en sociologie du travail, car « *octroyer à l'école des objectifs de qualification revient à nier que la qualification est d'abord un rapport social, à désigner l'école comme principale responsable du chômage, du déclassement et plus largement de la (re)production des inégalités* » (Tanguy 1986, p.56). Dans ce cas, rejeter une quelconque responsabilité de l'école dans le chômage et le déclassement pour les imputer, soit à des mécanismes de différenciations sociales, soit à des causes macroéconomiques extérieures au système éducatif, induit que l'aide de l'université pour intégrer le marché du travail pourrait être perçue comme le renforcement d'un système de tri, système au service des employeurs. Cette fonction de tri du système éducatif dans une perspective non marchande est également mobilisée par les économistes institutionnalistes, dits de la demande inspirés de Thurow (1975), qui considèrent le marché comme une institution. Dans cette perspective, le niveau de formation est un indice d'adaptabilité à l'emploi qui détermine la place de l'individu dans les files d'attente pour l'emploi. Des files d'attente qui résultent de l'absence d'ajustement marchand entre offre et demande, et d'une construction historique des structures d'emplois qui échappent en grande partie à la logique marchande. Or, le mode de régulation sous-jacent aux politiques publiques

dans l'enseignement supérieur est le mode marchand. Ce référentiel est qualifié par certains sociologues et politistes de néolibéral dans le cadre du New Public Management et considéré comme un construit social historiquement situé (Jobert, 1995, notamment). En quelque sorte faire entrer à l'université les catégories du marché du travail en mettant en œuvre des dispositifs de la LRU, c'est socialiser les coûts de recrutement des employeurs (Kergoat et Lemistre, 2014), et en aucun cas résoudre le problème de chômage qui a des causes externes, ou celui de l'adéquation qui n'est peut-être pas un problème.

Même si l'on adhère à la perspective non marchande, qui met en doute l'efficacité des politiques éducatives pour réduire le chômage, voire améliorer l'adéquation entre formation et emploi, il reste cependant une justification possible à la mise en œuvre des dispositifs universitaires : la réduction des inégalités. Nous nous proposons donc ainsi dans ce chapitre d'étudier l'effet des dispositifs à l'aune du cadre théorique seno-bourdieusien, en prêtant une attention toute particulière aux inégalités.

Rappelons que selon Sen, « *la capabilité d'un individu peut se définir comme liberté de bien-être (celle d'améliorer son propre bien-être) et liberté d'action (celle de faire progresser tous les objectifs et valeurs qu'il souhaite promouvoir)* » (Sen 2010, p.349). Les résultats du chapitre précédent ont montré que les jeunes diplômés de l'enseignement supérieur ne disposaient pas des mêmes libertés d'occuper un emploi auquel ils aspirent et, donc de convertir leurs ressources éducatives sur le marché du travail. Ceci justifie et renforce le postulat de l'analyse de Sen fondé sur les capabilités plutôt que sur les ressources, puisque les jeunes diplômés requièrent des niveaux de ressources différents pour jouir des mêmes libertés (capabilités), car leur habileté à convertir leurs ressources diffère. Les dispositifs universitaires pourraient alors permettre de combler une partie du « *capability gap* » (Leßmann et al. 2011) en dotant les plus démunis des facteurs de conversion nécessaires. Dans cette optique, les dispositifs mis en place dans les universités peuvent être appréhendés comme des facteurs de conversion institutionnels issus de politiques publiques participant de l'élargissement des libertés d'action et plus concrètement de la valorisation sur le marché du travail d'une ressource : le diplôme universitaire, un fonctionnement précédemment acquis à l'université.

La conceptualisation du capital par Bourdieu enrichit la compréhension de l'ensemble des ressources et de leur conversion en fonctionnements (Schulteis, 2009), en particulier dans l'analyse des trajectoires éducatives (Hart, op.cit.). Les dispositions sont influencées par le stock de capitaux (culturels, économiques, sociaux) détenus par les individus et issus de leur processus

de socialisation. Ces dispositions[38] déterminent les pratiques à l'œuvre dans un champ donné et permettent en partie d'expliquer la variabilité de la conversion des ressources en fonctionnements, plus particulièrement chez les jeunes, documentant ainsi les facteurs de conversion dans la typologie proposée par Robeyns (2003). Le concept de dispositions en lien avec les différents états du capital culturel souligne alors la difficulté des individus à convertir leurs ressources en capabilités sur le marché du travail, non pas car ils ne sont pas libres de le faire, mais parce que leur socialisation ne leur a pas donné les facteurs de conversion nécessaires. En effet, la *capability for voice,* c'est-à-dire la capacité à développer et exprimer ses préférences, n'est généralement pas une caractéristique intrinsèque individuelle, mais est plutôt largement dépendante de l'étendue des espaces d'opportunités entrouverts par les dispositifs institutionnels, notamment éducatifs (Ziegler et al. 2015). Les facteurs de conversion sociostructurels et institutionnels peuvent alors être considérés comme des combinaisons structurées socialement des opportunités et des trajectoires de vie potentiellement atteignables.

Concrètement, l'origine sociale va conduire à une valorisation défavorable à diplôme donné, pour les moins dotés. Par exemple, un jeune détenteur de Master d'origine sociale modeste n'atteindra pas le statut-cadre, contrairement à un jeune issu d'un milieu aisé. On peut invoquer autant l'absence de réseau social que des savoir-être inadaptés au marché du travail. Les dispositifs universitaires apparaissent alors comme un moyen de pallier ces inconvénients en préparant les jeunes au marché du travail.

Toutefois, la logique des politiques menées dans les universités et portée par la LRU est celle de la massification des dispositifs et non du ciblage des publics. On peut alors s'interroger tant sur les publics qui se saisissent des dispositifs que sur leur efficacité. Si ce sont à nouveau les plus dotés en capital qui mobilisent le plus les dispositifs et en retirent un avantage supplémentaire sur le marché du travail, les dispositifs augmentent alors les inégalités et participent d'un renforcement du processus de tri effectué par le système éducatif pour le marché du travail. Il convient donc d'examiner tant les déterminants de la participation aux dispositifs que leurs effets. C'est l'objet des développements suivants.

[38] Si l'on considère l'action comme la traduction d'un système de prescriptions ou d'un schème – pratique, interprétatif ou cognitif – en un comportement actualisant la somme d'instructions qu'une source de régulation serait censée contenir,… « attribuer une disposition à un individu, c'est supposer une forte tension anticipatrice de celui-ci vers un comportement possible susceptible de valoir comme une actualisation de cette disposition » (Bourdieu 1997, p. 113). Les dispositions sont intériorisées et actualisées à la suite d'ensemble d'actions d'inculcation dans les situations sociales vécues par chaque individu.

1.2. La diffusion des dispositifs d'aide de l'université par finalité

Encadré 10 : Le module professionnalisation de l'enquête Génération

L'enquête Génération 2010, menée en 2013, intègre un questionnement financé par les services du Ministère de l'Enseignement supérieur relatif aux dispositifs mis en place dans les cursus pour faciliter l'orientation et l'insertion professionnelle des étudiants dans la vie active. Seuls les jeunes en année terminale de diplôme en 2009/2010 étaient concernés par ce module. Notre étude se focalise sur les universités, afin notamment de tenter d'examiner le rôle des dispositifs après la LRU. Nous avons donc retenu uniquement les diplômés d'universités (hors écoles d'ingénieur, de commerce, BTS, etc.), de Licence et Master (hors diplômés Master 1, docteurs et autres diplômes, diplômés d'IUT dont le DUT est le diplôme final). L'échantillon de 4806 individus est représentatif de 93 020 jeunes sortis diplômés de licence ou master en 2010 et interrogés en 2013.

Les dispositifs proposés par les universités sont multiples, même pour une finalité identique. Il n'est donc pas possible d'interroger pour une enquête nationale un étudiant sur un dispositif spécifique à son université, et souvent à sa filière. De plus, les dispositifs mis en œuvre dans les universités, que ce soit au sein d'unités d'enseignement (travaux dirigés le plus souvent), ou dans le cadre de prises en charge individuelles ou collectives par les services dédiés, ont des objectifs qui se recoupent. Par ailleurs, un même dispositif poursuit souvent plusieurs objectifs. Pour approcher les dispositifs dans leur diversité, une solution est de les saisir en regard de leurs finalités, une acception large qui laisse de côté la multiplicité des actions, tant en terme de volumes horaires consacrés que de méthodes. La forme de la question posée était : « avez-vous obtenu une aide de l'université pour… ». Avec les finalités suivantes : Réaliser un CV, Contacter des entreprises, Identifier vos compétences, Connaître vos débouchés professionnels, Construire votre projet professionnel, Obtenir un stage.

Il est très important de noter que l'interrogation portait exclusivement sur les dispositifs d'aide potentiellement mobilisés uniquement l'année de la sortie de l'enseignement supérieur.

Pour les réponses positives, une question était posée sur l'utilité de chaque type d'aide (utile / inutile).

Pour l'origine sociale, une cote sociale a été réalisée. Capital économique : populaire si père et mère ouvrier employé(e), intermédiaire si père ou mère profession intermédiaire, favorisé si père ou mère cadre, très favorisé si père et mère cadre.

(2) Capital culturel : bas si père et mère inférieur au bac, intermédiaire si père ou mère bac, favorisé si père ou mère sup < Bac+5, très favorisé si père et mère Bac+5 et plus.

Tableau 6.1. Mobilisation et *utilité* des aides par filières et niveaux (en pourcentage).

À bénéficié d'une aide de l'université pour : Bénéficiaires du dispositif en % *% parmi les bénéficiaires d'individus ayant déclaré l'aide utile*	**Réaliser CV**		**Contacter entreprises**		**Identifier les compétences**		**Connaître les débouchés pro**		**Construire le projet professionnel**		**Obtenir un stage**	
Licence générale (1)	**17**	***82***	**17**	***67***	**13**	***86***	**29**	***80***	**20**	***76***	**25**	***77***
Licence Arts Lettres langues et sciences sociales	13	*82*	10	*73*	11	*84*	26	*77*	16	*76*	21	*78*
Licence Droit éco gestion	23	*88*	24	*66*	14	*96*	30	*84*	21	*77*	26	*72*
Licence Sciences	21	*73*	23	*63*	17	*76*	35	*82*	27	*76*	35	*81*
Licence professionnelle	**47**	***83***	**42**	***72***	**24**	***94***	**44**	***88***	**27**	***87***	**42**	***82***
Licence Pro indus	53	*82*	45	*70*	24	*96*	43	*85*	26	*82*	45	*82*
Licence Pro tertiaire	41	*84*	39	*74*	24	*92*	44	*90*	28	*92*	39	*82*
Master	**37**	***81***	**32**	***69***	**20**	***88***	**39**	***88***	**26**	***87***	**42**	***78***
Master 2 Arts Lettres langues et sciences sociales	28	*80*	22	*63*	17	*83*	39	*86*	21	*90*	36	*81*
Master 2 Droit éco gestion	40	*80*	35	*69*	21	*87*	37	*88*	29	*87*	42	*74*
Master 2 Sciences	42	*85*	39	*74*	21	*96*	42	*91*	28	*85*	51	*82*
Tous	**35**	***82***	**31**	***70***	**19**	***89***	**38**	***87***	**25**	***86***	**39**	***79***

Source : enquête Génération 2010. Calculs de l'auteur.
Champ : 4806 diplômés sortis de Licence (générale ou professionnelle) et de Master en 2010 entrés directement sur le marché du travail à l'issue du diplôme.
(1) Lire : 17% des diplômés de Licence générale ont obtenu une aide de l'université pour réaliser leur CV, 82% de ces bénéficiaires ont jugé l'aide utile.

La palette des dispositifs d'accompagnement proposés aux étudiants est large et diversifiée. Certains dispositifs se focalisent plus sur la préparation de l'insertion professionnelle : aide à la réalisation du CV et à la construction du projet professionnel, aide pour identifier ses compétences ou connaître les débouchés professionnels. D'autres sont plus centrés sur la prise de contact avec le milieu professionnel tels que l'accompagnement pour contacter des entreprises ou pour trouver un stage.

La promulgation de la LRU a surtout permis de diffuser ces dispositifs d'accompagnement et de professionnalisation dans les filières universitaires généralistes qui n'avaient pas déjà cette tradition, au contraire des grandes écoles et, dans une moindre mesure, dans les filières professionnelles courtes rattachées à l'université, essentiellement les IUT. Ainsi, la part de bénéficiaires d'au moins une aide de l'université[39] s'échelonne de 59% pour les diplômés de L3 et, jusqu'à 76% pour les diplômés de Master 2. Les filières professionnelles courtes devancent légèrement les diplômés de Master 2 (80% pour les BTS/DUT et 83% pour les Licences professionnelles) sans parvenir à rivaliser pour autant avec les grandes écoles (plus de 90% de bénéficiaires) (Calmand et al. 2015).

À l'université, les dispositifs d'accompagnement des étudiants dans leur orientation et leur insertion, dans leur forme actuelle, sont encore récents. En effet, ils sont, pour partie, encore en phase de généralisation. C'est une des raisons pour lesquelles un certain nombre de jeunes sont sortis de l'enseignement supérieur en 2010 sans avoir bénéficié d'une aide de l'université. Dans les grandes écoles en revanche, ces dispositifs sont déjà généralisés. Pour ces formations, si certains jeunes n'ont pas bénéficié des aides proposées c'est parce qu'ils les ont refusées, ne souhaitant pas se faire accompagner (Calmand et al. op.cit.).

Pour les seuls diplômés de Licence et Master, les dispositifs d'aide de l'université proportionnellement les plus importants sont l'aide au stage qui concerne 39% des interrogés (Tableau 6.1), et l'aide pour connaître les débouchés professionnels (38%). L'aide la moins diffusée est celle pour identifier les compétences, avec tout de même un étudiant sur cinq qui déclare en avoir bénéficié (19%). Les différences s'établissent ensuite entre filières et niveaux. La Licence générale est de loin celle où sont le moins présents les dispositifs avec des écarts de 10 points au moins pour chaque dispositif avec les deux autres filières professionnelles[40]. La

[39] Parmi les huit dispositifs répertoriés dans l'enquête, nous en avons laissé deux de côté car ils comptent peu d'effectifs : il s'agit des dispositifs d'aide à l'entrepreneuriat et à la création d'entreprise.

[40] A noter que le Master est supposé uniformément professionnel, puisque la distinction Master recherche et professionnel a disparu (ou du moins est censée avoir…).

Licence générale ayant a priori une finalité de poursuite d'études, il peut sembler normal que les dispositifs pour l'insertion n'y soient pas particulièrement développés. Toutefois, il convient de rappeler plusieurs éléments qui relativisent une telle conjecture. Tout d'abord, la distinction entre filières générales et professionnelles telle qu'abordée ici est surtout « institutionnelle », au sens d'une répartition des formations dans une logique historique propre aux ministères de tutelle successifs. Ainsi, au sein des filières dites générales, des spécialités s'avèrent plus professionnelles que générales, qu'il s'agisse des contenus, pour le droit par exemple, ou des usages, pour les STAPS (*sciences et techniques des activités physiques et sportives),* où le niveau de sortie naturel est de très loin le niveau Licence. Ensuite, certes « seulement » un étudiant sur 10 diplômé de licence quitte le système éducatif à ce niveau (Borras et al. 2012), mais les flux de sortants de Licence générale sont, pour la Génération 2010, comparables à ceux observés en Licence professionnelle, soit respectivement 6% de l'ensemble des sortants de l'enseignement supérieur (Ménard, op.cit.). Ainsi, les aides de l'université peuvent constituer une ressource dans une optique d'insertion professionnelle pour les jeunes les moins professionnalisés sortants à un niveau intermédiaire. Ceci d'autant plus que la visée professionnelle de la Licence générale a été introduite par l'arrêté de 2011, précisant que ce diplôme en plus de préparer à la poursuite d'études, doit désormais également permettre l'insertion professionnelle immédiate.

Parmi les sortants de Licence générale, de fortes disparités sont observées entre domaines de spécialités, avec une sous-représentation des dispositifs dans un domaine agrégé regroupant les spécialités en Arts lettres langues et celles en Sciences humaines et sociales (ALLSHS – hors droit éco. gestion). On peut invoquer la plus forte insertion de ces jeunes dans la fonction publique qui limite la nécessité des dispositifs, et également la réticence de certaines disciplines à concevoir l'université avant tout comme un pourvoyeur de main d'œuvre pour le marché du travail (arts et lettres, sociologie, notamment), réticence qui s'accompagne d'un rejet des dispositifs pour l'insertion, et de la professionnalisation de l'université en général (Beaupère et al. op.cit.). On retrouve cette disparité entre domaines au niveau Master, y compris pour l'aide pour trouver un stage, stage obligatoire commun à toutes les formations. L'aide de l'université concerne plus d'un étudiant sur deux pour les Masters en Sciences (51%) contre 42% en Droit économie gestion et, 36% dans les disciplines d'ALLSHS.

Le diplôme où les taux de participation sont les plus élevés est la Licence professionnelle. Ils atteignent plus de 40% dans quatre des six finalités. Les disparités apparaissent plus faibles entre les deux grands domaines de spécialité de Licence professionnelle (industriel versus tertiaire)

que pour les domaines communs aux Licences générales et Masters. La seule différence notable concerne la réalisation du CV où l'écart observé est supérieur à 10 points, en faveur des spécialités industrielles (53% contre 41% pour les spécialités tertiaires).

1.3. La participation aux dispositifs universitaires est-elle discriminante à filière donnée ?

Les déterminants de la participation à un dispositif universitaire sont examinés via une estimation économétrique qui juxtapose des variables représentant les capitaux économique et culturel hérités, une variable qui concerne l'emploi étudiant, les diplômes et filières et enfin une variable d'âge. Le diplôme étant pris en compte par ailleurs, cette dernière saisit les effets des décalages entre l'âge normal d'obtention du diplôme (reflété par les variables de diplôme) et l'âge en 2010, c'est donc un proxy des retards accumulés dans l'ensemble de la scolarité.

Conformément au cadre analytique seno-bourdieusien, nous pointons la focale sur les proxys des niveaux de capital des diplômés, et plus particulièrement sur le capital culturel mesuré ici par le niveau d'études des parents. Il est important de rappeler que ce dernier impacte fortement le niveau d'études atteint. Par exemple, un jeune sur trois dans la tranche d'âge des 18-23 ans est fille ou fils d'ouvrier en 2013. Or, l'année universitaire 2013/2014, les enfants d'ouvriers représentent environ un étudiant sur dix parmi l'ensemble des étudiants en licence, et moins encore pour les Masters (7% - MEN, 2014). Pour la Génération 2010, un quart des jeunes diplômés de Master ont deux parents diplômés du supérieur, contre un sur dix pour les détenteurs d'une Licence professionnelle et moins de 15% pour les Licences générales.

La hiérarchie des niveaux est donc très liée à l'origine sociale. Or, on retrouve dans l'estimation le rôle des filières et niveaux pour l'accès aux différents dispositifs mis en évidence sur le plan descriptif (tableau 6.1). Ce ne sont manifestement par toujours les formations où les étudiants sont le plus dotés en capitaux économique et culturel qui accèdent le plus aux aides de l'université. En effet, si la hiérarchie des niveaux est respectée entre Master et Licence générale, les titulaires d'une Licence professionnelle détiennent l'une des plus fortes probabilités d'avoir eu recours à une aide (pour cinq des six finalités), quand bien même les détenteurs de ce diplôme sont en moyenne un peu plus dépourvus de capital culturel. Ce résultat est en partie la conséquence de la sélection à l'entrée de la Licence professionnelle, contrairement aux Licences

générales, et à son caractère professionnalisant. De plus, la spécificité des Licences professionnelles s'inscrit dans leur historique. En effet, elles ont été, pour nombre d'entre elles, créées à l'initiative d'enseignants des instituts universitaires de technologie (IUT), disposant d'une certaine expérience et de relations avec le monde du travail. En outre, plus de 80% des diplômés de Licence professionnelle sont détenteurs d'un DUT ou d'un BTS. En conséquence, ces étudiants sont déjà en partie "socialisés" au monde professionnel, via des modules ad hoc et des stages longs à Bac+2, et bénéficient néanmoins à nouveau de dispositifs d'insertion en Licence.

L'originalité de l'approche des capabilités est qu'elle met l'accent sur la liberté d'action (*agency*) à travers la promotion de la liberté positive, soit l'accès aux moyens permettant aux individus d'agir et de faire entendre leur voix (*capability for voice*). « *La garantie de cette liberté par des dispositifs collectifs fondés en justice est une condition d'autant plus importante de la prise des personnes sur leur devenir que ces dernières sont faiblement dotées en ressources économiques, sociales ou culturelles susceptibles d'étayer leur pouvoir d'agir* » (Zimmermann 2011, pp.203-204). L'égalité des capabilités (Sen, 2000) sous-tend que les dispositifs publics profitent en priorité aux individus les plus dépourvus de ressources. En tout état de cause, à formation donnée, est-ce que les moins dotés en capitaux économique et culturel accèdent davantage aux aides de l'université que les autres ?

Pour les capitaux économiques, les seuls écarts significatifs observés sur les probabilités de recours profitent aux classes intermédiaires par rapport aux jeunes les plus favorisés (deux parents-cadres), et concernent les aides destinées à obtenir un stage et à contacter les entreprises. Une seule fois l'écart est significatif et favorable aux classes populaires (+5%) pour les aides destinées à contacter des entreprises.

En revanche, l'effet du capital culturel, mesuré ici par le niveau d'études des parents, est plus limpide. La probabilité de recours est diminuée pour les niveaux de capitaux bas ou intermédiaire par rapport aux plus dotés pour des valeurs proches qui vont de -3% à -7% pour les finalités suivantes : contacter des entreprises, construire le projet professionnel, connaître les débouchés professionnels et obtenir un stage. Ainsi, le recours aux dispositifs de préparation à l'insertion est significativement moins diffus parmi les jeunes les moins bien dotés en capital culturel, plus enclins à des comportements d'autocensure (Exit dans le sens d'Hirschman, 1970) face à l'institution scolaire et ses dispositifs. Toutefois, les capitaux hérités de la socialisation familiale ne sont pas les seules variables explicatives de la participation. Le genre apparaît

également comme un facteur discriminant. Quelle que soit la finalité de l'aide, la probabilité de recours est toujours significativement supérieure chez les hommes (de +4% à +8% suivant l'aide). Quant à l'effet de l'âge, précisons qu'à niveau d'études donné c'est un proxy des retards accumulés. Or, pour tous les dispositifs, une année de plus diminue la probabilité d'accès. Il s'agit d'une indication sur le fait que les moins performants, au sens de la durée d'études, bénéficient en moyenne moins des dispositifs, cet aspect renforçant, dans le registre de la sélectivité des publics, la prime aux filières sélectives (Licence professionnelle et Master).

Enfin, l'occupation d'un emploi régulier pendant la dernière année d'études a un effet négatif et relativement élevé sur la probabilité de recours (jusqu'à -12% pour l'aide pour contacter les entreprises). Ce résultat reste à expliciter. Il n'est pas nécessairement à mettre en lien avec l'origine sociale, puisque les étudiants salariés ne sont pas particulièrement les moins dotés en capitaux économiques (Béduwé et al. 2016). Surtout, le travail en cours d'études peut procéder d'une préprofessionnalisation qui se substitue alors à l'utilité des dispositifs pour ces jeunes. Cette hypothèse semble en effet vraisemblable au regard de l'effet positif de l'emploi régulier à l'insertion.

Tableau 6.2. Déterminants de la participation aux dispositifs

Proba. /	Obt. stage	Connaître débouchés pro	Réaliser CV	Contact entr.	Construire projet pro	Identifier compét.
Homme (réf. femme)	+5***	+5***	+8***	+7***	+7***	+4***
Capital éco						
Populaire (réf. très fav.)	+1	+1	+2	+6**	+2	+1
Intermédiaire	+5*	+1	+4	+7***	+4	+2
Favorisé	0	0	+1	3	0	-4*
Capital culturel						
Bas (réf. très élevé) *(1)*	-5**	-4*	-2	-5***	-4*	0
Intermédiaire	-6***	-4*	-3	-7***	-3*	+1
Elevé	-3	-2	-1	-2	+1	+3*
Emploi régulier en 2009-	-10***	-9***	-9***	-12***	-7***	-7***
Diplôme (réf. Licence						
Licence Droit éco gestion	-6*	-3	+12***	+13***	-3	-1
Licence Sciences	+9***	+8**	+11***	+7*	+4	+2
Licence Pro indus	+12**	+10***	+34***	+20***	-3	+6*
Licence Pro tertiaire	+11**	+11***	+28***	+21***	-1	+4*
Master ALLSHS	+7***	+10***	+21***	+9***	-1	+1
Master Droit éco gestion	+11**	+6**	+30***	+18***	+3	+5**
Master Sciences	+19**	+10***	+34***	+21***	+6***	+4*
Age en 2010 (X10)	-1***	-1***	-2***	-1*	-1***	-1***
Proba réf (en pourcentage)	40	39	34	28	26	19

Source : enquête Génération 2010, modèles probit. Calculs de l'auteur.
Champ : 4806 diplômés sortis de Licence (générale ou professionnelle) et de Master en 2010 entrés directement sur le marché du travail à l'issue du diplôme.
*Les coefficients non étoilés sont non significatifs, * significatif au seuil de 10%, ** 5% et ***1%.*
(1) Lire : la probabilité d'avoir obtenu une aide pour obtenir un stage est diminuée de 5% pour un jeune dont le capital culturel est bas, par rapport à un jeune dont le capital culturel est très élevé.

2. Effets à l'insertion des aides de l'université

2.1. Une utilité élevée des aides de l'université selon les étudiants bénéficiaires

Les questions d'utilité et des effets à l'insertion des aides sont fondamentales. En effet, le fait que ces dispositifs d'accompagnement soient, par exemple, plus présents en Licence professionnelle n'est pas nécessairement lié à une demande ou à un besoin des étudiants, mais

plutôt au mode de fonctionnement propre à ce diplôme qui s'inscrit dans la continuité d'une logique de professionnalisation issue des DUT. Or, en IUT le PPN actuel (programme pédagogique national) distingue trois parcours : poursuite d'études courtes (Licence), longues (Master et autres) et insertion. Dans cette perspective, les modules de formation dédiés à l'insertion ou la préparation du parcours professionnel en Licence professionnelle, en partie inspirés de cette logique, sont plus nombreux. Ce qui ne présume en rien de leur utilité ou du moins d'une utilité plus conséquente par rapport aux autres filières. Une première manière de saisir les effets des dispositifs est subjective et consiste à demander aux bénéficiaires s'ils ont trouvé les différentes finalités utiles.

L'utilité des aides semble manifeste puisque 70% des bénéficiaires de l'aide pour contacter les entreprises l'ont trouvé utile, et 80% environ pour les cinq autres (Tableau 6.1).

Les disparités entre filières sont limitées et sans lien avec la disponibilité de l'aide dans la filière. Par exemple, l'aide pour contacter les entreprises ne concerne que 10% des diplômés de Licence générale en Sciences humaines et sociales (hors Droit économie gestion) contre 45% des détenteurs de Licence professionnelle dans une spécialité industrielle. Or, dans les deux voies de formation, environ 70% des bénéficiaires considèrent que cette aide leur a été utile.

Le résultat le plus remarquable concerne l'aide pour identifier ses compétences. En moyenne, pour chaque diplôme de sortie (Licence générale, professionnelle et Master), c'est la moins mobilisée (respectivement à hauteur de 13%, 24% et 17%). A contrario, c'est celle qui est ressentie comme la plus utile par les bénéficiaires (près de 90% en moyenne). Au vu de ces constats, on pourrait être tenté, pour ce dernier cas par exemple, de préconiser un renforcement de ce type d'accompagnement plébiscité par les bénéficiaires. Toutefois, le fait que l'utilité perçue soit forte ne présage pas d'une plus-value effective, comme cela a pu être constaté pour un dispositif largement diffusé dans les universités dans ce registre : le portefeuille d'expérience et de compétences (Lemistre, 2014). À l'aune de notre cadre théorique, l'efficacité n'est évidemment pas seulement à juger à l'aune d'indicateurs économiques, mais aussi en fonction de la satisfaction des étudiants à l'égard de leur insertion ou de leur parcours dans l'enseignement supérieur. C'est toutefois plutôt les premiers qui légitiment les politiques publiques. L'utilité des dispositifs doit donc être aussi évaluée en termes de plus-value à l'insertion, c'est l'objet du développement suivant.

2.2. Les dispositifs universitaires : une plus-value manifeste à l'insertion

Dans une optique seno-bourdieusienne, les fonctionnements considérés comme valorisants sur le marché du travail sont soumis à une conversion favorable des ressources, résultant de l'entremêlement complexe des différents facteurs de conversion (Zimmermann 2011 ; Walker 2013).

Pour estimer l'effet des dispositifs à l'insertion et pour pouvoir vérifier si ces derniers agissent tels des facteurs de conversion du diplôme sur le marché du travail, nous avons retenu trois indicateurs (tableau 3) : le fait d'occuper un emploi ou non en 2013, et pour les seuls jeunes en emploi, l'accès à l'emploi à durée indéterminée (EDI) et le déclassement, soit le décalage défavorable entre le niveau de diplôme et la qualification de l'emploi (voir note de bas de tableau 3 pour la norme retenue).

Tous diplômes confondus, les jeunes qui ont bénéficié des différentes aides présentent des taux d'emploi et de déclassement plus favorables que les jeunes qui n'ont pas été accompagnés par leur université. Pour l'accès à l'emploi stable, le résultat est identique pour quatre aides sur six : les aides pour obtenir un stage, pour connaître les débouchés professionnels et pour contacter les entreprises. Pour ce dernier cas, le différentiel est non négligeable puisque les jeunes qui n'en ont pas bénéficié sont 69% à occuper un emploi à durée indéterminée en 2013, contre 77% des bénéficiaires (+8% tableau 2). Concernant l'accès à l'emploi, et malgré des taux d'emploi déjà élevés en 2013 (80% en moyenne), les écarts de +2% à +5% en faveur des bénéficiaires sont significatifs pour tous les diplômés de Licence et Master et ce, sur l'ensemble des dispositifs. Pour le déclassement, l'ampleur des écarts est encore supérieure (+4% à +6%). Au prisme de l'approche des capabilités, les dispositifs de préparation à l'insertion remplissent donc clairement un rôle capacitant en favorisant la conversion du diplôme en fonctionnement de valeur sur le marché du travail (occuper un emploi, occuper un emploi stable, occuper un emploi "adéquat").

Il est important de rappeler deux choses. Tout d'abord, ces résultats sont obtenus en regard des finalités des dispositifs et recoupent la participation à un ou plusieurs dispositifs sous des modalités diverses (voir encadré 10). Obtenir de tels résultats avec une telle hétérogénéité est donc notable. Ensuite, l'évaluation réalisée compare les indicateurs d'emploi avec et sans aide, ceci pour chacune des aides répertoriées, qui ne sont pas exclusives. Ainsi, ne pas avoir

bénéficié d'une aide n'exclut pas d'en avoir obtenu d'autres, d'autant plus qu'un même dispositif universitaire poursuit souvent plusieurs objectifs (préparation au CV et au projet professionnel, par exemple). L'effet mesuré pour une aide est donc souvent un effet combiné même s'il est conditionné au fait d'avoir bénéficié à minima de l'aide pour laquelle l'écart est mesuré. Les effectifs ne permettent pas néanmoins de mener une analyse en combinant les aides, deux à deux, par exemple.

En déclinant l'effet de chaque dispositif par type de diplôme, à une exception près, à la limite de la significativité (accès à un emploi stable pour l'aide pour contacter les entreprises), on constate immédiatement qu'il n'y a pas de plus-value significative pour les Licences professionnelles, qui n'en ont pas moins les situations les plus favorables sur le marché du travail en regard des trois indicateurs d'insertion retenus.

Les autres résultats significatifs donnent quelques indications sur la plus-value des aides à l'insertion selon le niveau, et illustre le rôle de facteur de conversion que peuvent jouer les dispositifs d'accompagnement.

Pour l'accès à l'emploi, l'aide pour construire le projet professionnel est celle qui donne l'écart le plus conséquent entre bénéficiaires et non-bénéficiaires, qu'il s'agisse des sortants de Licence générale (+7%) ou de Master (+5%).

Pour l'accès à l'emploi à durée indéterminée, la plus-value associée aux dispositifs apparaît très conséquente pour l'aide pour contacter les entreprises délivrée en Master avec un écart de 10% entre bénéficiaires et non-bénéficiaires. L'aide pour trouver un stage vient ensuite (7%), et cette finalité est la seule significative pour les Licences générales (5%).

Concernant le déclassement, le recours à une aide de l'université, quelle qu'elle soit, conduit à un taux de déclassement moins élevé pour les diplômés de Licence générale. Par exemple, l'écart atteint -13% pour l'identification des compétences et la construction du projet professionnel, et -11% pour l'aide au stage. Pour les Masters, l'aide pour obtenir un stage est aussi significativement distinctive de même que les aides à la rédaction du CV ou pour contacter les entreprises. À noter que cette dernière modalité était déjà très favorable pour l'accès à l'EDI.

Tableau 6.3. Dispositifs universitaires et insertion : des plus-values « en moyenne » (en pourcentage).

	Obtenir un stage		Connaître les débouchés pro.		Réaliser CV		Contacter entreprises		Construire le projet professionnel		Identifier les compétences	
Avec ou sans l'aide	sans	avec	sans	avec	sans	avec	sans	avec	sans	avec	sans	avec
En emploi en 2013 (1)												
Licences et Master	83	+3***	83	+4***	84	+2***	84	+2**	83	+5***	84	+2*
Licence générale	78	+6**	79	+4*	80	-1	79	+4	78	+7***	80	+1
Licence pro.	88	0	87	+3	89	0	86	0	88	+1	88	+2
Master	85	+1	84	+4***	85	+2	85	+2*	84	+5***	85	+2
EDI en 2013 (2)												
Licences et Master	68	+7***	71	0	70	+4***	69	+8***	70	+2	71	+1
Licence générale	63	+7***	63	+3	65	0	65	+3	64	+4	65	+1
Licence pro.	77	0	75	+2	78	0	74	+4*	75	0	76	+2
Master	68	+8**	72	-1	70	+3*	69	+9***	71	+2	71	+2
Déclassés en 2013												
Licences et Master	35	-5***	34	-4***	35	-5***	34	-6***	34	-6***	33	-4**
Licence générale	34	-11***	31	-6***	35	-6***	32	-8***	33	-13***	32	-13***
Licence pro.	21	0	22	-2	21	0	19	0	22	-3	23	-1
Master	41	-5***	40	-3*	42	-8***	41	-8***	40	-3*	39	-2

Source : enquête Génération 2010. Calculs de l'auteur.
Champ : Diplômés sortis de Licence (générale ou professionnelle) et de Master en 2010 entrés directement sur le marché du travail à l'issue du diplôme et en emploi en 2013.
*Les écarts non étoilés sont non significatifs, * significatif au seuil de 10%, **5%, ***1%. Deux tests ont été mobilisés (ttest et test de Wilcoxon), la significativité correspond à la plus basse valeur de l'un des deux tests, convergents néanmoins dans la très grande majorité des cas.*
(1) Lire : Pour l'ensemble des diplômés de Licence et Master, en moyenne le pourcentage d'individus en emploi qui ont obtenu une aide de l'université pour construire leur projet professionnel est de 5% supérieur à celui de ceux qui n'ont pas bénéficié de l'aide.
(2) Les estimations pour l'EDI et le déclassement ne portent évidemment que sur les individus en emploi en 2013. Les diplômés de Licence sont déclassés s'ils n'occupent pas un emploi de qualification équivalent au niveau de profession intermédiaire (dont techniciens, agents de maîtrise), les diplômés de Master le sont s'ils ne sont pas cadres.

De telles différences brutes, surtout quand elles sont conséquentes et statistiquement significatives, sont très souvent mobilisées afin de légitimer des politiques publiques. Par exemple, les plus-values moyennes à l'insertion légitiment le plébiscite des Licences professionnelles, lorsque l'on compare leur insertion à celle des Licences générales. Toutefois, la plus-value sur le marché du travail peut être associée en grande partie à la sélectivité des publics qui accèdent à ces filières sur des critères qui leur confèrent, dès l'entrée en formation, une forte employabilité (Kergoat et Lemistre, 2014). De la même manière, la plus-value des dispositifs universitaires peut sembler relative s'ils sont surtout mobilisés par les plus socialisés au système éducatif et au marché du travail, soit les plus employables. Or, nous avons montré dans les

investigations précédentes que la filière de formation et les capitaux culturels influencent l'accès et la participation aux dispositifs. Les inégalités selon l'origine sociale sont aussi effectives à l'entrée sur le marché du travail en lien avec les choix éducatifs. En effet, le processus de socialisation conduit les jeunes à former des vœux dans le système éducatif largement conformes aux représentations de leur milieu social et contribue à créer « l'illusion biographique » (Bourdieu, 1986). Dans cette perspective, la place sur le marché du travail est conforme aux choix effectués dans le système éducatif, mais ces derniers ont été biaisés par l'origine sociale, plus particulièrement le capital culturel. L'origine sociale est donc susceptible d'influencer la poursuite d'études et le choix de filière par un processus d'auto sélection sociale qui se répercute sur le niveau de qualification de l'emploi. Pour le niveau, les constats ont été rappelés plus haut. Pour les filières, les effectifs sont insuffisants pour effectuer une revue de détail de l'insertion même au niveau très agrégé retenu ici (tableau 1). On peut néanmoins montrer des disparités par niveau selon le capital culturel uniquement pour le déclassement, ceci en séparant les étudiants dont les parents ont un niveau d'études inférieur ou égal au baccalauréat, et ceux dont au moins un des deux parents est diplômé du supérieur. Les taux de déclassement sont respectivement pour les diplômés de licence générale de 39% (parents bac et moins) et 27% (parents supérieur), 24% et 16% pour les détenteurs de licences professionnelles, 38% et 34% pour les Masters. Or, si l'on décline les écarts entre bénéficiaires des aides et non-bénéficiaires par niveau de capital culturel, les plus-values moyennes sont comparables.

Ainsi, la conversion du niveau de formation universitaire sur le marché du travail varie selon l'origine sociale et le rôle de conversion des dispositifs ne suffit pas à rétablir les déséquilibres initiaux. L'argument de l'illusion biographique est repris alors par les théoriciens du cadre seno-bourdieusien, pour lequel le genre, les normes sociales et les relations de pouvoir peuvent agir tels des facteurs de conversion (Ziegler et al. op.cit.) dans lesquels l'habitus (Bourdieu, 1997) agit comme un médiateur (Hart, op.cit.).

Les interactions entre capital culturel, niveau d'études, filière et genre, notamment, mettent en évidence une limite importante en regard des constats effectués à partir des écarts bruts. Les résultats sont susceptibles en effet de refléter des interactions avec d'autres variables explicatives de l'insertion et, du fait de bénéficier ou non d'une aide de l'université. Par exemple, les jeunes femmes mobilisent moins les aides, les écarts favorables aux bénéficiaires pourraient donc être liés au genre. Des investigations économétriques permettent d'isoler l'effet propre des aides universitaires. Des traitements sur un potentiel biais de sélection ont été effectués avec certaines limites, liées notamment aux effectifs (voir annexe A). En tenant

compte du biais de sélection, 12 coefficients sur 18 sont significatifs pour les six aides explicatives (parmi d'autres variables) des trois indicateurs d'insertion, toutes choses égales par ailleurs (tableau 3), soit seulement trois de moins que pour les écarts bruts significatifs (tableau 1). Même si la prise en compte des corrélations entre explicatives tend à réduire la significativité des écarts, les résultats empiriques valident clairement le rôle des dispositifs universitaires comme facteur(s) de conversion du diplôme en fonctionnements de valeur sur le marché du travail[41].

De tels résultats interrogent sur le rôle de l'institution universitaire dans la reproduction sociale, une thématique largement étudiée pour le secondaire et donc à développer dans le supérieur. En effet, s'il existe une autocensure des élèves dans le secondaire et le primaire, elle est renforcée par les processus institutionnels (Cayouette-Remblière, 2016)[42]. Dans le supérieur, en regard des aides de l'université le résultat est mitigé et manifestement à la faveur des moins dotés socialement pour le déclassement.

[41] Si le déclassement par niveau diffère avec le capital culturel en moyenne, toutes choses égales par ailleurs celui-ci n'a pas d'effet significatif (annexe 6.3). Ce constat est donc issu du lien entre capital culturel filière, genre et les autres variables du modèle sans que les effectifs permettent de détailler les effets joints. Il traduit de fait l'illusion biographique.

[42] Par exemple, non seulement les jeunes de classes populaire s'orientent moins vers les secondes générales et technologiques à l'issue du collège à résultats équivalents, mais ils sont aussi davantage refusés (Cayouette-Remblière, 2016).

Conclusion

Depuis longtemps, l'université accompagne les étudiants dans leur orientation et dans la préparation à l'insertion, mais l'institutionnalisation de sa « mission insertion » (Rose op.cit.) date de la LRU de 2007. Ce chapitre a proposé un état des lieux de la diffusion de ces dispositifs trois ans après cette injonction institutionnelle, à partir de l'enquête Génération 2010 observée en 2013 et grâce à un module de questionnement dédié. Les dispositifs universitaires ont été saisis à un niveau agrégé en fonction de leur finalité (aide pour : réaliser un CV, contacter des entreprises, identifier les compétences, connaître les débouchés professionnels, construire le projet professionnel, obtenir un stage), ceci pour les seuls diplômés de Licence et Master qui les ont mobilisés lors de l'année universitaire 2009/2010.

Si la diffusion des dispositifs est conséquente, elle demeure inégale. Des différences notables apparaissent en effet entre filières et domaines de spécialité : les Licences professionnelles et les Masters devancent nettement les Licences générales en regard des taux de recours, les domaines Arts Lettres Langues et Sciences humaines et sociales (hors Droit Economie Gestion) enregistrent quant à eux les plus faibles taux de participation.

La répartition des dispositifs entre filières n'est pas directement liée à l'origine sociale. Par exemple les diplômés de Licence professionnelle industrielle, qui sont parmi ceux qui bénéficient le plus des aides de l'université, sont aussi ceux dont le niveau d'études des parents est le moins élevé. En revanche, à diplôme donné, les investigations économétriques sur les probabilités de recours indiquent clairement une influence défavorable de ce capital culturel hérité. De même, les années de retard dans l'ensemble de la scolarité diminuent les chances d'accès aux dispositifs, à l'instar du genre pour les femmes.

L'accès aux aides de l'université est donc en partie discriminé, de même la représentation et la répartition des dispositifs dans les filières sont inégales. Pour autant, quelle que soit l'importance relative des aides, leur utilité n'est pas remise en question par les bénéficiaires. La finalité qui remporte tous les suffrages est même celle qui est la moins fréquemment présente : l'aide pour identifier les compétences.

Un tel résultat semble inviter à renforcer la diffusion des aides, particulièrement cette dernière. Toutefois, il s'agit d'appréciations subjectives, susceptibles de ne traduire que l'adhésion de certains étudiants aux objectifs de la LRU. En cela, les dispositifs d'aide de l'université pourraient être assimilés à des « instruments d'action publique » (Lascoumes et Le Galès, 2004),

au service d'une certaine vision du marché du travail : la vision marchande. Or, d'autres perspectives relativisent, voire remettent clairement en cause (notamment Tanguy, op.cit.), le rôle imputé à la formation initiale dans la responsabilité du chômage. Les dispositifs universitaires peuvent apparaître alors comme un moyen pour socialiser les coûts de recrutement, potentiellement sans conséquences sur le plan macroéconomique. Les bénéfices seraient donc individuels, mais pas collectifs, ceci d'autant plus que les dispositifs mis en œuvre sont coûteux. En outre, les dispositifs tendent à renforcer les inégalités sociales, l'accès aux dispositifs étant pour partie discriminé.

Pour répondre à une telle critique, il faudrait pouvoir mettre en regard coûts et bénéfices des aides de l'université sur le plan économique, ce qui est hors de portée ici. En revanche, la plus-value effective des dispositifs à l'insertion a pu être testée ainsi que l'éventuel effet différenciateur d'une origine sociale modeste. En effet, ce n'est pas parce que ces derniers bénéficient moins des dispositifs à formation comparable qu'ils n'en retirent pas éventuellement davantage de bénéfices.

Les constats effectués toutes filières confondues suggèrent qu'en moyenne les bénéficiaires des aides de l'université ont une insertion plus favorable, qu'il s'agisse du taux d'emploi, de l'accès à l'emploi à durée indéterminée ou du déclassement. Le détail par grandes filières (Licence générale, Licence professionnelle et Master) réserve néanmoins une surprise de taille : c'est la filière où les dispositifs sont le plus diffusés, la Licence professionnelle, où les écarts à l'insertion entre bénéficiaires et non bénéficiaires ne sont pas significatifs.

Toutes choses égales par ailleurs, soit notamment à diplôme donné, la plupart des écarts significatifs persistent. L'ensemble des résultats suggère donc clairement une plus-value des dispositifs universitaires sur les indicateurs d'insertion. Pour reprendre les catégories théoriques invoquées dans le texte, les aides agissent à la fois sur les capabilités au sens de Sen, mais également comme facteurs de conversion institutionnels du diplôme sur le marché du travail. Cependant, les dispositifs sont encore susceptibles de renforcer la reproduction sociale au sens de Bourdieu et donc les inégalités, conséquence d'un moindre accès aux dispositifs des jeunes issus des franges les plus modestes de la population.

Si le bilan est positif, il reste donc mitigé. La diffusion des dispositifs est importante trois ans après la LRU, mais demeure inégale entre les filières. Surtout, ce ne sont pas les diplômés des filières les mieux pourvues qui en retirent une plus-value conséquente à l'insertion.

Finalement et conformément à notre approche théorique articulant Sen et Bourdieu, les résultats obtenus plaident plutôt pour un ciblage des dispositifs, ou à défaut une extension au plus grand nombre si cela peut permettre de réduire les inégalités d'accès au marché du travail. A contrario, l'analyse coûts-bénéfices au niveau macroéconomique reste à faire, même si le coût peut être assumé s'il permet de réduire les inégalités.

Conclusion générale

Les parcours dans l'enseignement supérieur sont devenus de plus en plus complexes. Cette complexité prend sa source dans l'ensemble des modifications structurelles qui affectent le système éducatif. L'objectif d'élévation du niveau de diplôme prôné au niveau européen s'est traduit par des politiques éducatives volontaristes dans l'ensemble des pays membres, la France n'y a pas échappé bien au contraire. Elle affiche des objectifs d'élévation du niveau de diplôme encore plus ambitieux et a fourni un effort inédit en matière de professionnalisation des formations.

La relation vertueuse entre éducation et croissance qui sous-tend les politiques mises en œuvre peine toutefois à se vérifier empiriquement. En outre, les ralentissements conjoncturels ne sont pas favorables aux jeunes sur le marché du travail. Le diplôme apparaît comme une valeur refuge indispensable pour entrevoir des perspectives de carrière attrayantes, mais parallèlement celles-ci semblent de moins en moins assurées. L'ensemble de ces facteurs tend à exacerber la concurrence pour accéder aux parcours les plus protecteurs, concurrence qui se manifeste notamment par une élévation croissante du niveau de diplôme et des effectifs de l'enseignement supérieur. Les profondes mutations des parcours éducatifs et professionnels posent la question de la soutenabilité sociale de ces politiques éducatives expansionnistes, en particulier sur le niveau des inégalités, et des effets de l'évolution des parcours sur les résultats d'insertion des jeunes qui entrent sur le marché du travail.

Cette thèse a visé à contribuer au débat de plusieurs manières. En premier lieu, il s'agissait d'élargir les cadres théoriques traditionnels d'analyse de la relation formation emploi aux déterminants des choix individuels expliquant les parcours, en tenant compte du cadre institutionnel et de l'environnement social. Cet élargissement a été rendu possible en mobilisant une approche socioéconomique originale autour des concepts de Sen et Bourdieu, approche jusque-là inédite en France. Il a ensuite été question d'opérationnaliser empiriquement l'approche à partir de l'analyse d'enquêtes quantitatives menées auprès des étudiants au niveau local et national.

Le sujet abordé a nécessité un détour théorique important dans la première partie de la thèse. Le premier chapitre s'est proposé d'aborder l'accès au marché du travail à l'aune de la théorie de la file d'attente, après avoir passé en revue les théories économiques traditionnelles et leurs principaux inconvénients dès lors qu'on les confronte à la réalité des parcours. Si les théories de

l'offre permettent d'expliquer les choix de poursuite d'études en fonction du rendement salarial escompté du diplôme, elles occultent les problèmes d'allocation aux emplois et donc les questions de chômage et de déclassement. Si les théories autour de la demande constituent à ce titre des alternatives intéressantes, elles demeurent toutefois elles aussi insuffisantes. C'est le cas notamment de la théorie de l'Assignment, dans laquelle la demande est exogène, qui ne permet pas d'expliquer l'origine des variations de la demande ni dans quelle mesure les facteurs institutionnels influencent la formation des salaires. Les approches en termes de file d'attente offrent une prise en compte plus complète des déterminants de la demande, mais se doivent d'être complétées par des analyses segmentationnistes pour intégrer la nature et les caractéristiques des emplois. Si ces perspectives apparaissent les mieux adaptées pour l'étude de l'entrée dans la vie active des jeunes diplômés, ce n'est plus le cas dès lors que l'on cherche à évaluer le rôle de l'éducation sur l'accès à l'emploi. La vision de la file d'attente esquissée par Thurow apparaît dès lors limitée pour traiter de la dynamique des inégalités, du système éducatif au marché du travail.

Le deuxième chapitre s'est intéressé aux déterminants des choix individuels à la source des inégalités de parcours dans un contexte de file d'attente élargi au système éducatif. Pour comprendre l'encastrement du rôle de l'éducation sur l'accès à l'emploi dans un système plus large d'inégalités d'accès à l'éducation, nous avons proposé une approche socioéconomique originale, mêlant l'approche des capabilités initiée par Amartya Sen et une approche sociologique autour des concepts de Pierre Bourdieu, dans le prolongement des travaux de Caroline Sarojini Hart (2012) sur la valorisation différenciée des ressources entre le secondaire et l'enseignement supérieur. Ces deux approches sont complémentaires pour penser autant les situations de reproduction sociale que de non-reproduction. Si l'approche de Sen permet de donner corps à l'habitus individuel, celle de Bourdieu permet de pallier l'incomplétude sociologique du cadre théorique de Sen (Zimmermann, 2008) qui identifie peu les facteurs sociaux (« *les effets de la discipline sociale* » chez Sen) contraignant les libertés de choix. L'explication de la dynamique des inégalités par Bourdieu permet alors de répondre aux deux préoccupations principales de Sen, l'inégalité d'accès aux ressources et les variations interpersonnelles dans l'utilisation de ces ressources. Les individus évoluent dans des champs distincts où, par exemple, leur habitus de classe ne produit pas les mêmes effets. L'habitus individuel se transforme alors de manière différentiée selon les champs où il est mis en œuvre, produisant des pratiques distinctes.

La deuxième partie de la thèse a été consacrée à l'application empirique du cadre seno-bourdieusien via l'analyse des parcours dans l'enseignement supérieur en mobilisant successivement des données locales et nationales. Dans un premier chapitre (chapitre 3), l'analyse statistique s'est centrée sur les parcours des diplômés d'une université scientifique à l'issue de l'obtention de la licence générale. Sur le plan empirique, nous avons cherché à opérationnaliser une suggestion de Sen, en appliquant une pondération sociale mêlant les niveaux de capital économique et culturel, aux principales variables explicatives des trajectoires dans l'enseignement supérieur.

À parcours identiques dans le secondaire ou le premier cycle du supérieur, l'idéal méritocratique est souvent biaisé par des aspirations différenciées selon les capitaux économiques et culturels, conduisant les jeunes les mieux dotés à privilégier les parcours les plus distinctifs socialement. Ainsi, les jeunes d'origine sociale favorisée sont toujours surreprésentés dans les meilleurs parcours après la licence, même s'ils n'ont pas été parmi les plus performants dans le secondaire. Si la reproduction sociale domine, les jeunes issus de milieux modestes parviennent à emprunter les meilleurs parcours en second cycle, en particulier le doctorat, à la seule condition qu'ils aient été performants dans le secondaire, par exemple en obtenant un baccalauréat scientifique avec mention. Pour ces jeunes, la performance dans le premier cycle n'a pas d'effet significatif sur les poursuites en second cycle. Ainsi, l'origine sociale associée au parcours s'avère avoir un rôle différent sur les aspirations dans le supérieur, selon qu'elle s'applique au parcours dans le secondaire ou dans le premier cycle, validant la lecture de Hart sur l'existence de logiques différenciées entre ces deux sous-champs. En effet, tous les plus performants du secondaire ne sont pas les plus performants du supérieur, quelle que soit leur origine sociale. Pour le supérieur, les poursuites d'études après la licence semblent plus influencées par les aspirations via l'effet du capital économique et culturel des parents que par la trajectoire empruntée dans le premier cycle.

Les dispositions des étudiants ne sont donc pas réductibles à leur seul habitus de classe, mais bien à la combinaison de celui-ci avec des éléments de parcours qui leur sont propres. Elles constituent alors un ensemble de trajectoires (Stahl, 2015), soit un singulier collectif commun à des groupes d'individus plus ou moins étendus où la reproduction sociale domine néanmoins, les parcours demeurant très liés à l'origine sociale.

Le deuxième chapitre de cette partie empirique (chapitre 4) a prolongé l'étude des trajectoires dans l'enseignement supérieur à l'aune de Sen et Bourdieu, en orientant la focale sur l'analyse

des phénomènes de décrochage en premier cycle en regard des efforts fournis au niveau politique sur l'orientation post-baccalauréat et la réussite en licence. Il s'agissait notamment de documenter les facteurs pouvant expliquer la persistance du phénomène de décrochage dans l'enseignement supérieur. À l'aune de l'approche par les capabilités, les résultats empiriques obtenus à partir des données nationales de l'enquête Génération 2010 valident l'effet de l'inégale capabilité des jeunes à s'orienter et des préférences adaptatives sur le décrochage. Les titulaires d'un baccalauréat professionnel ou technologique qui entrent en licence générale sont majoritairement d'un niveau scolaire moindre et/ou d'origine sociale plus modeste. Si l'effet des réorientations sur l'obtention d'un diplôme a pu être mis en évidence, ces jeunes ne se réorientent pas dans les proportions observées pour les bacheliers généraux, traduisant des niveaux d'agence hétérogènes, mais pas seulement.

Si la capabilité à s'orienter est une condition nécessaire de la capabilité pour l'éducation, le décrochage ne peut cependant se résumer à un déficit de capabilités, qui se manifeste par les problèmes d'orientation et d'échec. Les injonctions à s'orienter et réussir sont contrariées par les choix des étudiants. Certains abandonnent après avoir validé leur première année et ce risque est croissant en BTS et/ou pour les jeunes issus d'un milieu modeste, alors même que l'orientation a pu être choisie. Le décrochage de l'enseignement supérieur intervient toutefois majoritairement de façon précoce c'est-à-dire au cours ou à l'issue de la première année. Les sorties précoces sont corrélées au milieu social d'origine, les jeunes des milieux aisés s'ils ont moins de chances de décrocher le font plus rapidement et raccrochent également beaucoup plus à court terme. Ce résultat montre que les jeunes de milieux aisés ont une propension plus marquée à s'engager dans des parcours non linéaires. De fait, l'incidence du décrochage apparaît plus forte pour les jeunes d'origine modeste ou les bacheliers professionnels qui ne raccrochent pas à court terme.

Le recours à l'approche des capabilités induit de tenir compte des choix des étudiants dans l'appréhension de leur orientation scolaire et professionnelle en leur proposant des actions ciblées. Dans cette optique, la mission dédiée aux politiques de lutte contre le décrochage ne serait donc pas tant de faire réussir tous les jeunes dans l'enseignement supérieur que de promouvoir leur *capability for voice* en les accompagnant dans leurs projets, quels qu'ils soient, et même ceux-ci n'ont pas pour objectif l'obtention d'un diplôme de l'enseignement supérieur. Au contraire, les politiques actuelles en faveur de la réussite et contre le décrochage semblent plutôt empiéter sur les libertés laissées aux jeunes qui entrent dans le supérieur, en restreignant leur espace des possibles.

La dernière partie de la thèse a traité de la transition entre l'enseignement supérieur et le marché du travail des diplômés de l'université. Le chapitre 5 a prolongé l'analyse seno-bourdieusienne en élargissant l'analyse empirique à l'étude des transitions entre l'enseignement supérieur et le marché du travail. Ces transitions deviennent d'autant plus cruciales que les opportunités valorisantes sur le marché du travail se restreignent. Cette concurrence pour l'emploi renforce l'emprise du diplôme pour accéder à des positions sociales élevées.

Pour les parcours à l'université, les données nationales de l'enquête Génération 2010 ont confirmé les résultats obtenus au niveau local. Les ressources scolaires du secondaire n'offrent pas aux étudiants les mêmes libertés d'emprunter certaines trajectoires selon leur milieu social d'origine. Le niveau d'agence des individus, déterminé par le stock de capital culturel sous les trois formes décrites par Bourdieu (Otto et Ziegler, 2006), contraint autant les aspirations issues du secondaire que la capabilité à réaliser ses aspirations dans l'enseignement supérieur (Hart, op.cit.), en particulier pour l'accès aux trajectoires identifiées comme les plus prestigieuses. À performances égales dans le secondaire, les jeunes issus des milieux les plus aisés y sont toujours surreprésentés et symétriquement sont sous-représentés dans les trajectoires de sortie au niveau Licence. À l'instar de l'origine sociale, le genre influence à la fois les aspirations et la conversion des ressources du secondaire. Si en moyenne, les jeunes femmes obtiennent de meilleurs résultats, elles valorisent des trajectoires relativement moins ambitieuses.

Sur le marché du travail, la nature des liens entre les capabilités pour l'éducation et les capabilités pour le travail a été interrogée de même que l'effet de l'origine sociale sur la conversion des ressources en fonctionnements professionnels valorisés et sur la valeur attribuée aux fonctionnements réalisés. Le parcours dans l'enseignement supérieur ne produit pas les mêmes effets sur la *capability for work* suivant le milieu social. Si une majorité de diplômés qui n'ont pas atteint le Master accèdent moins à l'emploi à la date de l'enquête, cela s'explique surtout pas une probabilité supérieure d'être en inactivité, mais pas au chômage. Cet effet, qui s'amplifie avec l'élévation du milieu social, traduit des aspirations professionnelles différenciées qui se matérialisent par une plus grande propension à concevoir l'inactivité comme une alternative au chômage ou à l'occupation d'un emploi qui n'offrirait pas le rendement escompté initialement. À l'autre extrémité, l'obtention d'un doctorat accroît significativement les chances d'accès à l'emploi, excepté pour les jeunes issus d'un milieu modeste.

D'une manière générale, le halo du chômage (chômage et inactivité) concerne principalement les jeunes diplômés les moins dotés qui ne disposent pas de certains facteurs de conversion

(trajectoire, origine sociale, spécialité de formation, filière professionnalisée, module de préparation, stage en lien avec la formation, etc.). En outre, ces jeunes sont systématiquement pénalisés dans les files d'attente en regard des temps d'accès au premier emploi et de la durée de chômage. Les résultats des estimations mettent en évidence le caractère nécessaire, mais insuffisant du diplôme et la trajectoire de sortie de l'enseignement supérieur sur la *capability for work*. L'obtention d'un emploi décent en termes de rémunération, de stabilité du contrat de travail et du niveau de l'emploi occupé, est directement fonction du niveau d'agence des individus (Zimmermann, op.cit.), de la spécialité de formation et du genre. Au niveau de la rémunération, les jeunes des milieux aisés qui sortent avec un niveau licence n'obtiennent ainsi pas un rendement salarial significativement différent des détenteurs d'un master issu d'un milieu modeste. Pour ces derniers, l'appartenance aux deux trajectoires les plus prestigieuses (Master et poursuite et, Doctorat) ne permet pas d'augmenter significativement leurs niveaux de rémunération. La conversion inégale du parcours se vérifie également sur les types d'emploi occupé, en regard des contrats de travail et du niveau de qualification des emplois. À trajectoire donnée, les jeunes d'origine aisée accèdent plus facilement à un emploi stable que les jeunes des milieux modestes. De plus, la détention d'un Master ne suffit pas, à elle seule, à fonder la capabilité d'accès à l'emploi-cadre, en particulier pour les jeunes issus d'un milieu modeste qui sont les premiers concernés par la dévaluation de leur diplôme de Master.

Dans une optique seno-bourdieusienne, nous avons construit un indicateur composite de qualité de l'emploi permettant de tenir compte de la « voice » des diplômés, étant donné l'hétérogénéité de leurs préférences individuelles et de la valeur qu'ils accordent aux fonctionnements réalisés. Les résultats montrent que les aspirations professionnelles tendent à s'élever avec le niveau de diplôme et l'origine sociale, traduisant l'effet des dispositions individuelles et des préférences adaptatives. À caractéristiques égales, la satisfaction ressentie à l'égard de la situation professionnelle est toujours moindre pour les jeunes des milieux aisés alors que les jeunes des milieux modestes ont plutôt tendance à se satisfaire de situations relatives objectivement moins valorisantes.

Le dernier chapitre de la thèse a proposé une analyse de l'effet des dispositifs institutionnels, mis en place après la promulgation de la LRU en 2007, sur l'insertion, à partir de l'enquête Génération 2010 observée en 2013 et grâce à un module de questionnement dédié. En regard des inégalités mises en évidence entre les diplômés sur le marché du travail, les dispositifs d'accompagnement à l'orientation et l'insertion peuvent être vus comme un moyen de combler le « *capability gap* » (Leßmann et al. 2011) en agissant comme facteurs de conversion

institutionnels contribuant à la promotion et à l'élargissement de la *capability for work* sur le marché du travail.

En Licence et Master, les dispositifs sont inégalement diffusés selon le diplôme et les domaines disciplinaires, mais également selon la finalité des dispositifs. Surtout et à diplômé donné, le capital culturel hérité distingue les probabilités de recours. Ce ne sont pas les étudiants qui sembleraient en avoir le plus besoin (les moins dotés) qui les mobilisent. Si l'effet positif des dispositifs sur les indicateurs d'insertion est démontré, qu'il s'agisse du taux d'emploi, du taux d'emploi à durée indéterminée ou du taux de déclassement, cette relation n'est pas vérifiée pour la Licence professionnelle où les dispositifs sont le plus diffusés. Toutefois, la conversion du diplôme sur le marché du travail peut varier fortement selon l'origine sociale et le rôle de conversion des dispositifs ne suffit pas à combler les inégalités initiales. À l'aune d'une approche seno-bourdieusienne, les résultats obtenus plaident ainsi plutôt pour un ciblage des dispositifs dans une optique de réduction des inégalités d'insertion, étant donné le moindre accès des jeunes issus des milieux modestes et la moindre diffusion selon les diplômes et spécialités.

Au final, il faut souligner les limites et les perspectives que laissent entrevoir l'opérationnalisation quantitative qui a été faite de l'approche seno-bourdieusienne dans cette recherche. Une première limite concerne la structure des données mobilisées dans les analyses quantitatives. En effet, les enquêtes support à l'analyse n'ont pas été construites et réalisées dans l'optique d'une évaluation de l'approche des capabilités. Ainsi, les données ne permettent par exemple pas d'expliquer pourquoi certains jeunes disposent d'éléments favorables distinctifs dans leur classe d'appartenance, par exemple des performances élevées dans le secondaire pour un jeune issu d'un milieu social modeste. Les données quantitatives apparaissent également limitées pour illustrer plus en détail les déterminants des choix individuels concernant d'une part l'orientation dans le système éducatif notamment en matière de filières et de spécialités de formation et, d'autre part, les choix effectués sur le marché du travail concernant les métiers, les types d'emploi ou les secteurs d'activités visés. En regard des limites esquissées ici, il en ressort que l'opérationnalisation des concepts d'agence et de préférences adaptatives est extrêmement complexe quantitativement, car les informations sur les alternatives dont disposent les étudiants au moment d'effectuer leurs choix sont généralement manquantes ou, dans le meilleur des cas, partielles.

Pour rester dans une perspective seno-bourdieusienne, on peut évidemment invoquer les larges possibilités de recourir à des variables complémentaires à celles qui ont pu être mobilisées dans cette recherche, qu'elles soient relatives au capital culturel ou aux ressources que les étudiants ont pu mobiliser dans leur parcours scolaire et professionnel. Dans des perspectives moins structuralistes, les différences de performances peuvent par exemple être imputées à des interactions dans le cadre d'un encastrement social particulier à un moment ou un autre du des parcours (Zimmermann, 2008). On peut également considérer que certains jeunes ont tout simplement des compétences innées supérieures, ou directement issues des conditions de socialisation dès la prime enfance, ou de leur capital émotionnel, en lien avec ce qui précède. Concernant les investigations statistiques, ce sont ces derniers éléments qui sont centraux dans les études de l'économiste et Nobel Heckman (Heckman, 2008, notamment), dans une perspective théorique très éloignée de l'approche sociologique. Nussbaum souligne néanmoins l'intérêt de telles approches pour identifier les capabilités internes des individus (Nussbaum, 2012). Les variables mobilisées par Heckman, encore insuffisamment présentes dans les enquêtes françaises, pourraient permettre d'enrichir la compréhension des aspirations en lien avec le capital social, comme le propose Hart dans ses études qualitatives sur le système éducatif. L'approche statistique peut donc être mobilisée à cet effet et dialoguer notamment avec la sociologie psychologique, voire s'en inspirer pour les variables à créer. Tout cela participe du débat classique concernant les rôles respectifs de la structure et des facteurs individuels sur les parcours.

L'ensemble des limites esquissées ici entrouvre toutefois des perspectives de recherche futures pour clarifier et saisir en dynamique les déterminants et le rôle des capabilités, et leurs transformations dans les différents espaces sociaux (enseignement secondaire, enseignement supérieur et marché du travail). Des investigations complémentaires apparaissent également nécessaires pour évaluer l'effet des politiques publiques sur les espaces d'opportunités offerts aux jeunes. Seuls des entretiens qualitatifs semblent pouvoir permettre de mieux cerner ces aspects. Il s'agit dès lors de prolonger les analyses quantitatives sur des données construites autour de la mesure des capabilités en les complétant par des données plus qualitatives issues d'entretiens autour de la genèse des choix individuels. À noter que pour le supérieur de telles approches qualitatives sont encore relativement rares.

Bibliographie

AFFICHARD, J. (1981). Quels emplois après l'école : la valeur des titres scolaires depuis 1973, *Economie et Statistique*, n° 134, pp. 7-26.

AGHION, P. & COHEN, E. (2004). *Education et croissance*. Rapport du Conseil d'Analyse Economique, Paris : La Documentation française.

ALLOUCH, A. (2016). De la notion d'aspiration en sociologie. In VAN ZANTEN & RAYOU (Eds), *Dictionnaire de l'éducation*. Paris : PUF.

APPADURAI, A. (2004). The Capacity to Aspire: Culture and the Terms of Recognition. In RAO & WALTON (Eds). *Culture and Public Action*. Stanford University Press.

ARROW, K. J. (1973). Higher Education as a Filter. *Journal of Public Economics,* 2 (3), pp. 193-216.

ASCHENFELTER, O. & ROUSE, C. (1998). Income, Schooling, and Ability: Evidence from a New Sample of Identical Twins. *The Quarterly Journal of Economics*, 113 (1), pp. 253-284.

BACHELET, A., COLLET, X., GROULT, S., LE LONG, Y., PLANQUOIS, C. & RAOULT, L. (2014). La poursuite d'études après un Master. Dans BÉDUWÉ, CASSETTE & LEMISTRE (Eds), *Parcours de formation des étudiants.* Relief, Céreq, Vol. 46, pp. 49-71.

BARRET, C., RYK, F. & VOLLE, N. (2014). Face à la crise, le fossé se creuse entre niveaux de diplôme. *Bref du Céreq*, Céreq, n°319, 8 p.

BAUDELOT, C. & ESTABLET, R. (1992). *Allez les filles !* Seuil.

BAUDELOT, C. & ESTABLET, R. (2009). *L'élitisme républicain. L'école française à l'épreuve des comparaisons internationales.* Paris : Seuil, collection « La république des idées », 117 p.

BAUDELOT, C. & GLAUDE, D. (1989). Les diplômes se dévaluent-ils en se multipliant ?, *Economie et Statistiques,* n°225, pp. 3-15.

BAUER, T. (2002). Educational Mismatch and Wages: a Panel Analysis. *Economics of Education Review*, 21, pp. 221-229.

BATTU, H., BELFIELD, C., & SLOANE, P. (1999). Overeducation among Graduates: A Cohort View, *Education Economics*, 7, pp. 21-38.

BEAUD, S. (2002). *80 % au bac... et après ? Les enfants de la démocratisation scolaire*. Paris: La Découverte.

BEAUPERE, N. & BOUDESSEUL, G. (2009). Quitter l'université sans diplôme: Quatre figures du décrochage étudiant. *Bref du Céreq*, Céreq, n°265, 4 p.

BEAUPERE, N., BOUDESSEUL, G. & MACAIRE, S. (2009). Sortir sans diplôme de l'université. De l'orientation post bac à l'entrée sur le marché du travail, *OVE Infos*, n°21, avril.

BEAUPERE, N., BOSSE, N. & LEMISTRE, P. (2014). Expérimenter pour généraliser le Portefeuille d'Expériences et de Compétences à l'université : le sens de l'évaluation. *Formation Emploi*, n°126, pp. 99-127.

BECKER, G. S. (1962). Investment in Human Capital: A Theoretical Analysis. *Journal of Political Economy,* 70, 9.

BECKER, G. S. (1964). *Human Capital. A Theoretical and Empirical Analysis, with Special Reference to Education*, New York, National Bureau of Economic Research.

BECKER, G. S. (1993). Nobel Lecture : The Economic Way of Looking at Behavior. *Journal of Political Economy*, 101 (3), pp. 385-409.

BECKER, G. S. (1996). *Accounting for Tastes*. Harvard University Press.

BECKERT, J. (2007). The Great Transformation of Embeddedness: Karl Polanyi and the New Economic Sociology. *MPIfG Discussion Paper*, Max Planck Institute for the Study of Societies.

BÉDUWÉ, C., FOURCADE, B., GIRET, J.-F., & MOULLET, S. (2006). *Les filières scientifiques et l'emploi.* Post-Print, HAL.

BÉDUWÉ, C., BERTHAUD J., GIRET, J.-F. & SOLAUX, G. (2016). Les relations entre l'emploi salarié et les interruptions d'études à l'université. *Education et Sociétés*, à paraître.

BERGSTRÖM, G. (2012). Capabilities for Education, Work and Voice from the Perspective of "the Less Employable" University Graduates. *Social Work & Society*, 10 (1).

BLAUG, M. (1994). *La méthodologie économique*, Economica (deuxième édition).

BLÖSS, T. & 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.

BODIN, R & MILLET, M. (2011). L'université, un espace de régulation. L' « abandon » dans les 1ers cycles à l'aune de la socialisation universitaire. *Sociologie*, n°3, vol. 2, pp. 225-242.

BODIN, R. & ORANGE, S. (2013). *L'université n'est pas en crise. Les transformations de l'enseignement supérieur : enjeux et idées reçues*. Bellecombe-en-Bauges : Éd. du Croquant, 213 p.

BONI, A. & WALKER, M. (Eds). (2013a). Human Development, Capabilities and Universities of the Twenty-First Century. In BONI & WALKER (Eds), *Human Develoment and Capabilities. Re-imagining the University of the Twenty-First Century*. Routledge, pp.1-11.

BONI, A. & WALKER, M. (2013b). Higher Education and Human Development. Towards the Public and Social Goods. In BONI & WALKER (Eds), *Human Develoment and Capabilities. Re-imagining the University of the Twenty-First Century*. Routledge, pp. 15-29.

BONNARD, C., GIRET, J.-F., & MENER, M. L.-L. (2013). Les étudiants anticipent-ils correctement la valeur de leur diplôme sur le marché du travail ? Post-Print, HAL.

BONVIN, J.-M. & FARVAQUE, E. (2007). L'accès à l'emploi au prisme des capabilités, enjeux théoriques et méthodologiques. *Formation Emploi*, n°98, pp. 9-23.

BONVIN, J.-M. & ROSENSTEIN, E. (2015). L'accessibilité au prisme des capacités. Dans ZAFFRAN (Dir), *Accessibilité et handicap*. Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble, pp. 27-48.

BONVIN, J.-M. (2009). Ensuring Capability for Work : Outline of a Capability-Oriented Labour Market Policy. In OTTO & SCHNEIDER (Eds), *From Employability Towards Capability,* Edition Forward, vol. 4, pp. 55-69.

BONVIN, J.-M. (2012). Individual working lives and collective action. An introduction to capability for work and capability for voice. *Transfer*, 18 (1), pp. 9-18.

BORRAS, I., EPIPHANE, D., LEMISTRE, P. & RYK, G. (Eds). (2012). *Etudier en Licence : Parcours et insertion*. Céreq, Relief, n°36.

BOSSE, N. (2012). Devenir cadre, une perspective pas toujours attrayante. *Bref du Céreq*, Céreq, n°298-2, 4 p.

BOUDON, R. (1973). *L'inégalité des chances*. Paris : Armand Colin.

BOUDON, R. (2012). *Croire et savoir : penser le politique, le moral et le religieux*, Paris : PUF, collection « Quadrige ».

BOURDIEU, P. & PASSERON, J.-C. (1964). *Les héritiers. Les étudiants et la culture.* Paris: Les Editions de Minuit, 189 p.

BOURDIEU, P. & PASSERON, J.-C. (1970). *La reproduction. Eléments pour une théorie du système d'enseignement.* Paris: Les Editions de Minuit, 279 p.

BOURDIEU, P. (1978). Classement, déclassement, reclassement. *Actes de la Recherche en sciences sociales*, Vol. 24, pp. 2-22.

BOURDIEU, P. (1979). *La distinction. Critique sociale du jugement.* Paris: Les Editions de Minuit. 670 p.

BOURDIEU, P. (1980). *Le sens pratique*, Paris: Les Editions de Minuit. 475 p.

BOURDIEU, P. (1986). L'illusion biographique. *Actes de la recherche en sciences* sociales. Vol. 62-63, pp. 69-72.

BOURDIEU, P. (1987). *Choses dites*. Paris: Les Editions de Minuit, 229 p.

BOURDIEU, P. (1990). *In Other Words: Essays Towards a Reflexive Sociology*. Cambridge, Polity Press.

BOURDIEU, P. (1992). *Questions de sociologie*, Paris: Les Editions de Minuit, 277 p.

BOURDIEU, P. (1996). La double vérité du travail. *Actes de la recherche en sciences sociales*, Vol. 114, pp. 89-90.

BOURDIEU, P. (1997a). Le champ économique. *Actes de la recherche en sciences sociales*. Vol. 119, Économie et économistes. pp. 48-66.

BOURDIEU, P. (1997b). *Méditations pascaliennes*. Paris : Seuil, 316 p.

BOURDIEU, P. (2000). *Les structures sociales de l'économie*. Paris : Seuil.

BOURDIEU, P. (2000). *Propos sur le champ politique*. Lyon : Presses Universitaires de Lyon.

BOURDIEU, P. (2001). *Masculine Domination.* Stanford University Press.

BOURDIEU, P. & WACQUANT, L. (1992). *Réponses. Pour une anthropologie réflexive*, Paris, Seuil.

BOYER, R. (2002). Variété du capitalisme et théorie de la régulation. In BOYER & SAILLARD (Eds), *Théorie de la régulation. Etat des savoirs*. Paris: La Découverte, pp. 125-195.

BOWMAN, D. (2010). Sen and Bourdieu : Understanding Inequality. *Social Policy Working Paper No. 14*.

BROCK, W. & DURLAUF, S. (2001). Growth Empirics and Reality. *The World Bank Economic Review*, 15 (2), pp. 229-272.

BRUYERE, M., & LEMISTRE, P. (2010). La formation professionnelle des jeunes: quelle valorisation de la spécialité ? *Revue d'économie politique,* Vol. 120 (3), pp 539-561.

BURCHARDT, T. & LE GRAND, (2002). Constraint and Opportunity : Identifying Voluntary Unemployment. *CASE Paper 55*. LSE. 36 p.

CAILLE, A. (2008). Individualisme ou parcellitarisme ? Quelques incertitudes. *Revue du Mauss permanente* (http://www.journaldumauss.net), également in *Identités de l'individu contemporain*, Paris (Textuel) 2008, sous la direction de Claude CALAME, 160 p.

CALMAND, J., MÉNARD, B. & MORA, V. (2015). Faire des études supérieures… Et après ? *Note Emploi Formation*, Céreq, n°52, 60 p.

CARD, D. (1995). Earnings, Schooling and Ability Revisited. *Research in Labor Economics*, 14, pp. 23-48.

CARD, D. (1999). The Causal Effect of Education on Earnings. In ASCHENFELTER & ROUSE (Eds), *Handbook of Labor Economics*, New-York: Elsevier, pp. 1802-1863.

CAYOUETTE-REMBLIERE, J. (2016*). L'école qui classe. 530 élèves du primaire au bac*, Paris : PUF.

CHARLES, N. (2014). Quand la formation ne suffit pas : la préparation des étudiants à l'emploi en Angleterre, en France et en Suède. *Sociologie du travail,* Vol. 56 (3), pp. 320-341.

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

CHAUVEL, L. (1998). La seconde explosion scolaire : diffusion des diplômes, structure sociale et valeur des titres. *Revue de l'OFCE*, n°66, pp. 5-36.

CHAUVEL, L. (2000). Valorisation et dévalorisation sociale des titres scolaires: une comparaison France - Etats-Unis. In VAN ZANTEN (Ed.), *L'école, l'état des savoirs*. Paris: La Découverte, pp. 341-352.

CHAUVEL, L. (2006). *Les classes moyennes à la dérive*. Paris : Seuil.

COHEN, G. A. (1993). Equality of What? On Welfare, Goods, and Capabilities. In NUSSBAUM & SEN (Eds), *The Quality of Life*, Oxford University Press, pp. 9-29.

CONVERT, B. (2003). La désaffection pour les études scientifiques, quelques paradoxes du cas français. *Revue française de sociologie,* vol. 44, n°3.

CONVERT, B. & GUGENHEIM, F. (2005). La crise des vocations scientifiques en France: modalités et mécanismes sociaux explicatifs. *Revue européenne de formation professionnelle,* n°35, mai-août.

CONVERT, B. (2008). Orientation et réorientations des bacheliers inscrits dans l'enseignement supérieur. *Education et formations*, n° 77, pp. 89-97.

CORCUFF, P. (1993). Bourdieu Pierre, avec Loïc J. D. Wacquant, *Réponses. Pour une anthropologie reflexive*. In: *Revue française de sociologie*, vol. 34, n°2. pp. 293-296.

CORCUFF, P. (2001). Le collectif au défi du singulier : en partant de l'habitus. Dans LAHIRE (Ed), *Le travail sociologique de Pierre Bourdieu*. *Dettes et critiques*, Paris : La Découverte, pp. 95-120.

CORCUFF, P. (2003). *Bourdieu autrement. Fragilités d'un sociologue de combat*. La Discorde. 143 p.

CORTEEL, D. & ZIMMERMANN, B. (2007). Capacités et développement professionnel. *Formation Emploi*, n°98, pp. 25-39.

COULON, A. (1997). *Le métier d'étudiant : l'entrée dans la vie universitaire*. Paris : PUF.

D'AGOSTINO, A. & DELANOE, A. (2016). Typologie sectorielle des modes de gestion de la main d'œuvre. *Net.Doc*, Céreq, n°157, 46 p.

DARDIER, A., LAÏB, N. & ROBERT-BOBEE, I. (2013). Les décrocheurs du système éducatif: de qui parle-t-on ? In INSEE. *France portrait social, Edition 2013.* pp. 11-22.

DAVID, S. & MELNIK-OLIVE, E. (2014). Le décrochage à l'université, un processus d'ajustement progressif ? *Formation Emploi*, n°128, pp. 81-100.

DEAN, H. (2009). Critiquing Capabilities: the Distractions of a Beguiling Concept. *Critical Social Policy,* 29 (2), pp. 261-78.

DELES, V. (2015). *Quand on a "que" bac + 3... Les étudiants et l'insertion professionnelle*. Thèse de doctorat université de Bordeaux.

DE MUNCK, J. (2008). Qu'est-ce qu'une capacité ? Dans DE MUNCK & ZIMMERMANN (Eds), *La liberté au prisme des capacités. Amartya Sen au-delà du libéralisme*, Raisons Pratiques, vol 18, pp. 21-49.

DEMUYNCK, C. (2011). *Réduire de moitié le décrochage étudiant*. Rapport à Monsieur le Premier Ministre François Fillon.

DOERINGER, P. & PIORE, M. (1971). *Internal Labor Markets and Manpower Analysis*, Heath, Lexington, Massachusetts.

DOLTON, P. & VIGNOLES, A. (2000), The Incidence and Effects of Overeducation in the U.K. Graduate Labour Market. *Economics of Education Review*, 19, pp. 179-180.

DUBET, F. (2010). *Les places et les chances.* Seuil.

DUBET, F., DURU-BELLAT, M. &. VERETOUT, A. (2010). *Les sociétés et leurs écoles. Emprise du diplôme et cohésion sociale.* Seuil.

DUBET, F., DURU-BELLAT, M. &. VERETOUT, A. (2010). Les inégalités scolaires entre l'amont et l'aval. Organisation scolaire et emprise des diplômes. *Sociologie,* 2010/2 Vol. 1, pp. 177-197.

DUMAIS, S. (2002) Cultural Capital, Gender, and School Success: the Role of Habitus, *Sociology of Education*, 75, pp. 44-68.

DUPRIEZ, V., MONSEUR, C. & VAN CAMPENHOUDT, M. (2012). Le poids de l'origine socio-culturelle des élèves et de leur environnement scolaire sur leurs aspirations d'études supérieures : les bases d'une comparaison internationale. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, n°41 (1), pp. 7-27.

DURU-BELLAT, M. (2002). *Les inégalités sociales à l'école : genèse et myhes.* Paris, PUF.

DURU-BELLAT, M. (2004). *L'École des filles : quelle formation pour quels rôles sociaux ?* Paris: L'Harmattan, 276 p.

DURU-BELLAT, M. (2006). *L'inflation scolaire : Les désillusions de la méritocratie.* Seuil.

DURU-BELLAT, M., KIEFFER, A. (2008). Du baccalauréat à l'enseignement supérieur : déplacement et recomposition des inégalités. *Population*, vol. 63, n° 1, pp. 123-158.

DUVERNEY, D. (2003). Réflexions sur la désaffection pour les études scientifiques. *La gazette des Mathématiciens,* n°95, avril.

ERLICH, V. (1998). *Les nouveaux étudiants : un groupe social en mutation*, Armand Colin.

EYMARD-DUVERNAY, J.-F. (2008). Le marché est-il bon pour les libertés ? Dans DE MUNCK & ZIMMERMANN (Eds), *La liberté au prisme des capacités. Amartya Sen au-delà du libéralisme*, Raisons Pratiques, vol 18, pp.185-213.

FARVAQUE, N. (2008). Faire surgir des faits utilisables. Comment opérationnaliser l'approche par les capacités ? Dans DE MUNCK & ZIMMERMANN (Eds), *La liberté au prisme des capacités. Amartya Sen au-delà du libéralisme*, Raisons Pratiques, vol 18.

FAVEREAU, O. (2001). L'économie du sociologue ou penser (l'orthodoxie) à partir de Pierre Bourdieu. Dans LAHIRE (Ed), *Le travail sociologique de Pierre Bourdieu. Dettes et critiques*, Paris: La Découverte, pp. 255-314.

FONDEUR, Y. & LEFRESNE, F. (2000). Les jeunes, vecteurs de la transformation structurelle des normes d'emploi en Europe ? *Travail et Emploi,* n°83, pp. 115-136.

FONDEUR, Y. & MINNI, C. (2004). L'emploi des jeunes au coeur des dynamiques du marché du travail. *Économie et Statistique,* n°378 (1), pp. 85-104.

FORGEOT, G. & GAUTIE, J. (1997) Insertion professionnelle des jeunes et processus de déclassement. *Économie et Statistiques*, n°304-305, pp. 53-74.

FOUQUET, S. (2013). Réussite et échec en premier cycle. *Note d'Information Enseignement supérieur & Recherche,* 13.10, MESR-SIES, 7 p.

FREEMAN, R. (1976). *The Over-Educated American*. New-York, Londres, Academic Press.

GAMEL, C. (2000). Le diplôme, un "signal" en voie de dépréciation? Le modèle de SPENCE réexaminé. *Revue d'Economie Politique*, vol. 110 (1), pp.53-84.

GASPER, D. (2002). Is Sen's Capability Approach an Adequate Basis for Considering Human Development. *Review of Political Economy*, 14 (4), pp. 435-461.

GAUTIÉ, J. (2004). Les marchés internes du travail, l'emploi et les salaires. *Revue française d'économie*, 18/4, pp. 33-62.

GAUTIER, C. (2015). Le décrochage, le définir, le mesurer. *Note OFIPE*, n°22. Université Paris-Est Marne-La-Vallée.

GAUTIER, C. (2016). Professionnalisation et poursuite d'études. *Céreq Echanges,* n°1. Céreq, pp. 60-72.

GAYRAUD, L., SOLDANO, C. & SIMON-ZARCA, G. (2011). Université : les défis de la professionnalisation. *Note Emploi Formation*, Céreq, n°46.

GAZIER, B. (2003). *Tous sublimes. Vers un nouveau plein emploi*. Flammarion.

GAZIER, B. & PETIT, H. (2007). French Labour Market Segmentation and French Labour Market Policies since the Seventies: Connecting Changes. *Economies et Sociétés*, Série Socio-Economie du travail, n°28, pp. 1027-1056.

GERMAIN, V. & OLYMPIO, N. (2012). Parcours scolaires en France et espace des opportunités : une analyse à l'aune de la théorie des capabilités de Sen. *Formation Emploi,* n°120, pp. 13-33.

GERME, J.-F. (2001). Au-delà des marchés internes, quelles mobilités, quelles trajectoires ? *Formation Emploi*, n°76, pp. 129-145.

GIRET, J.-F. & HATOT (2001). Mesurer le déclassement à l'embauche: l'exemple des DUT et des BTS. *Formation Emploi*, n°75, pp. 59-73.

GIRET, J.-F. & LEMISTRE P. (2004). Le déclassement à l'embauche des jeunes : vers un changement de la valeur des diplômes ? *Brussels Economic Review*, Special Issue in Economics of Education and Human Resources, 47 (3), pp. 483-503.

GIRET J.-F., LOPEZ A. & ROSE J. (2005). *Des formations pour quels emplois*, Paris : La Découverte, Collection « Recherche ».

GIRET, J.-F. (2005) Quand les jeunes s'estiment déclassés. Dans GIRET, LOPEZ & ROSE (Eds). *Des formations pour quels emplois,* La Découverte, Collection « Recherche », pp.279-288.

GREEN, F., MCINTOSH, S. & VIGNOLES, A. (2000). Suréducation: l'abus des bonnes choses? *Formation Emploi*, n°72, pp. 49-57.

GOULARD, F. (2007). *L'enseignement supérieur en France, état des lieux.* Paris : La Documentation française, 150 p.

GOUX D. & MAURIN E. (1994). Education, expérience et salaire. *Economie et Prévision,* n°116, pp.155-178.

GOUX, D., & MAURIN, E. (1997a). Démocratisation de l'école et persistance des inégalités. *Economie et statistique,* n°306, pp. 27-39.

GOUX, D. & MAURIN, E. (1997b). Destinées sociales : le rôle de l'école et milieu. *Economie et statistiques*, n°306, pp.13-26.

GRANOVETTER, M. (1973). The Strength of Weak Ties. *American Journal of Sociology*, 78 (6), pp. 1360-1380.

GRANOVETTER, M. (1981). Towards a Sociological Theory of Income Differences. In BERG (Ed), *Sociological perpectives on labor markets*, New-York: Academic press, pp. 11-47.

GRANOVETTER, M. (1985). Economic Action and Social Structure: the Problem of Embeddedness. *American Journal of Sociology*, 91 (3), pp. 481-510.

GRANOVETTER, M. (2008). *Sociologie économique.* Seuil.

GRILICHES, Z. & MASON, W. (1972). Education, Income, and Ability. *Journal of Political Economy*, 80 (3), pp. 74-103.

GRILICHES, Z. (1977). Estimating the Returns to Schooling: Some Econometric Problems. *Econometrica*, 45 (1), pp. 1-22.

GRIMSHAW, D. & RUBERY, J. (1998). Integrating Internal and External Labour Markets. *Cambridge Journal of Economics*, 22, pp. 199-220.

GROEN, J. A. (2006). Occupation-Specific Human Capital and Local Labour Markets. *Oxford Economic Papers*, July, 58, pp. 722-741.

GROOT, W. & MAASSEN VAN DEN BRINK, H. (2000). Overeducation in the Labor Market: a Meta-Analysis. *Economics of Education Review*, 19, pp. 149-158.

GRUNDMANN, M., STEINHOFF, A. & EDELSTEIN, W. (2011). Social Class, Socialization and Capabilities in a Modern Welfare State: Results from the Iceland Longitudinal Study. In LEßMANN, OTTO & ZIEGLER (Eds). *Closing the Capabilities Gap: Renegociating Social Justice for the Young*. Barbara Budrich Publishers, pp. 233-252.

GURGAND, M. (2005). *Economie de l'éducation.* Paris : La Découverte.

GURY, N. (2007). Les sortants sans diplôme de l'enseignement supérieur : temporalités de l'abandon et profils des décrocheurs, *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, n°36 (2), pp. 137-156.

GURY, N. & MOULLET, S. (2007). L'insertion des non diplômés de l'enseignement supérieur: réversibilité d'un échec et imbrication entre trajectoires scolaire et professionnelle. *Relief*, Céreq, n°22.

HARMON, C., WALKER, I. & WESTERGAARD-NIELSEN, N. (Eds) (2001). *Education and Earnings in Europe. A Cross Country Analysis of the Returns to Education*. Cheltenham: Edward Elgar. 352 p.

HART, C. S. (2012). *Aspirations, Education and Social Justice. Applying Sen and Bourdieu*. London: Bloomsbury, 228 p.

HARTOG, J. (2001). On Human Capital and Individual Capabilities. *Review of Income and Wealth,* 47 (4), pp. 515-40.

HARTOG, J., VAN OPHEM, H., & BAJDECHI, S. M. (2004). How Risky is Investment in Human Capital ? *Tinbergen Institute Discussion Papers*, Tinbergen Institute.

HECKMAN, J. & POLACHEK, (1974). Empirical Evidence on the Functional Form of the Earnings-Schooling Relationship. *Journal of the American Statistical Association*, 69 (346), 350.

HECKMAN, J. (1979). Sample Selection Bias as a Specification Error. *Econometrica*, 47 (1), pp. 153-161.

HECKMAN, LOCHNER & TABER (1998). Explaining Rising Wage Inequality: Explorations with a Dynamic General Equilibrium Model of Labor Earnings with Heterogeneous Agents. *Review of Economic Dynamics*, 1, pp. 1-58.

HECKMAN, J. & SEDLACEK, G. (1985). Heterogeneity, aggregation and market wage functions: an empirical model of self-selection in the labor market. *Journal of Political Economy*, 93 (6), pp. 1077-1125.

HECKMAN, J. (2008). Schools Skills and Synapses. *Economic Inquiry*, 46, pp. 289-324.

HERAN, F. (1987). La seconde nature de l'habitus. Tradition philosophique et sens commun dans le langage sociologique. *Revue Française de Sociologie*, Vol 28, pp. 385-416.

HCEEE, (2006). *Objectif 50 % d'une génération diplômée de l'enseignement supérieur*. Rapport du Haut comité éducation-économie-emploi.

HENRI-PANABIERE, G. (2010). *Des "héritiers" en échec scolaire.* La Dispute.

HETZEL, P. (2006). *De l'université à l'emploi: rapport final de la Commission du débat national Université-Emploi*. Paris : La Documentation française, 110 p.

HIRSCHMAN, A.O. (1970). *Exit, Voice and Loyalty*. Boston : Harvard University Press.

ICHOU, M. & VALLET, A. (2011). Do All Roads Lead to Inequality? Trends in French Upper Secondary School Analysed with Four Longitudinal Surveys. *Oxford Review of Education*, 37(2), pp. 167-194.

INSEE (2016). *France portrait social, Edition 2016*.

JOBERT B. (dir.) (1995). Le tournant néolibéral en Europe. *Revue française de Science Politique*, vol. 45, n° 5, pp. 879-881.

JOVANOVIC, B. (1979). Job Matching and the Theory of Turnover. *Journal of Political Economy,* 87 (5), pp. 972-90.

JOVANOVIC, B. & ROUSSEAU, P. L. (2008). Specific Capital and Technological Variety. *Journal of Human Capital,* 2 (2), pp. 129-152.

JUGNOT, S., EPIPHANE, D. & CALMAND, J. (2010). Les chiffres des lettres : l'insertion des diplômés de lettres et sciences humaines. *Bref du Céreq*, Céreq, n°274, 4 p.

KERGOAT, P. & LEMISTRE P. (2014). Professionnalisation de l'enseignement supérieur et sélection des publics : les faux-semblants de la démocratisation. *Économie et Société*, série socio-économie du marché du travail, n°36, pp. 1405-1438.

KOKOK, W. (Dir.) (2003). *L'emploi, l'emploi, l'emploi. Créer plus d'emplois en Europe.* Rapport de la task-force sur l'emploi. Commission européenne, 59 p.

KOROLITSKI, J.-P. & LICHTENBERGER, Y. (2012). Quelle valeur accorder à la licence, pour quels étudiants ? *Administration et Education*, n°1, pp.105-110.

KWIEK, M. (2015). European Universities and Educational and Occupational Intergenerational Social Mobility. In OTTO (Ed), *Facing Trajectories from School to Work,* Technical and Vocational Education and Training: Issues, Concerns and Prospects, 20. Springer, pp. 87-111.

LAHIRE, B. (1998). *L'Homme pluriel. Les ressorts de l'action*, Paris, Nathan, 272 p.

LAHIRE, B. (dir) (2001). *Le travail sociologique de Pierre Bourdieu, dettes et critiques*. La Découverte-Poche, Sciences humaines et sociales.

LAHIRE, B. (2002). *Portraits sociologiques. Dispositions et variations individuelles.* Paris : Nathan, 431 p.

LAHIRE, B. (2010). La transmission familiale de l'ordre inégal des choses. *Regards croisés sur l'économie*, n° 7, pp. 203-210.

LAHIRE, B. (2012). *Monde Pluriel. Penser l'unité des sciences sociales*. Paris : Seuil.

LANDRIER, S. & NAKHILI, N. (2010). Comment l'orientation contribue aux inégalités de parcours scolaires en France. *Formation Emploi,* n°109, pp. 23-36.

LASCOUMES, P. & LE GALES, P. (2004). *Gouverner par les instruments*. Paris : Presses de Sciences Po., 370 p.

LEßMANN, O., OTTO, H.-U. & ZIEGLER, H. (2011). Introduction : Closing the Capability Gap and Renewing Social Criticism. In LEßMANN, OTTO & ZIEGLER (Eds). *Closing the Capabilities Gap: Renegociating Social Justice for the Young*. Barbara Budrich Publishers, pp. 7-24.

LEFRESNE, F. (2002). Vers un renouvellement de l'analyse segmentationniste. *Economies et Sociétés*, Série «Socio-Economie du travail», AB, n°22, pp. 1241-1267.

LEFRESNE, F. (2010). Effets générationnels et transformations structurelles de l'emploi. *Regards croisés sur l'économie,* n° 7, pp. 92-100.

LEMAIRE, S. (2011). Les bacheliers 2008 : où en sont-ils à la rentrée 2009 ? *Note d'Information Enseignement supérieur & Recherche,* 11.08, MESR-SIES.

LEMISTRE, P., & TAHAR, G. (2004). *Salaire incitatif et rémunération des compétences.* LIRHE, Université des sciences sociales de Toulouse.

LEMISTRE, P. (2003). Dévalorisation des diplômes et accès au premier emploi. *Revue d'économie politique*. Vol. 1.

LEMISTRE, P. (2007). Diplômes et emplois occupés par les jeunes. Une correspondance à revoir. *Note LIRHE*, 438, 07-1.

LEMISTRE, P. (2009). Faut-il poursuivre l'expansion scolaire ? Effets de court terme et de long terme. *Economie et Sociétés. Série socio-économie du travail.* Vol. 43 (31), pp. 1469-1501.

LEMISTRE, P. (2010). *La formation initiale: une valeur sûre pour les jeunes ?* Habilitation à Diriger des Recherches, Toulouse : Presses de l'Université Toulouse 1 Capitole.

LEMISTRE, P. (dir.) (2014). *Evaluation d'un portefeuille universitaire d'expériences et de compétences*, L'Harmattan, Collection « Evaluer », 213 p.

LEMISTRE, P. (2015). La professionnalisation des formations initiales : une solution aux mutations du marché de l'emploi pour les jeunes ? *Revue Française de Pédagogie*, n°192, pp. 61-72.

LE VELLY, R. (2008). Karl Polanyi, la Nouvelle sociologie économique et les forces du marché. *Revue Interventions Economiques*, n°38.

LONG, J. S. & FREESE J. (2006), *Regression Models for Categorical Dependent Variables Using Stata*, College Station, Stata Press Publ.

LUNEL, P. (2007). *Schéma national de l'orientation et de l'insertion professionnelle. Pour un nouveau pacte avec la jeunesse*. Paris : La Documentation française, 115 p.

MAUCOURANT, J. & PLOCINICZAK, S. (2011). Penser l'institution et le marché avec Karl Polanyi. *Revue de la régulation*, vol.10.

MAURICE M., SELLIER F. & SILVESTRE J.-J. (1982) *Politique de l'éducation et organisation industrielle en France et en Allemagne, Essai d'analyse sociétale*, Collection « Sociologie », PUF, Paris.

MAURIN, E. (2008). *La nouvelle question scolaire, les bénéfices de la démocratisation.* Points.

MAURIN, E. (2009). *La peur du déclassement. Une sociologie des récessions.* Seuil.

MAVROMARAS, K. & McGUINNESS, S. (2012). Overskilling Dynamics and Education Pathways. *Economics of Education Review*, pp. 619-628.

MAZADE, O. (2014). L'évaluation d'un dispositif d'insertion professionnelle. *Formation Emploi*, n°127, pp. 91-107.

MEIER, D. (2003). « LAHIRE Bernard, 2002, Portraits sociologiques ». ethnographiques.org, Comptes rendus d'ouvrages [en ligne]. (http://www.ethnographiques.org/2003/ Meier - consulté le 4.05.2015)

MEN, (2014). *Repères et références statistiques.*

MÉNARD, B. (2014). Sortants du supérieur : la hausse du niveau de formation n'empêche pas celle du chômage. *Bref du Céreq*, Céreq, n°322, 4 p.

MERLE, P. (1996). Les transformations sociodémographiques des filières de l'enseignement supérieur de 1985 à 1995 : essai d'interprétation. *Population*, Vol.51, n° 6, pp. 1181-1209.

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. (2009). *La démocratisation de l'enseignement.* Paris : La Découverte.

MERLE, P. (2012). *La ségrégation scolaire.* Paris : La Découverte.

MESR-SIES, (2011). L'état de l'enseignement supérieur et de la recherche 2010. *Note d'Information Enseignement supérieur & Recherche*.

MESR-SIES, (2013). Parcours et réussite en Licence et en Master à l'université. *Note d'Information Enseignement supérieur & Recherche,* 13.02, avril.

MICHEL-SCHERTGES, D. (2015). Free Choice of Education ? Capabilities, Possibility Spaces, and Incapacitations of Education, Labor, and the Way of Living One Values. In OTTO (Ed), *Facing Trajectories from School to Work. Towards a Capability-Friendly Youth Policy in Europe*, Springer, pp. 73-86.

MINCER, J. (1974). *Schooling, Experience and Earnings*, New York, National Bureau of Economic Research.

MORLAIX , S. & 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.

MORLAIX, S. & PERRET, C. (2012). Essai de mesure des effets du Plan Réussite en Licence. *Working paper IREDU*, Dijon.

NAUZE-FICHET, E. & TOMASINI, M. (2002). Diplôme et insertion sur le marché du travail : approches socioprofessionnelle et salariale du déclassement. *Économie et Statistiques,* n°354, pp. 21-48.

NUSSBAUM, M. (2002). Capabilities and Social Justice. *International Studies Review,* 4, pp. 123-135.

NUSSBAUM, M. (2003). Capabilities as Fundamental Entitlements: Sen and Social Justice. *Feminist Economics,* 9 (2-3), pp.33-59.

NUSSBAUM, M. (2012), *Capabilités. Comment créer les conditions d'un monde plus juste ?* Climats. 301 p.

OLYMPIO, N. (2013). *Parcours de formation et d'insertion : une comparaison des systèmes éducatifs français et suisses à l'aune de la théorie des capabilités.* Thèse de doctorat. Aix-En-Provence : Aix-Marseille Université.

ORANGE, S. (2013). *L'autre enseignement supérieur. Les BTS et la gestion des aspirations scolaires*, Paris : PUF, Collection Education & Société. 228 p.

OTTO, H.-U. & ZIEGLER, H. (2006). Capabilities and Education. *Social Work and Society*, 4 (2), pp. 269-287.

OTTO, H.-U. & SCHNEIDER, K. (Eds). (2009). *From Employability Towards Capability.* Edition Forward, vol. 4.

OURISSON, G. (2002). *Rapport de la Commission sur la désaffection des étudiants pour les études scientifiques*. Education nationale, mars.

PEUGNY, C. (2009). *Le déclassement.* Grasset.

PEUGNY, C. (2013). *Le destin au berceau: Inégalités et reproduction sociale.* Paris : Seuil.

PICARD, F., OLYMPIO, N., MASDONATI, J. & BANGALI, M. (2015). Justice sociale et orientation scolaire: l'éclairage de l'approche par les "capabilités" d'Amartya Sen. *L'Orientation scolaire et professionnelle*, vol. 44, n°1, p. 23-45.

PIORE, M. (1975). Notes for a Theory of Labour Market Stratification. In EDWARDS et al. (Eds.), *Labour Market Segmentation*. Lexington, Mass.: Heath.

PORCHET, M. (2002). *Les jeunes et les études scientifiques*. Rapport à l'attention de Monsieur le Ministre de l'éducation nationale, mars, 91 p.

PORCHET, M. (2003), *Attrait et qualité des études scientifiques et universitaires*. Rapport à l'attention de Monsieur le ministre de la Jeunesse, de l'éducation nationale et de la recherche, mars, 23 p.

PROST, A. (1997). *Éducation, société et politiques : une histoire de l'enseignement en France de 1945 à nos jours*. Paris: Seuil.

REAY, D. (2004). It's All Becoming a Habitus': Beyond the Habitual Use of Habitus in Educational Research. *British Journal of Sociology of Education*, 25 (4), pp. 431-444.

REAY, D. (2016). How Possible Is Socially Just Education under Neo-Liberal Capitalism? Struggling against the Tide? *Forum*, 58 (3), pp. 325-330.

RILEY, J-G., (1976). Information, Screening and Human Capital. *American Economic Review*, 66 (2), pp. 254-260.

RILEY, J-G., (2001). Silver Signals: Twenty-five Years of Screening and Signaling. *Journal of Economic Literature,* 2 (39), pp. 432-478.

ROBEYNS, I. (2000). An Unworkable Idea or a Promising Alternative? Sen's Capability Approach Re-examined. *Center for Economic Studies Discussion paper 00.30,* Leuven.

ROBEYNS, I. (2003). Sen's Capability Approach and Gender Inequality: Selecting Relevant Capabilities. *Feminist Economics*, 9 (2–3), pp. 61–92.

ROBEYNS, I. (2005). The Capability Approach: a Theoretical Survey Conversation. *Journal of Human Development*, vol.6 (1), pp. 93–114.

ROBEYNS, I. (2011). The Capability Approach. *Stanford Encyclopedia of Philosophy*, online (http://plato.stanford.edu/entries/capability-approach/#ConFac).

ROSE, J. (2014). *Mission insertion.* PUR. 240 p.

ROY, A.D. (1951). Some Thoughts on the Distribution of Earnings. *Oxford Economic Papers,* 3 (2), pp. 135-146.

RUBB, S. (2003). Overeducation: a Short or Long Run Phenomenon for Individuals ? *Economics of Education Review*, 22, pp. 389-394.

SAITO, M. (2003). Amartya Sen's Capability Approach to Education : A Critical Exploration. *Journal of Philosophy of Education*, 37 (1).

SALAIS, R. (1977). Analyse des mécanismes de détermination du chômage. *Economie et Statistiques*, n°93 (1) pp. 21-37.

SALAIS, R. (1980). Le chômage : un phénomène de file d'attente. *Economie et Statistiques*, n°123 (1), pp. 67-78.

SALAIS, R. (2009). L'approche par les capacités et le travail. Post-Print, HAL.

SARFATI, F. (2013). Peut-on décrocher de l'université ? *Agora débats/jeunesses*, n°63, pp. 7-21.

SARFATI, F. (2015). L'université face au décrochage. *La Vie des Idées*. 11 p.

SATTINGER, M. (1993). Assignment Models of the Distribution of Earnings. *Journal of Economic Literature,* 31 (2), pp. 831-880.

SATTINGER, M. (2003). Overlapping Labour Markets. *Discussion Papers*, University at Albany, SUNY, Department of Economics.

SCHÄFER, H. W. (2011). Capabilities. From a Relationist Viewpoint. In LEßMANN, OTTO & ZIEGLER (Eds). *Closing the Capabilities Gap: Renegociating Social Justice for the Young*. Barbara Budrich Publishers, pp. 127-143.

SCHULTEIS, F. (2009). Rethinking the Capability Approach for the Younger Generation. In OTTO & SCHNEIDER (Eds), *From Employability Towards Capability,* Edition Forward, vol 4, pp. 71-83.

SHULTZ, T. (1961). Investment in Human Capital. *American Economic Review*, 51 (1), pp. 1-17.

SEN, A. (1982). *Choice, Welfare and Measurement*. Oxford: Basil Blackwell, 460 p.

SEN, A. (1985). *Commodities and Capabilities*. Oxford University Press, 89 p.

SEN, A. (2000a). *Repenser l'inégalité.* Paris : Seuil, 318 p.

SEN, A. (2000b). Work and Rights. *International Labor Review*, 139 (2), pp.119-128.

SEN, A. (2003). *Un nouveau modèle économique : Développement, justice, liberté.* Odile Jacob poches, 479 p.

SEN, A. (2006). *Identity and Violence*. London, Penguin.

SEN, A. (2010). *L'idée de justice.* Flammarion, champ essais, (édition 2012), 558 p.

SEN, A., AGARWAL, B., HUMPHRIES, J. & ROBEYNS, I. (2003). Continuing the Conversation. *Feminist Economics*, 9 (2-3), pp. 319-332.

SICHERMAN, N. (1991). Overeducation in the Labor Market. *Journal of Labor Economics*, 9 (2), pp. 101-102.

SIMON, H. (1957). *Models of Man: Social and Rational. Mathematical Essays on Rational Behavior in a Social Setting*; New York: Wiley.

SPENCE, M. (1973). Job Market Signaling. *The Quarterly Journal of Economics,* 87 (3), pp. 355-74.

SPENCE, M. (1974). *Market Signaling; Informational; Transfer in Hiring and Related Screening Process,* Harvard University Press.

SPENCE, M. (2002). Signaling in Retrospect and the Informational Structure of Markets. *American Economic Review,* 92 (3), pp. 434-459.

STAHL, G. (2015). Egalitarian Habitus: Narratives of Reconstruction in Discourses of Aspiration and Change. In *Bourdieu, Habitus and Social Research*, Palgrave Macmillan, pp. 21-38.

STAVROU, S. (2017). *L'université au diapason du marché. Une sociologie du changement curriculaire dans les universités françaises*. Paris: L'Harmattan, 322 p.

STEVENS, M. (2007). Should Firms Be Required to Pay for Vocational Training? In *Recent Developments in the Economics of Training*. Volume 1, 2 Elgar Reference Collection., vol. 203. Cheltenham, U.K. and Northampton, Mass.: Elgar. 007, pp. 119-39,

STIGLER, G. J. (1961). The Economics of Information. *Journal of Political Economy,* 69, 213.

TANGUY, L. (1986). *L'introuvable relation formation-emploi : Un état des recherches en France*, La Documentation Française.

TERZI, L. (2004). On Education as a Basic Capability. *3rd Conference on the Capability Approach*, Pavie, 2003.

THEOPHILE, N. (2014). De la compréhension de l'échec en Master à la mesure de la réussite. Dans BEDUWE, CASSETTE & LEMISTRE (Eds), *Parcours de formation des étudiants.* Relief, Céreq, Vol. 46, pp. 43-48.

THEOPHILE, N. (2017). S'orienter en Licence après un bac technologique. Entre logiques individuelles et mécanismes institutionnels. *Education et Formations*, pp. 89-103.

THUROW, L. (1972). Education and Economic Equality. *The Public Interest*, 28, pp. 66-81.

THUROW, L. (1975). *Generating Inequality.* New York: Basic Books.

THELOT, C. & VALLET, L.-A. (2000). La réduction des inégalités sociales devant l'école depuis le début du siècle. *Économie et Statistique*, n° 334, pp. 3-32.

TINBERGEN, J. (1951). Some Remarks on the Distribution of Labour Incomes. In PEACOCK et al. (Eds). *International economic papers, n°1. Translations prepared for the international economic association.* London: Macmillan, pp.195-207.

TINBERGEN, J. (1956). On the Theory of Income Distribution, *Weltwirtschaftliches Archiv*, 77(1), pp. 156-175.

TOMASINI, M. (2005). Les études supérieures scientifiques : évolutions. *Exposé à la réunion du Comité de suivi du cursus Licence*.

TOPEL, R. (1999). Labor Markets and Economic Growth. In ASHENFELTER & CARD (eds.), *Handbook of Labor Economics*, Elsevier, Edition 1, volume 3, chapter 44, pp. 2943-2984.

TROSTEL, P., WALKER, I. & WOOLLEY, P. (2002). Estimates of the economic return to schooling for 28 countries, *Labour Economics*, vol. 9 (1), pp. 1-16.

VALETTE, A. (2007). *Renouvellement de la segmentation des marchés du travail français et britannique. Une approche par les salaires et la stabilité de l'emploi*. Thèse de doctorat en économie, Marseille. Université Aix-Marseille 2.

VERLEY, E. & ZILLONIZ, S. (2010). L'enseignement supérieur en France : un espace segmenté qui limite l'égalisation des chances. *Formation Emploi*, n° 110, pp. 5-18.

VERO, J. (2010). « DUPRIEZ Vincent, ORIANNE Jean-François & VERHOEVEN Marie (dir.). De l'école au marché du travail, l'égalité des chances en question », *Revue française de pédagogie*, n°170, janvier-mars.

VERO, J. (2012). From the Lisbon Strategy to Europe 2020: the Statistical Landscape of the Education and Training Objectives through the Lens of the Capability Approach, *Social Work and Society*, vol. 10 (1).

VINOKUR, A. (1995). A propos de "Ethique et Economie & autres essais" de A. Sen. *Revue Tiers-Monde*, n°144, pp. 931-939.

WALKER, M. (2013). Universities, Development and Social Justice: a Human Capabilities Perspective. *Paper for VI Congreso CUD*.

WATTS, M. (2011). Symbolic Capital and the Capability Gap. In LEßMANN, OTTO & ZIEGLER (Eds). *Closing the Capabilities Gap : Renegociating Social Justice for the Young*. Barbara Budrich Publishers, pp. 199-214.

WATTS, M. (2012). *Accessing Elite Universities: Capability, Capital and Widening Participation*. Dordrecht: Springer.

WEBB, J., SCHIRATO, T. & DANAHER, G. (Eds), (2002). *Understanding Bourdieu*, Allen & Unwin, St Leonards, NSW.

WILLIS, R. J., & ROSEN, S. (1979). Education and Self-Selection. *Journal of Political Economy,* 87 (5), pp. 7-36.

ZIEGLER, H., BERTHET, T., ATZMÜLLER, R., BONVIN, J.-M. & KJELDSEN, C.C. (2015). Towards a Capabilities Perspective on Vulnerable Young People in Europe: an Introduction. In OTTO (Ed), *Facing Trajectories from School to Work,* Technical and Vocational Education and Training: Issues, Concerns and Prospects, 20. Springer, pp. 3-17.

ZIMMERMANN, B. (2006). Pragmatism and the Capability Approach Challenges in Social Theory and Empirical Research; *European Journal of Social Theory*, 9 (4), pp. 467-484.

ZIMMERMANN, B. (2008). Capacités et enquête sociologique. Dans DE MUNCK & ZIMMERMANN (Eds), *La liberté au prisme des capacités. Amartya Sen au-delà du libéralisme*, Raisons Pratiques, vol 18.

ZIMMERMANN, B. (2011). *Ce que travailler veut dire*. Paris : Economica, Collection Etudes Sociologiques, 249 p.

Annexes

ANNEXE 3.1

DETERMINANTS DE LA PARTICIPATION AUX MODULES ET AUX AIDES EN LICENCE.

	Participation module(s)	Module professionnalisation	Module orientation	Module soutien	Aides de l'université	Aides à la prépa insertion	Aides à l'orientation
Femme	0.994	0.918	1.176	1.337**	0.892	0.858**	0.854**
Age obtention L3	0.958*	0.886***	0.987	1.130***	1.007	1.043*	0.956*
Bac S avec mention	1.178**	1.171**	0.974	0.914	1.152**	1.026	1.165**
Capital culturel et éco supérieur	1.013	1.020	1.038	0.975	1.099	1.015	1.083
Capital culturel supérieur	0.935	0.964	1.009	0.852	1.048	0.977	1.059
Capital culturel bac et moins	réf	réf	réf	réf	réf	réf	réf
Filière sélective/pro en L	0.613***	0.656***	0.593***	0.767*	1.247***	1.441***	1.203**
SPEC2	1.105	0.936	1.313	2.136**	0.797	0.876	0.788
SPEC3	0.818	0.868	0.818	0.881	0.728**	0.754**	0.801*
SPEC4	1.619***	1.665***	1.265	1.645*	1.174	1.448**	1.247
SPEC5	0.743*	0.642***	0.881	1.430	0.693**	0.758*	0.898
SPEC6	1.381**	1.287	1.442	1.349	1.030	1.119	1.092
SPEC7	1.166	1.163	1.201	0.989	0.933	0.886	0.974
SPEC8	0.915	0.853	1.315	0.934	0.989	1.263	1.190
SPEC9	1.056	0.860	1.031	1.914**	1.038	1.075	0.978
SPEC10	0.635***	0.620***	0.693*	1.339	0.743**	0.809	0.815
Année de diplôme 2009	0.767***	0.735***	1.036	0.667***	1.120*	1.088	1.134**
Distance Univ Parent L3 (log.)	0.988*	0.996	0.981**	0.996	1.000	1.002	0.995

Source : enquêtes OVE réalisées en 2011 et 2012. Calculs de l'auteur. Champ : 1737 diplômés de Licence générale en sciences en 2009 et 2010.
*Les coefficients présentés sont les rapports de risque relatif. Les coefficients étoilés sont significatifs, * au seuil de 10%, **5%, ***1%.*

ANNEXE 3.2

PROBABILITE DES TRAJECTOIRES APRES LA LICENCE GENERALE

Réf : trajectoire Master 2 en 2 ans	**Pas d'accès au M2**	**M2 en trois ans**	**M2 + 1**	**Doctorat**
Femme	1.2476	0.893	0.831	0.472***
Bac S avec mention et origine sociale				
capitaux culturel et économique supérieurs	1.1669	0.768	3.014***	2.054**
capital culturel supérieur	0.956	1.1937	2.374**	1.6133
capital culturel bac et moins *(1)*	0.710*	0.785	1.4084	2.060***
Bac S sans mention et autres bacs				
capitaux culturel et économique supérieurs	1.2081	0.908	1.6328	0.813
capital culturel supérieur	1.0117	1.3394	1.3353	1.1826
capital culturel bac et moins	**réf**	**réf**	**réf**	**réf**
Filière sélective avant L3 et traj L3				
Linéaire *(2)*	0.330***	0.435***	1.1279	0.864
Non-linéaire	0.380***	0.336***	0.656	0.578*
Filière non sélective et traj L3 selon orig. soc. :				
Linéaire				
capitaux culturel et économique supérieurs *(3)*	0.313***	1.4311	1.0454	1.8894
capital culturel supérieur	0.869	1.2456	1.2490	1.7897
capital culturel bac et moins	0.782	1.602**	1.5087	1.5566
Non-linéaire				
capitaux culturel et économique supérieurs	0.980	1.4757	0.733	1.9108
capital culturel supérieur	1.2562	0.857	0.981	1.3124
capital culturel bac et moins	**réf**	**réf**	**réf**	**réf**
Chimie (réf : Ecologie)	0.454**	0.379***	1.974*	2.693***
EEA	1.7009	1.933*	8.009***	1.7067
Informatique	0.196***	0.482***	0.572	0.965
Mathématiques	1.4408	1.3729	3.025***	2.477***
Mécanique et ingénierie	0.572*	0.611	1.7734	0.490
Physique	1.0509	1.634*	6.613***	6.189***
STAPS	5.359***	1.584*	1.9411	0.657
Sciences de la Terre et de l'Environnement	0.367**	0.314***	0.749	1.4733
Sciences de la Vie et de la Santé	0.548***	0.395***	2.947***	5.471***
Changement d'établissement	1.950***	3.503***	18.38***	3.272***
Obtention d'un concours	2.828***	0.467***	0.167***	0.468***
Année de diplôme 2008 (réf:2010)	2.688***	1.2858	1.441*	0.928
Année de diplôme 2009	1.432**	0.950	1.1876	0.928
Logarithme de la distance entre l'UPS et les parents	1.0072	0.963***	0.989	0.937***
Constante	0.175***	0.427***	0.014***	0.140***

Champ : 2734 diplômés de Licence générale en sciences en 2008, 2009 et 2010.
Source : enquêtes OVE réalisées en 2010, 2011 et 2012. Calculs de l'auteur.
Le modèle présenté est un modèle multinomial où la probabilité d'appartenance à un des trajectoires est estimée relativement à la trajectoire modale de l'obtention du Master 2 en 2 ans.
*Les coefficients présentés sont les rapports de risque relatif. Les coefficients étoilés sont significatifs, * au seuil de 10%, **5%, ***1%.*

ANNEXE 3.3

PROBABILITE D'ACHEVEMENT DE FONCTIONNEMENTS SUR LE MARCHE DU TRAVAIL 6 MOIS APRES L'OBTENTION DU MASTER (MODELES LOGIT)

Proba d'être en :		**Emploi**	**EDI**	**Cadre**	**Adéq projet pro**
Femme		0.792	1.183	1.174	1.072
Filière sélective et trajectoire L3 :					
	Linéaire	1.377	2.189**	1.105	3.488**
	Non-linéaire	1.559*	2.068**	2.103**	1.198
Filière non sél et traj L3 selon cap culturel :					
Linéaire	capital culturel sup	1.268	3.258***	3.028**	1.572
	capital culturel bas	1.209	1.745	1.012	1.778
Non-linéaire	capital culturel sup	0.827	1.362	2.137*	1.101
	capital culturel bas	**réf.**	**réf.**	**réf.**	**réf.**
Boursier		1.181	1.159	1.246	0.749
Obtention concours				2.192	4.981*
Chimie Physique EEA multi		1.358	1.141	1.239	0.835
Ecologie-Sciences de la Terre et Environnement		**réf.**	**réf.**	**réf.**	**réf.**
Informatique	cap culturel et éco sup	4.465***	4.554***	4.574*	1.400
	capitaux culturel sup	3.824***	2.757**	6.561*	0.799
	capital culturel bac et moins, cap éco sup	11.12***	6.297***	2.431	1.543
	capital culturel bac et moins, cap éco bas	6.410***	3.350**	5.075*	0.733
Mathématiques Mécanique Ingénierie capitaux culturel et économique sup		4.318***	1.581	3.423**	1.061
	capitaux culturel sup	3.567***	1.164	2.241	1.446
	capital culturel bac et moins, cap éco sup	3.331***	2.489**	2.844*	5.189
	capital culturel bac et moins, cap éco bas	3.444***	2.914**	2.125	2.741
STAPS Sciences de la Vie et de la Santé		1.108	0.514**	0.403***	1.370
Année de diplôme 2008 (réf:2010)		0.752	0.588**	1.048	0.492**
Année de diplôme 2009		1.149	0.910	1.538	0.862
M2 Recherche (réf : M2 Pro)		0.390***			
M2 Enseignement		13.12***			
Changement d'université après la L3		1.043	1.633**	0.572**	1.345
Temps partiel			0.606	0.119***	0.0794***
Cadre			3.340***		10.65***
Entreprise de plus 50 salariés			1.322	1.984***	0.435**
Secteur privé			1.756***	1.645*	0.505*
EDI				2.866***	1.133
Observations		**1204**	**856**	**856**	**708**

Champ : Diplômés de Licence générale en sciences en 2008, 2009 et 2010 ayant obtenu un Master en 2 ans à l'issue de la licence et entrés directement sur le marché du travail après le Master .
Source : enquêtes OVE réalisées en 2010, 2011 et 2012. Calculs de l'auteur.

Dans cette annexe, nous nous intéressons à la situation sur le marché du travail, 30 mois après l'obtention du diplôme de L3 (Annexe 3.3). Seule une partie de l'échantillon est sur le marché du travail à la date de l'enquête, soit 1514 individus (55,4% de l'échantillon). Pour la quasi-totalité de l'échantillon (86%), cette ancienneté est très récente, moins de 6 mois. Ainsi, nombre de diplômés sont encore au chômage à la date de l'enquête (27%). Au sens des capabilités, plusieurs types de fonctionnements peuvent être atteints sur le marché du travail, trouver un emploi, être en emploi stable, occuper un emploi de cadre, percevoir un bon salaire. L'analyse de ces fonctionnements doit permettre de mettre en lumière les facteurs qui favorisent une conversion rapide des capabilités pour l'éducation pour chaque type de fonctionnement réalisé sur le marché du travail.

Nous nous focalisons ici sur les jeunes sortis de la trajectoire-type Master 2 en 2 ans pour prendre en compte l'effet de la trajectoire éducative en plus du diplôme et de la spécialité du Master sur l'entrée sur le marché du travail. 1204 jeunes issus de cette trajectoire sont sur le marché du travail à la date de l'enquête et 856 occupent un emploi (71%). Après avoir étudié l'effet des déterminants structuraux sur les capabilités liées aux trajectoires et notamment mis en évidence l'existence de logiques différentiées entre le secondaire et le supérieur, il s'agit ici de mettre en évidence l'entremêlement des facteurs de conversion des capabilités éducatives qui déterminent la position dans la file d'attente et ainsi d'étendre le cadre analytique proposé par Hart à l'entrée sur le marché du travail.

- **Occuper un emploi 6 mois après la sortie du système éducatif**

Dans un premier modèle analysant la probabilité d'occuper un emploi, une obtention rapide à la sortie du système éducatif n'est ici ni lié au genre ni à l'origine sociale. La probabilité d'occuper un emploi est également peu liée au parcours antérieur. Seul un parcours non linéaire dans une filière sélective accroît les chances d'occupation d'un emploi à la date de l'enquête. Le facteur déterminant qui semble favoriser la conversion rapide du diplôme en emploi pour les diplômés de la trajectoire-type est la spécialité de L3 et le caractère professionnalisant du Master. En effet, les sortants d'un Master recherche ont beaucoup moins de chances d'être en emploi au moment de l'enquête. Certaines spécialités de L3 augmentent significativement cette probabilité telles

que mécanique et ingénierie, informatique, mathématiques. L'effet de la spécialité est d'autant plus important parmi les détenteurs d'une Licence en informatique les moins dotés en capital culturel.

- **L'accès à l'emploi stable, des spécialités de formation capabilisantes**

L'obtention rapide d'un CDI à l'entrée sur le marché du travail dépend là encore fortement de la spécialité de formation, de l'origine sociale mais également du type d'emploi occupé. Obtenir son diplôme dans une spécialité en informatique favorise une insertion rapide et stable sur le marché du travail au contraire de la mention STAPS. Les besoins en compétences en informatique se traduisent dans les résultats de l'estimation. Pour les diplômés en mathématiques, mécanique et ingénierie, l'EDI est plus probable pour les seuls jeunes avec un niveau moindre de capital culturel hérité.

Le passage par une filière professionnalisante en Licence accroît la probabilité d'accès au CDI mais également l'effet différencié de l'origine sociale sur la conversion d'une trajectoire linéaire dans la voie générale, cet effet étant significatif pour les seuls jeunes les plus aisés. Les résultats confirment l'intérêt de s'intéresser aux parcours en L et d'appliquer une pondération à ces parcours, ces derniers pouvant distinguer l'insertion à l'entrée dans la vie active de jeunes ayant emprunté les mêmes parcours dans le second cycle universitaire. Néanmoins, l'obtention d'un CDI reste fortement conditionnée aux caractéristiques de l'emploi à la date de l'enquête. Tout emploi occupé autre qu'un emploi de cadre diminue la probabilité d'occuper un emploi stable.

- **L'accès à l'emploi cadre**

Les déterminants de l'accès à l'emploi-cadre sont quelque peu différents de ceux identifiés dans les modèles précédents. Un parcours en L dans la voie générale augmente les chances d'accès à ce niveau de qualification mais seulement pour les jeunes des milieux les plus aisés, à l'instar d'un passage par une filière sélective mais seulement lorsque le parcours est non-linéaire. Les employeurs semblent ainsi privilégier le critère de l'âge dans leur choix de confier ce genre de responsabilités. La spécialité de formation en L3 influence également la probabilité d'accès mais l'effet st variant suivant l'origine sociale des diplômés. Si les titulaires d'un diplôme en informatique ont presque tous de meilleures chances d'accès à l'emploi cadre en début de carrière, les chances de réussite pour les diplômés en mathématiques, mécanique et ingénierie sont influencés par le capital économique des parents. L'explication est simple tout au moins

pour les diplômés en informatique: les nombreux emplois proposés dans ce domaine de sur le marché du travail sont d'un niveau relativement plus élevé, exigeant un haut niveau de qualification. Pour les diplômés en STAPS et en Sciences et Vie de la Santé, atteindre le niveau-cadre dès l'entrée dans la vie active apparaît beaucoup moins probable.

À l'instar du CDI, l'obtention d'un poste de cadre est corrélée aux caractéristiques de l'emploi, notamment le secteur d'activité et la taille de l'entreprise (secteur privé, grandes entreprises). La nature du contrat de travail est également déterminante, les contrats les plus précaires ne débouchant pas sur des postes à responsabilités ou à haut niveau de qualification.

- **Une mesure alternative des capabilités sur le marché du travail : l'adéquation au projet professionnel**

Après avoir cherché à identifier ce qui favorisait la conversion du capital scolaire en *capability for work* sur le marché du travail, nous allons étudier désormais plus spécifiquement les jeunes qui déclarent occuper un emploi en adéquation avec leur projet professionnel. Cette variable permet d'approcher ou de fournir une indication sur les caractéristiques de l'emploi occupé à la date de l'enquête en regard du projet professionnel et des choix faits par les étudiants. Nous allons ainsi pouvoir mesurer l'effet de la trajectoire universitaire sur les libertés qu'ont les diplômés d'occuper un emploi en adéquation avec leur projet professionnel dès l'entrée dans la vie active, en plus des autres variables déjà mobilisées dans le modèle précédent.

L'adéquation apparaît plus probable pour les seuls jeunes qui ont emprunté une trajectoire linéaire en L dans une filière sélective, même si cette adéquation ne se traduit par de meilleures chances d'emploi stable ou de niveau cadre. La réalisation du projet professionnel apparaît également dépendante de l'obtention d'un concours de la fonction publique.

La spécialité de formation de la Licence n'a cette fois pas d'effet sur la probabilité de réalisation du projet professionnel. Ce résultat est intéressant en comparaison des modèles précédents. En effet, l'accès rapide à un emploi de bonne qualité (stabilité, niveau) n'est pas forcément synonyme de réalisation professionnelle en regard du projet visé. Nous pouvons toutefois nuancer un peu ce résultat puisqu'en regard des non-réponses, les effectifs sont particulièrement faibles dans cette dernière estimation et certains coefficients à la limite de la significativité.

L'introduction dans le modèle des variables relatives à l'emploi occupé tempère néanmoins ce constat. Ainsi, le sentiment de réalisation professionnelle est largement corrélé à certaines

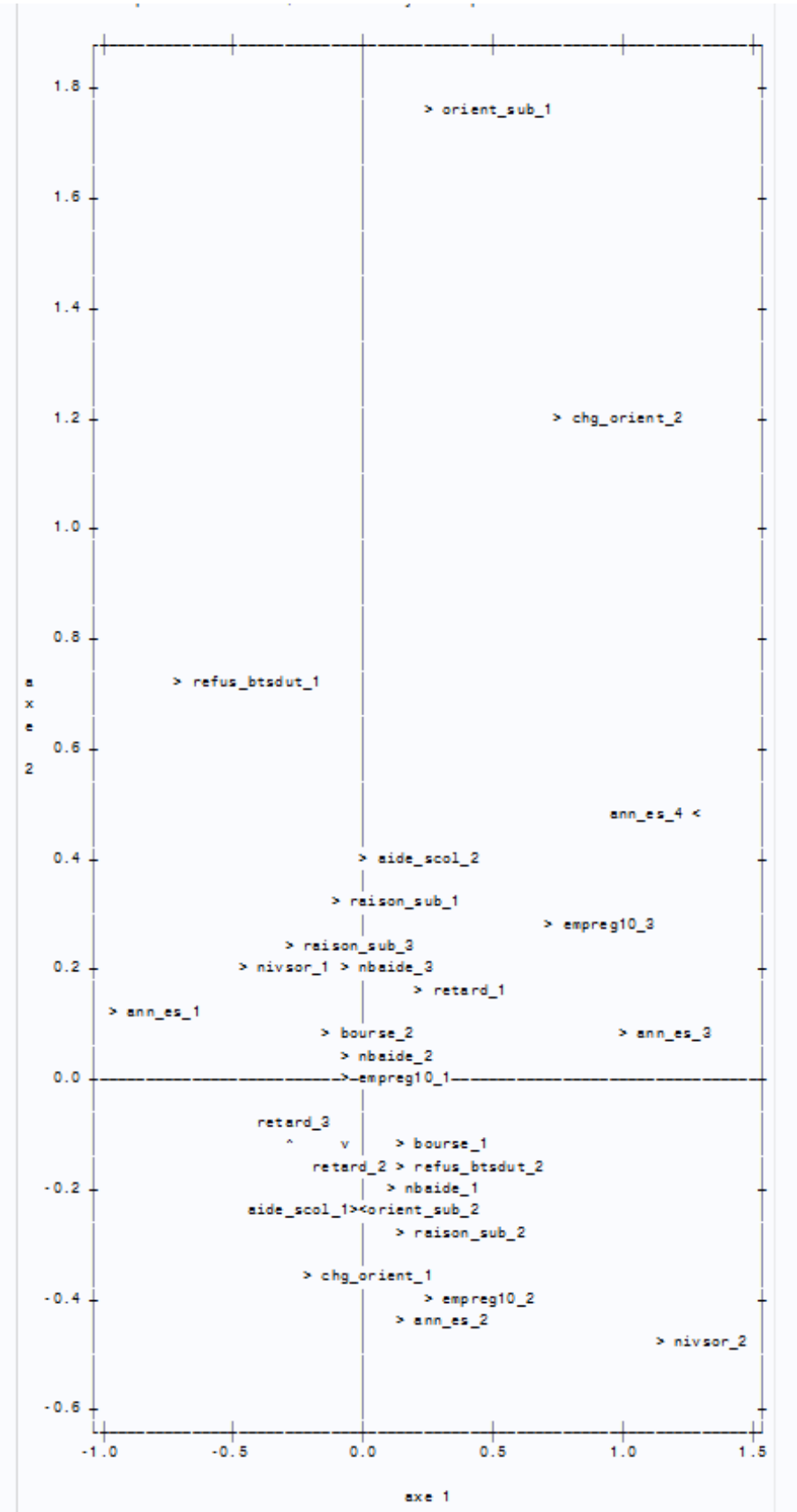
caractéristiques de l'emploi. L'adéquation est en effet bien plus probable lorsque l'emploi occupé exige un haut niveau de qualification ou est occupé à temps plein ; le type de contrat de travail n'influençant en revanche pas cette probabilité. Quel que soit l'emploi occupé, les diplômés de L3 en 2008 ont moins de chances de se réaliser professionnellement que leurs homologues diplômés en 2010.

En résumé de cette annexe, il apparaît clairement que l'université ne fait que renforcer à travers les différents parcours post-Licence, la sélectivité opérée en amont. À niveau de fonctionnement égal (niveau Master en deux ans puis sortie), l'analyse de l'entrée dans la vie active des jeunes met en lumière le rôle de la spécialité, de la voie de formation et plus généralement du parcours en Licence pour la conversion des capabilités pour l'éducation en *capability for work* sur le marché du travail. En début de vie active, la conversion rapide en emploi n'est pas influencée principalement par le parcours en L mais plutôt par la spécialité avec une différenciation selon le milieu social d'origine. L'accès à un emploi stable après seulement 6 mois passés sur le marché du travail est là encore plus fonction de la spécialité de formation mais peut résulter également d'une conversion favorable du parcours en L en filière sélective ou d'un parcours dans la voie générale pour les seuls jeunes les mieux dotés. Dans la même veine, l'accès à l'emploi cadre est soumis à une conversion favorable du parcours en L pondéré par le milieu social d'origine ou de la spécialité de formation pondérée elle aussi. Cet accès est aussi corrélé aux caractéristiques d'emploi à proprement dit.

Des études complémentaires mobilisant plus d'effectifs seraient nécessaires sur l'accès à l'emploi pour clarifier le rôle des capabilités pour l'éducation sur le marché du travail et notamment l'effet d'un passage par les voies les plus sélectives socialement en second cycle. La structure de nos données ne nous permet pas en effet d'observer l'entrée sur le marché du travail des jeunes passés par un doctorat ou un double cursus de Master.

ANNEXE 4.1

PLAN FACTORIEL



Les réponses des sortants sans diplôme de l'enseignement supérieur en 2010 ont été mobilisées pour réaliser une typologie des décrocheurs, après avoir mené une analyse des correspondances multiples (ACM) et établi une classification ascendante hiérarchique (CAH). Il s'agit des réponses aux questions portant d'une part sur le parcours : retard au baccalauréat, orientation après le baccalauréat, nombre d'années passées dans l'enseignement supérieur, niveau de sortie, boursier dans l'enseignement supérieur ; et d'autre part, à des éléments explicatifs de ce parcours : aide reçue au cours de la scolarité, nombre d'aides reçues pour l'orientation, orientation correspondant au(x) vœu(x) formulé(s), vœu d'orientation en BTS/DUT, changement d'orientation, raisons d'arrêt des études, emploi régulier en 2009/2010.

Les résultats de l'ACM sont présentés dans le plan factoriel ci-dessus. L'axe 1 (horizontal) distingue les parcours dans l'enseignement via les variables relatives au nombre d'années passées dans l'enseignement supérieur, au niveau de sortie ; il oppose, par exemple, très nettement à droite les jeunes qui ont passés trois années et plus dans l'enseignement supérieur de ceux qui n'y sont restés qu'une seule année (à gauche).

L'axe 2 (vertical) distingue plutôt les facteurs explicatifs du parcours et plus particulièrement l'orientation (vœux, changement d'orientation, vœu non réalisé en BTS/DUT). Cet axe oppose par exemple les décrocheurs qui ont subi leur orientation après le bac (en haut), qui avaient formulé un vœu d'orientation en BTS/DUT qui ne s'est pas concrétisé et qui ont changé d'orientation en premier cycle, aux décrocheurs qui ont obtenu une affectation qui correspondait à un des vœux d'orientation (en bas).

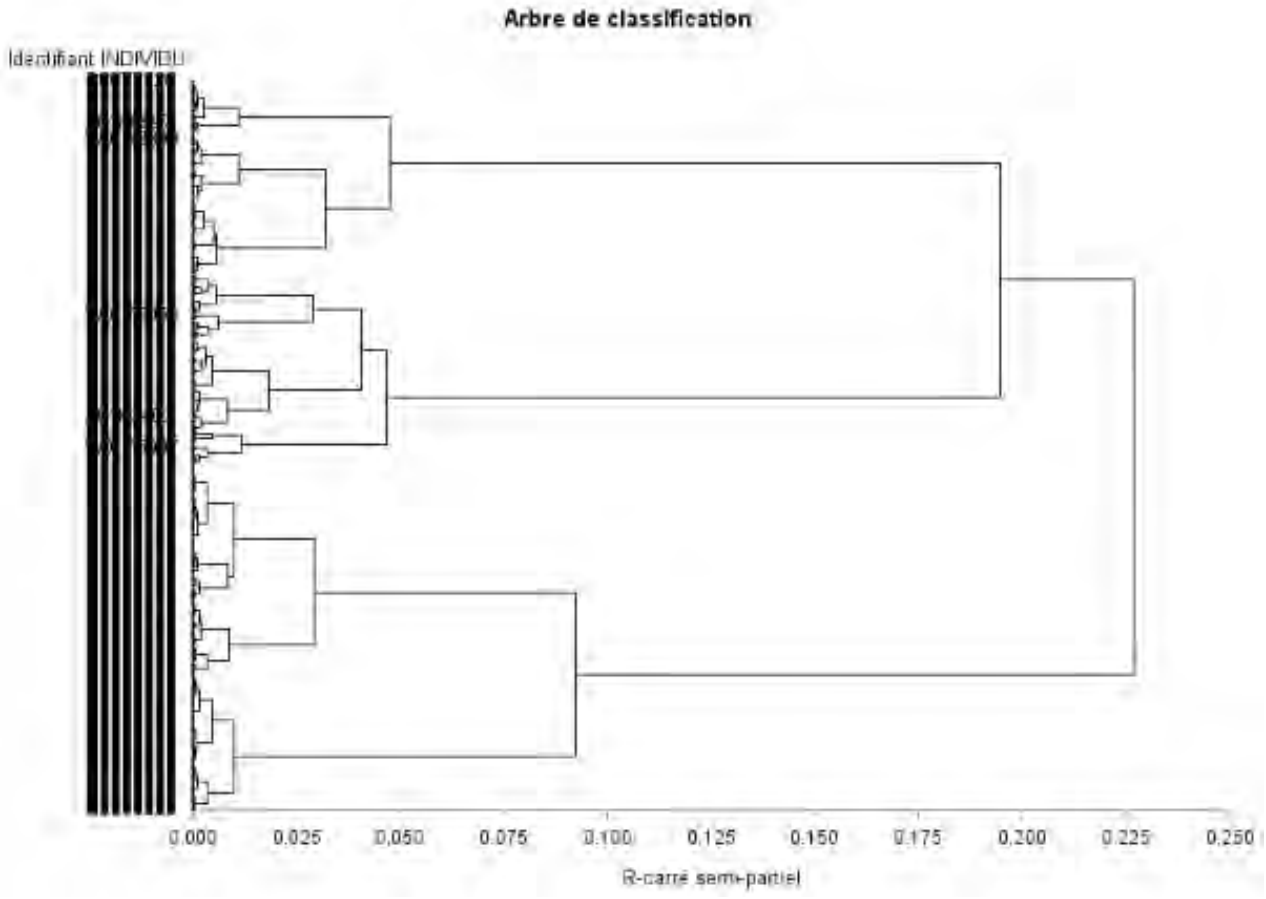
<u>Signification des variables :</u>

ann_es_1 : une année passée dans l'enseignement supérieur
ann_es_2 : deux années passées dans l'enseignement supérieur
ann_es_3 : trois années passées dans l'enseignement supérieur
ann_es_4 : quatre années ou plus passées dans l'enseignement supérieur
nivsor_1 : sortie au niveau bac+1 (L, BTS ou DUT)
nivsor_2 : sortie au niveau bac+2 (L, BTS ou DUT) ou bac+3 (L)
orient_sub_1 : orientation subie après le baccalauréat (hors vœux d'orientation déclarés)
orient_sub_2 : orientation après le baccalauréat dans un des vœux formulés
refus_btsdut_1 : vœu d'orientation en BTS ou DUT qui ne s'est pas concrétisé
refus_btsdut_2 : vœu d'orientation en BTS ou DUT concrétisé
raison_sub_1 : raisons d'arrêt des études majoritairement subies
raison_sub_2 : raisons d'arrêt des études majoritairement choisies
raison_sub_3 : autre raison d'arrêt des études
empreg10_1 : pas d'emploi régulier en 2009/2010

empreg10_2 : emploi régulier en 2009/2010 inférieur à 15h par semaine
empreg10_3 : emploi régulier en 2009/2010 supérieur à 15h par semaine
bourse_1 : boursier dans l'enseignement supérieur
bourse_2 : non boursier dans l'enseignement supérieur
retard_1 : pas de retard au baccalauréat
retard_2 : une année de retard à l'obtention du baccalauréat
retard_3 : deux années de retard ou plus à l'obtention du baccalauréat
nbaide_1 : n'a pas reçu d'aide dans l'orientation
nbaide_2 : a reçu une aide dans l'orientation
nbaide_3 : a reçu plusieurs aides à l'orientation
chg_orient_1 : pas de changement d'orientation en premier cycle
chg_orient_2 : changement d'orientation en premier cycle
aide_scol_1 : n'a pas bénéficié d'une aide dans la scolarité
aide_scol_2 : a bénéficié d'une aide dans la scolarité

ANNEXE 4.2

DENDOGRAMME



ANNEXE 5.1

CHOMAGE ET/OU INACTIVITE AU MOMENT DE L'ENQUETE

	Multinomial		**Dprobit**
Réf multinomial : en emploi en 2013	Chômage	Inactivité	Halo*
Trajectoire Licence (*réf : Traj Master*)	ns	4.694***	0,17***
Trajectoire Licence +	ns	1.984***	0,04**
Trajectoire Master +	0.730**	1.420*	ns
Trajectoire Doctorat	0.551***	0.644*	-0,07***
Origine sociale supérieure	0.712***	1.263*	-0,02*
Origine sociale inter. (*réf : modeste*)	0.645***	ns	-0,03***
Spé PHD sciences homme	ns	0.626***	-0,04***
Spé PHD sciences femme	ns	ns	ns
Spé PHD DEG homme	ns	0.658**	ns
Spé PHD DEG femme	ns	ns	ns
Spé PHD SHS homme (*réf : SHS femme*)	1.306**	ns	ns
Filière professionnalisée à Bac +2	ns	0.579***	-0,03**
Emploi régulier en 2010.	0.637***	0.702**	-0,06***
Module(s) préparation à l'insertion	ns	0.723***	-0,03**
Stage en lien total	ns	0.748***	-0,02**
Stage en lien partiel avec la formation	ns	ns	ns
Age de l'individu en 2010	1.089***	0.840***	ns
Parent d'au moins un enfant	ns	1.378**	ns

Source : enquête Génération 2010. Calculs de l'auteur.
Champ : diplômés de Licence générale, Master et Doctorat en emploi en 2013, soit 5678 individus (plus haut diplôme à la sortie de l'enseignement supérieur en 2010, hors doctorat santé).
*Les coefficients présentés sont les rapports de risque relatif dans le modèle multinomial et les effets marginaux dans le second modèle. Les coefficients étoilés sont significatifs, * au seuil de 10%, **5%, ***1%.*

ANNEXE 5.2

SITUATION DES DIPLOMES UNIVERSITAIRES A L'EGARD DU MARCHE DU TRAVAIL EN 2013, SELON LA TRAJECTOIRE DE SORTIE ET L'ORIGINE SOCIALE.

	CDI	Fonction.	EDI	EDI et non salariés	Temps partiel	Temps partiel subi
Traj L	**51**	**9**	**60**	**66**	**17**	**10**
aisé	50	14	64	73	15	8
inter	50	6	56	60	21	11
modeste	53	9	62	68	13	8
Traj L+	**46**	**18**	**64**	**71**	**18**	**9**
aisé	47	20	67	76	15	9
inter	44	16	60	68	19	10
modeste	48	20	68	70	18	10
Traj M	**62**	**6**	**68**	**73**	**10**	**5**
aisé	58	7	65	71	10	5
inter	62	5	67	74	9	6
modeste	67	6	73	74	10	4
Traj M+	**54**	**18**	**72**	**79**	**8**	**5**
aisé	51	20	71	78	10	5
inter	55	12	67	76	6	4
modeste	60	20	81	83	6	5
Traj D	**39**	**23**	**63**	**67**	**8**	**4**
aisé	39	23	62	67	8	3
inter	40	24	65	69	7	3
modeste	36	24	60	64	9	5
TOTAL	**54**	**12**	**67**	**72**	**11**	**6**
aisé	52	14	66	73	11	6
inter	54	10	64	71	12	7
modeste	58	13	70	73	12	6

Source : enquête Génération 2010.
Champ : diplômés de Licence générale, Master et Doctorat en emploi en 2013, soit 5678 individus (plus haut diplôme à la sortie de l'enseignement supérieur en 2010, hors doctorat santé).

ANNEXE 5.3.

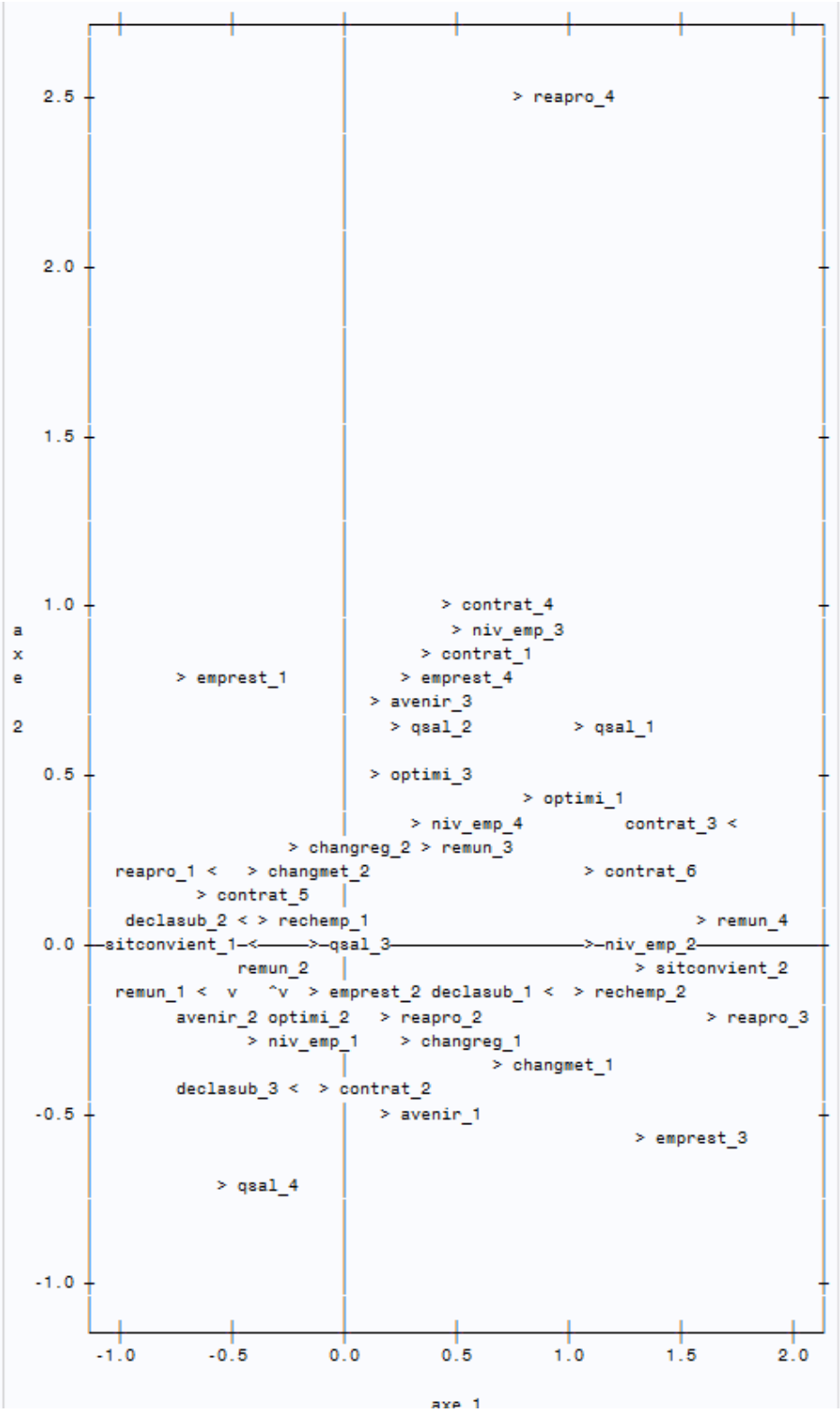
NIVEAU DE QUALIFICATION DE L'EMPLOI ET DECLASSEMENT SELON LA TRAJECTOIRE DE SORTIE ET L'ORIGINE SOCIALE (EN POURCENTAGE).

	Cadre	PI	Emp Ouv qualif	Emp Ouv non qual	DEC diplôme	DEC Compét.	DEC Niveau	DEC Niveau Sub.
Traj L	**14**	**42**	**17**	**26**	**43**	**39**	**43**	**59**
aisé	24	37	13	24	37	39	37	40
inter	13	48	17	22	39	45	39	61
modeste	10	37	19	33	52	32	52	70
Traj L+	**27**	**50**	**9**	**13**	**21**	**38**	**24**	**39**
aisé	36	49	7	7	14	32	16	31
inter	24	52	9	13	22	38	26	41
modeste	22	49	10	17	27	42	30	45
Traj M	**60**	**28**	**4**	**7**	**39**	**29**	**38**	**37**
aisé	63	24	5	7	36	25	36	34
inter	61	28	3	7	37	29	37	35
modeste	54	34	2	8	45	37	44	45
Traj M+	**65**	**27**	**4**	**4**	**34**	**30**	**25**	**39**
aisé	67	25	4	4	33	28	25	35
inter	65	26	4	3	33	27	25	35
modeste	60	32	3	5	39	41	23	53
Traj D	**93**	**5**	**0**	**1**	**6**	**21**	**5**	**6**
aisé	95	3	0	1	5	19	5	5
inter	92	6	0	0	7	21	5	6
modeste	90	7	1	1	9	27	9	8
TOTAL	**54**	**31**	**5**	**8**	**31**	**31**	**30**	**36**
aisé	62	26	5	6	28	27	27	30
inter	53	32	6	8	31	31	30	36
modeste	44	36	6	12	38	38	36	47

Source : enquête Génération 2010. Céreq.
Champ : diplômés de Licence générale, Master et Doctorat en emploi en 2013, soit 5678 individus (plus haut diplôme à la sortie de l'enseignement supérieur en 2010, hors doctorat santé).
Note de lecture : parmi les jeunes de la trajectoire Licence en emploi en 2013, 14% sont cadres.

ANNEXE 5.4

PLAN FACTORIEL



Les réponses à l'enquête Génération 2010 de notre population en emploi en 2013 ont été soumises à une analyse des correspondances multiples (ACM) puis à une classification (CAH).

Il s'agit des réponses aux questions portant d'une part sur leur situation d'emploi : type de contrat (CDI, fonctionnaire, CDD, autre EDD, Intérim, contrait aidé), niveau de rémunération (les quantiles), PCS de l'emploi occupé ; et d'autre part le rapport entretenu à leur travail et les aspirations professionnelles: sentiment de réalisation professionnelle, sentiment de déclassement, désir de changer de métier, de changer de région, souhait de rester dans l'emploi, satisfaction par rapport à la situation actuelle, optimisme ou inquiétude par rapport à l'avenir, sentiment d'être bien ou mal rémunéré, priorités pour l'avenir, recherche d'un autre emploi.

Les résultats de l'ACM sont présentés dans le plan factoriel de l'ACM ci-dessus. Quatre dimensions ont été retenues (valeurs propres expliquant plus de 10% de l'inertie). Le premier axe explique 29,7% de l'inertie totale, le second 12,6%. L'axe 1 (horizontal) mesure la satisfaction au travail de ces jeunes via les variables relatives à la réalisation professionnelle, à la satisfaction à l'égard de la situation, au déclassement subjectif et au souhait de rester dans l'emploi ; il oppose très nettement à droite les insatisfaits de leur travail aux satisfaits (à gauche). Ainsi, les premiers sont dans une situation qui ne leur convient pas, ils ne se réalisent pas du tout professionnellement et ne souhaitent pas rester dans leur emploi. Ils se sentent en outre employés en dessous de leur niveau de compétence. Au contraire, les seconds déclarent notamment se réaliser professionnellement et espèrent rester longtemps dans leur emploi.

L'axe 2 (vertical) mesure plutôt la qualité de l'emploi à travers notamment le type de contrat de travail, le niveau de rémunération et les priorités professionnelles. Cet axe oppose les jeunes diplômés en emploi à durée déterminée ou aidé (en haut), faiblement rémunérés et qui recherchent un emploi stable, aux jeunes en CDI nettement mieux rémunérés mais qui cherchent tout de même à améliorer leur situation professionnelle (en bas).

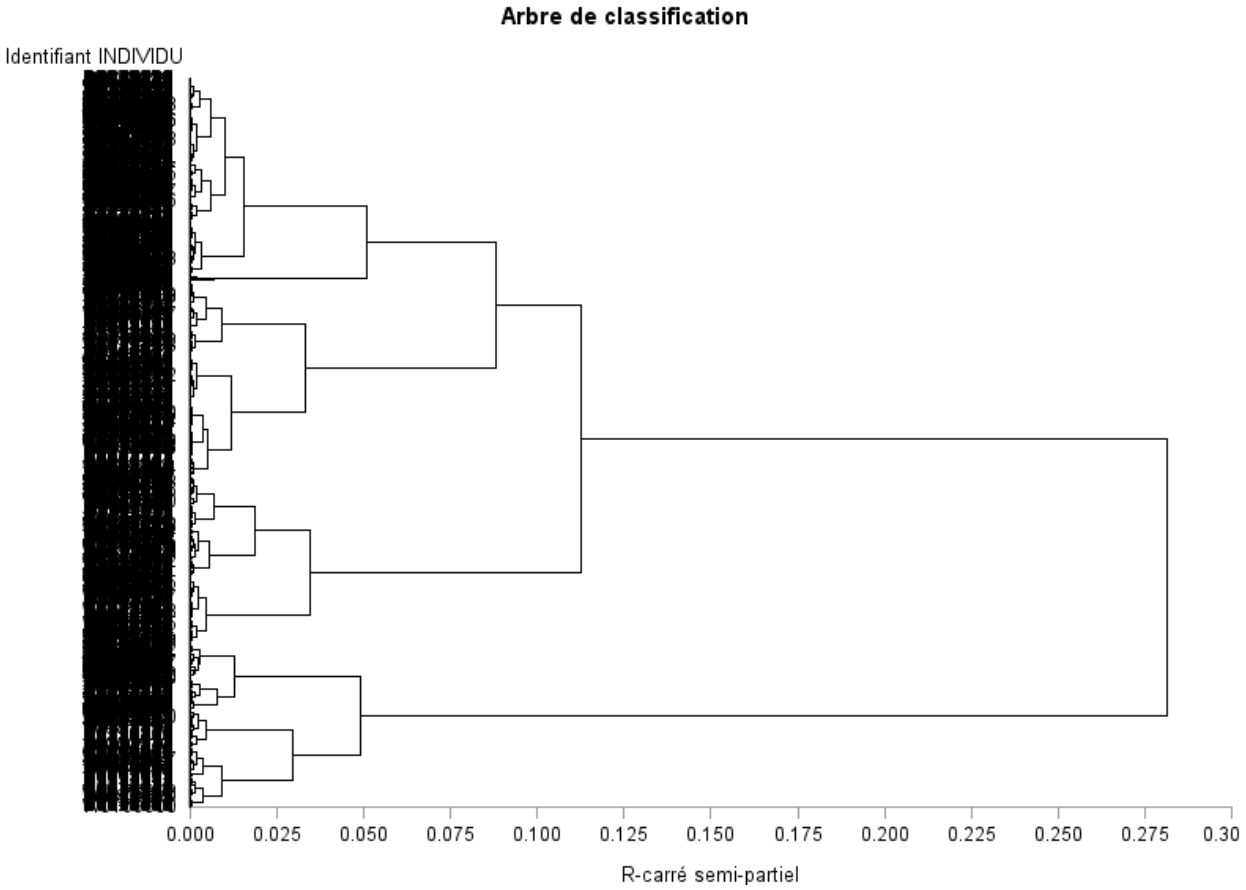
<u>Signification des variables :</u>

avenir_1 : priorité à l'avenir est d'améliorer la situation professionnelle
avenir_2 : ménager sa vie hors travail
avenir_3 : trouver un emploi stable
changmet_1 : volonté de changer de métier à court terme
changmet_2 : volonté de ne pas changer de métier à court terme
changreg_1 : volonté de changer de région à court terme
changreg_2 : volonté de ne pas changer de région à court terme
contrat_1 : CDD
contrat_2 : CDI
contrat_3 : contrat aidé
contrat_4 : autre EDD

contrat_5 : fonctionnaire
contrat_6 : intérimaire
declasub_1 : sentiment d'être employé en dessous de son niveau de compétence
declasub_2 sentiment d'être employé à son niveau de compétence
declasub_3 sentiment d'être employé au-dessus de son niveau de compétence
emprest_1 : souhait de rester longtemps dans l'emploi
emprest_2 : souhait de rester un moment dans l'emploi
emprest_3 : souhait de ne pas rester dans l'emploi
emprest_4 : nsp
niv_emp_1 : cadre
niv_emp_2 : employé/ouvrier non qualifié
niv_emp_3 : employé/ouvrier qualifié
niv_emp_4 : technicien, profession intermédiaire
optimi_1 : inquiet concernant l'avenir
optimi_2 : optimiste concernant l'avenir
optimi_3 : nsp
qsal_1 : premier quantile de salaire (calculé sur l'ensemble de la Génération)
qsal_2 : deuxième quantile
qsal_3 : troisième quantile
qsal_4 : quatrième quantile
reapro_1 : se réalise tout à fait professionnellement
reapro_2 : se réalise plutôt professionnellement
reapro_3 : ne se réalise pas professionnellement
reapro_4 : nsp
rechemp_1 : ne recherche pas un autre emploi
rechemp_2 : recherche d'un autre emploi
remun_1 : s'estime très bien rémunéré
remun_2 : s'estime plutôt bien rémunéré
remun_3 : s'estime plutôt mal rémunéré
remun_4 : s'estime très mal rémunéré ou ne se prononce pas
sitconvient_1 : la situation convient
sitconvient_2 : la situation ne convient pas

ANNEXE 5.5

DENDOGRAMME



ANNEXE 5.6

CARACTERISTIQUES DES DIPLOMES SELON LA CLASSE D'APPARTENANCE

	Carriéristes	Satisfaits	Précaires	Déclassés	TOTAL
EDD	8	24	32	30	**23**
EDI	91	71	60	58	**71**
Cadre	88	66	30	29	**55**
Profession intermédiaire	8	24	52	41	**31**
Employé/ouvrier qualifié	0	6	9	8	**6**
Employé/ouvrier non qualifié	3	3	9	22	**8**
Sentiment d'être déclassé	14	7	44	77	**33**
Sentiment d'être employé au niveau de compétences	81	91	54	20	**64**
Sentiment d'être surclassé	6	2	3	3	**4**
Salaire inférieur ou égal au 1er quartile*	1	9	21	44	**17**
Salaire compris entre le 1er quartile et médiane	2	20	43	22	**22**
Salaire compris entre la médiane et le 3ème quartile	19	39	32	21	**28**
Salaire supérieur ou égal au 3ème quartile	78	32	5	14	**34**
Tout à fait bien payé	9	10	1	1	**5**
Plutôt bien payé	76	73	42	35	**58**
Mal payé	15	15	54	37	**30**
Réalisation professionnelle : tout à fait	56	92	31	8	**48**
plutôt	42	7	65	30	**38**
non	2	1	3	62	**14**
La situation convient	94	96	83	17	**77**
Ne convient pas	6	4	17	84	**23**
Rester dans l'emploi : longtemps	4	74	4	4	**20**
Un moment	86	25	92	31	**63**
Non	9	1	4	66	**17**
Priorités : amélioration vie pro	54	24	36	56	**42**
Ménager sa vie hors travail	27	38	20	9	**24**
Trouver un emploi stable	18	38	45	35	**34**
Recherche nouvel emploi	15	7	23	72	**26**
Inquiet pour l'avenir	10	10	30	49	**23**
Optimiste	90	88	66	49	**75**
Volonté de changer de métier	36	6	41	75	**38**
Volonté de changer de région	52	22	44	62	**45**

Source : enquête Génération 2010.
Champ : diplômés de Licence générale, Master et Doctorat en emploi salarié en 2013, soit 5360 individus (plus haut diplôme à la sortie de l'enseignement supérieur en 2010, hors doctorat santé).
**les quartiles de salaire ont été calculés sur l'ensemble des sortants de l'enseignement supérieur de la Génération 2010.*
Note de lecture : 91% des carriéristes sont en emploi à durée indéterminée à la date de l'enquête.

ANNEXE 5.7

PROBABILITES D'APPARTENANCE A UNE DES CLASSES SELON LES ASPIRATIONS ET LE RESSENTI A L'EGARD DE LA SITUATION (MODELE MULTINOMIAL)

réf : mobiles	**confiants**	**précaires inquiets**	**hédonistes**	**instables**
Au moins un parent étranger	ns	ns	0.828*	ns
Traj L *(réf : Traj M)*	1.345**	ns	ns	ns
Traj L+	1.547***	1.275*	2.067***	1.368**
Traj M+	ns	ns	1.560***	0.697**
Traj D	ns	ns	2.579***	ns
Spé PHD sciences homme	ns	0.636***	0.518***	0.447***
Spé PHD sciences femme	1.362**	ns	ns	ns
Spé PHD DEG homme	0.726**	0.610***	0.408***	0.358***
Spé PHD DEG femme	ns	ns	0.681***	0.605***
Spé PHD SHS homme	0.726**	ns	0.589***	0.649***
Filière pro Bac +2 et origine sup	ns	ns	ns	ns
origine sociale interméd.	1.313*	ns	ns	ns
origine sociale populaire	ns	ns	ns	ns
Emploi régulier en 2010 : origine sup	ns	ns	ns	0.621**
origine sociale interméd.	ns	ns	ns	ns
origine sociale populaire	ns	ns	ns	ns
Module(s) prép insertion : origine sup	ns	ns	1.426**	0.778*
origine sociale interméd.	ns	ns	1.295*	ns
origine sociale populaire	ns	ns	ns	ns
Age en 2010	1.047**	1.065***	1.050**	1.097***

Source : enquête Génération 2010.
Champ : diplômés de Licence générale, Master et Doctorat soit 7007 individus (plus haut diplôme à la sortie de l'enseignement supérieur en 2010, hors doctorat santé).
*Les coefficients présentés sont les rapports de risque relatif. Les coefficients étoilés sont significatifs, * au seuil de 10%, **5%, ***1%.*

ANNEXE 6.1.

ESTIMATION DES EFFETS DES AIDES UNIVERSITAIRES (PROBABILITE)

Population :	**Génération 2010**			**Génération 2010 en emploi en 2013**				
Probabilité : modèle probit *(1)(2)*	d'être en emploi en 2013			d'être en EDI 2013		de déclassement en 2013		
Aide de l'université pour *(3)* :								
Réaliser CV	**+1**	***0,8****	*0,41****	**+2**	*ns*	**-3***	*-1,4****	*0,9****
Contacter entreprises	**+1**		*ns*	**+6****	*ns*	**-5*****	*-1,3****	*0,7**
Identifier les compétences	**+2**	***1,1****	*0,7**	**+1**	*ns*	**-3***		*ns*
Connaître les débouchés professionnels	**+4*****		*ns*	**+1**	*ns*	**-3****		*ns*
Construire le projet professionnel	**+4*****		*ns*	**+1**	*ns*	**-5*****		*ns*
Obtenir un stage	**+2***		*ns*	**+6*****	*ns*	**-4*****	*-1,3****	*0,8****

Source : enquête Génération 2010. Calculs de l'auteur.
Champ : Diplômés sortis de Licence (générale ou professionnelle) et de Master en 2010 entrés directement sur le marché du travail à l'issue du diplôme.

(1) 6 modèles sont estimés où figurent les aides une à une, les autres variables non reproduites du probit pour chaque aide sont celles du tableau 6.2, excepté le capital culturel, et auxquelles s'ajoutent : avoir eu un stage en 2009-2010 (1/0), temps d'accès au premier emploi, nombre de mois au chômage, nombre emplois occupés de 2010 à 2013.

(2) Un test d'endogénéité de chaque type d'aide dans l'estimation de la probabilité d'être en emploi ou déclassé a été réalisé à partir d'un modèle bivarié récursif. Les équations de sélection sont celles du tableau 6.2 (instrument capital culturel des parents non significatif comme explicative de l'accès à l'emploi, du déclassement et de l'accès à l'EDI). Comme ce type de modèle ne permet pas d'obtenir les % mais des coefficients, nous avons uniquement reproduit les signes des coefficients quand le test d'endogénéité était significatif sinon il est indiqué ns, impliquant qu'il faille se référer aux coefficients sans l'endogénéité.

(3) lire : toutes choses égales par ailleurs, le fait d'avoir bénéficié d'une aide pour connaître les débouchés professionnels durant l'année universitaire 2009-2010 augmente la probabilité d'emploi en 2013 de 4%, et diminue la probabilité de déclassement de 3% pour les individus en emploi.

Pour l'aide à la réalisation du CV, les coefficients ne sont pas significatifs dans le modèle sans endogénéité. En revanche, dans le modèle où la variable est endogène, ils sont significatifs et l'endogénéité est avérée (effet positif sur l'emploi +, négatif sur le déclassement -). Les autres rares cas où l'endogénéité est avérée (contacter les entreprises/déclassement ; identifier les compétences/emploi ; obtenir un stage/déclassement), celle-ci ne change pas les sens de variation.

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 3.1. Bac et mention au bac obtenus selon le capital économique et culturel des parents (en pourcentage).....100

Tableau 3.2. Participation et caractéristiques des diplômés de Licence. 104

Tableau 3.3. Probabilité d'obtenir sa Licence en 3 ans.....106

Tableau 3.4. 18 trajectoires 30 mois après l'obtention du L3 110

Tableau 3.5. Parcours des licenciés capitaux et facteurs de conversion individuels. 119

Tableau 3.6. La démocratisation ségrégative dans les spécialités scientifiques (%). 124

Tableau 3.7. Après la Licence rôles liés des parcours, de l'origine sociale et de la spécialité...128

Tableau 3.8. Effet des modules en Licence sur la trajectoire après l'obtention du diplôme. 131

Tableau 4.1. Orientation après le baccalauréat, changement d'orientation et part des sortants sans diplôme (en pourcentage).....145

Tableau 4.2. Vœux et changement d'orientation en l. part des sortants sans diplôme selon l'orientation en premier cycle (en pourcentage). 147

Tableau 4.3. Déterminants de la sortie sans diplôme de l'enseignement supérieur (modèles probit) 150

Tableau 4.4. Probabilité d'appartenance à une des classes de décrocheurs (modèles probits) ..153

Tableau 4.5. Déterminants de la reprise d'études (modèles dprobit).....155

Tableau 5.1. Caractéristiques sociodémographiques et trajectoires de sortie de l'enseignement supérieur en 2010. 184

Tableau 5.2. Caractéristiques sociodémographiques et trajectoires de sortie de l'enseignement supérieur en 2010. 184

Tableau 5.3. Probabilité d'appartenance à une trajectoire (modèle multinomial, rapport de risques relatifs).....185

Tableau 5.4. Situation des diplômés universitaires à l'égard du marché du travail en 2013 (en pourcentage).....191

Tableau 5.5. Les déterminants de l'emploi à la date de l'enquête (modèles dprobit, effets marginaux).....192

Tableau 5.6. Chômage et/ou inactivité au moment de l'enquête.....195

Tableau 5.7. File d'attente, durée du chômage et temps d'accès au premier emploi (modèles tobit) 199

Tableau 5.8. Déterminants du niveau de salaire (logarithme du revenu horaire en euros). 202

Tableau 5.9. Déterminants de la situation sur le marché du travail (modèle multinomial) 204

Tableau 5.10. Déclassement objectif et subjectif (modèles multinomiaux).....207

Tableau 5.11. Qualité de l'emploi objective (modèle multinomial). 209

Tableau 5.12. Ressenti à l'égard de l'emploi selon le contrat de travail, le niveau de salaire et le niveau de l'emploi (en pourcentage). 212

Tableau 5.13. Qualité de l'emploi et trajectoires universitaires 213

Tableau 5.14. Les déterminants de la qualité de l'emploi (modèle multinomial, rapport de risques relatifs). Trajectoire de référence : traj M et origine sociale populaire. Catégorie d'emploi de référence : les carriéristes en demande de mobilité. 217

Tableau 6.1. Mobilisation et utilité des aides par filières et niveaux (en pourcentage). 229

Tableau 6.2. Déterminants de la participation aux dispositifs.....235

Tableau 6.3. Dispositifs universitaires et insertion : des plus-values « en moyenne » (en pourcentage).....239

Résumé en français

Cette thèse a pour objet de recherche l'analyse des inégalités appliquées d'une part aux parcours éducatifs des jeunes vers et dans l'enseignement supérieur français et, d'autre part, à leurs répercussions sur l'accès à l'emploi. L'intérêt pour une analyse en termes de trajectoires apparaît de plus en plus légitime en regard de la variété croissante des parcours, y compris pour accéder à un même diplôme du supérieur. En effet, les inégalités à l'insertion entre diplômés sur le marché du travail s'accentuent, non seulement entre détenteurs de diplômes distincts, mais aussi comparables. Cette diversité justifie de s'intéresser aux déterminants et composantes des parcours éducatifs qui ont une influence sur les débuts de carrière bien au-delà du seul diplôme final. Pour expliquer cette diversité et les déterminants des choix individuels, nous mobilisons une approche socioéconomique originale autour des concepts de Sen et Bourdieu pour décrire les espaces d'opportunités dont disposent les jeunes et les contraintes auxquelles ils font face dans un contexte institutionnel marqué par une file d'attente vers les meilleures places dans l'enseignement supérieur puis sur le marché du travail.

Une telle démarche nécessite dans une première partie une revue critique des théories usuelles de l'offre. Les théories de la demande de la file d'attente et de la segmentation offrent une prise en compte plus complète des caractéristiques des emplois, mais sont limitées pour expliquer le rôle des parcours éducatifs et de leurs déterminants sur l'accès à l'emploi. Dans le cadre d'une approche inspirée de travaux anglo-saxons récents, les conceptualisations de l'économiste Amartya Sen et du sociologue Pierre Bourdieu sont associées pour pallier ces limites. Cette association permet de situer le rôle de l'éducation dans un système plus large d'inégalités d'accès, pour expliquer les situations de reproduction sociale comme de non-reproduction dans les parcours d'études et vers le marché du travail.

Dans une seconde partie, les investigations empiriques pour opérationnaliser l'approche se concentrent d'abord sur le système éducatif. À l'aide de données d'un grand établissement universitaire, les analyses s'intéressent en premier lieu aux parcours des diplômés en sciences à l'issue de l'obtention de la licence générale. La pondération par les capitaux économiques et culturels des parcours du secondaire et du premier cycle du supérieur permet de caractériser les éléments de parcours qui contrecarrent ou renforcent une reproduction qui n'en demeure pas moins dominante. Les investigations sur les parcours sont prolongées dans un chapitre suivant autour de la question du décrochage dans le premier cycle universitaire, à partir des données nationales de l'enquête Génération 2010. Une lecture à l'aune des capabilités permet d'illustrer la complexité et le caractère protéiforme du décrochage qui ne résultent pas seulement de problèmes d'orientation et d'échec, les formes et l'incidence du décrochage variant avec le milieu social d'origine.

La dernière partie de la thèse élargit la perspective seno-bourdieusienne à la transition entre l'enseignement supérieur et le marché du travail en mobilisant à nouveau les données Génération 2010. La pondération sociale est cette fois appliquée aux trajectoires de sortie de l'enseignement supérieur et permet de montrer que le parcours dans l'enseignement supérieur ne produit pas les mêmes effets sur les « capabilités pour l'emploi » et sur les aspirations

professionnelles suivant le milieu social. In fine, les investigations sur les dispositifs d'accompagnement à l'insertion mis en place après la loi relative aux libertés et responsabilités des universités de 2007 suggèrent que, s'ils peuvent faciliter les transitions professionnelles, ces derniers peinent à réduire les inégalités de capabilités, étant donné la moindre participation des jeunes issus des milieux les plus modestes.

Résumé en anglais

This thesis aims to analyze the inequalities in the educational pathways of young people in and to French higher education and their implications for access to the labor market. The interest in an analysis in terms of trajectories is becoming more and more legitimate with regard to the increasing variety of educational pathways, including access to the same higher education diploma. Indeed, inequalities in the integration of graduates into the labor market are increasing, not only between holders of distinct degrees but also comparable. This diversity justifies a closer look at the determinants and components of educational paths that influence early careers far beyond the final diploma. To explain this diversity and the determinants of individual choices, we're drawing on an original socio-economic approach mixing Sen and Bourdieu concepts to describe the opportunities available to young people and the constraints they face in an institutional context marked by a queue for the best places in higher education and then in the labor market.

Such an approach requires, in a first part, a review of the usual theories around the supply and labor demand and their main drawbacks when confronted with the reality of the routes. The labor queue and segmentation theories offer a more comprehensive view of the determinants of demand and job characteristics but are limited to explain the role of educational pathways and their determinants on access to employment. Within the framework of an approach inspired by recent Anglo-Saxon works, the conceptualizations of the economist Amartya Sen and the sociologist Pierre Bourdieu are associated to overcome these limitations. This association makes it possible to situate the role of education in a wider system of access inequalities, in order to explain situations of social reproduction as well as non-reproduction in the study paths and in the labor market.

Empirical investigations to operationalize the approach focus first on the educational system in the second part of the thesis. Using survey data from a large university, the analyzes first deal with science graduates' paths after obtaining the general bachelor. The weighting by economic and cultural capital of the courses in the secondary and the first stage of tertiary helps characterize the elements of range which either stymie or reinforce a nonetheless dominant reproduction. Investigations of the pathways are extended in a subsequent chapter on the issue of dropping out of undergraduate studies, using national data from the Generation 2010 survey. A reading by capability yardsticks illustrates the complexity and the protean character of dropping out, which does not only result from problems of guidance and failure, the forms and incidence of the drop-out varying with the social environment of origin.

The last part of the thesis broadens the Seno-Bourdieusian perspective to the transition between higher education and the labor market by re-mobilizing the Generation 2010 data, including a specific and original module on university devices. This time, the social weighting is applied to exit trajectories of higher education and shows that these paths do not have the same effects on the "capabilities for work" and the occupational aspirations following social milieu. Ultimately, investigations into the integration support mechanisms set up after the 2007 Law on Freedoms and Responsibilities of Universities suggest that if they can facilitate professional transitions, they are struggling to reduce the "capability gap", given the lesser participation in these schemes by young people from the most popular backgrounds.

PARCOURS DES ETUDIANTS DE L'UNIVERSITE: LES FILES D'ATTENTE POUR L'EDUCATION ET L'EMPLOI A L'AUNE DE SEN ET BOURDIEU

Cette thèse a pour objet l'analyse des inégalités appliquées d'une part aux parcours éducatifs des jeunes et, d'autre part, à leurs répercussions sur l'emploi. En effet, les inégalités à l'insertion s'accentuent, non seulement entre détenteurs de diplômes distincts, mais aussi comparables. Pour expliquer les déterminants des choix individuels dans un contexte de file d'attente, nous mobilisons une approche socioéconomique originale autour des concepts de Sen et Bourdieu pour décrire les espaces d'opportunités dont disposent les jeunes.

Une telle démarche nécessite dans une première partie une revue critique des théories usuelles de l'offre. Les théories de la demande offrent une prise en compte plus complète des caractéristiques des emplois, mais sont limitées pour expliquer le rôle des parcours éducatifs sur l'accès à l'emploi. Les conceptualisations de Sen et Bourdieu sont alors associées pour expliquer les situations de reproduction sociale comme de non-reproduction. Dans une seconde partie, les analyses s'intéressent en premier lieu aux parcours des diplômés en sciences à l'issue de l'obtention de la licence générale. La pondération des parcours par les capitaux économiques et culturels permet de caractériser les éléments qui contrecarrent ou renforcent une reproduction qui n'en demeure pas moins dominante. Les investigations sur les parcours sont prolongées autour du décrochage, à partir des données Génération 2010. Une lecture à l'aune des capabilités permet d'illustrer son caractère protéiforme et l'influence du milieu social. La dernière partie élargit la perspective à la transition sur le marché du travail. La pondération sociale est cette fois appliquée aux trajectoires de sortie du supérieur qui ne produisent pas les mêmes effets sur les capabilités pour l'emploi suivant le milieu social. In fine, les investigations sur les dispositifs d'accompagnement à l'insertion suggèrent qu'ils peuvent faciliter les transitions mais peinent à réduire les inégalités.

PATHWAYS OF UNIVERSITY STUDENTS: QUEUES FOR EDUCATION AND EMPLOYMENT DRAWING ON SEN AND BOURDIEU THEORIES

This thesis aims to analyze the inequalities in the educational pathways and their implications for access to the labor market. Indeed, integration inequalities are increasing, not only between holders of distinct degrees but also comparable. To explain the determinants of individual choices, we're drawing on an original socio-economic approach mixing Sen and Bourdieu concepts to describe the opportunities available to young people in an institutional context marked by a queue.

Such an approach requires, in a first part, a review of the usual theories around the labor supply. The labor queue and segmentation theories offer a more comprehensive view of the determinants of demand and job characteristics but are limited to explain the role of education on employment. Sen and Bourdieu conceptualizations are associated to overcome these limitations. This association makes it possible to explain situations of social reproduction as well as non-reproduction. Empirical investigations to operationalize the approach focus first deal with science graduates' paths after obtaining the general bachelor. The weighting by economic and cultural capital of the courses helps characterize the elements which either stymie or reinforce a nonetheless dominant reproduction. Investigations on pathways are extended in a subsequent chapter on the issue of dropping out, using Generation 2010 data. A reading by capability yardsticks illustrates its protean character, varying with the social milieu. The last part broadens the Seno-Bourdieusian perspective to the transition to the labor market. This time, the social weighting is applied to trajectories in higher education and shows that these paths do not have the same effects on the "capabilities for work" following social milieu. Ultimately, investigations into the integration support devices suggest that if they can facilitate professional transitions, they are struggling to reduce the "capability gap".